



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El impacto de la gamificación en el desenvolvimiento escolar: Una intervención en segundo grado de primaria

AUTOR: Andrea Jackeline de Blas Villarreal

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Gamificación, Desenvolvimiento integral, Motivación, Autorregulación

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2021



2025

**“EL IMPACTO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL DESENVOLVIMIENTO
ESCOLAR: UNA INTERVENCIÓN EN SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTA:

ANDREA JACKELINE DE BLAS VILLARREAL

ASESOR (A):

MTRO. JOSÉ MANUEL LÓPEZ PIÑA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2025



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Andrea Jackeline De Blas Villarreal
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

El Impacto De La Gamificación En El Desenvolvimiento Escolar: Una Intervención En Segundo Grado
De Primaria

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 14 días del mes de julio de 2025.

ATENTAMENTE.

Andrea Jackeline De Blas Villarreal

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P.; a 07 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. DE BLAS VILLARREAL ANDREA JACKELINE
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:
EL IMPACTO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL DESENVOLVIMIENTO ESCOLAR: UNA INTERVENCIÓN EN SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA



~~DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS~~

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTR. JOSE MANUEL LÓPEZ PIÑA



***A mi abuelita Estela Maldonado, quien sembró en mí la semilla de
la enseñanza que ella nunca pudo cultivar.***

Hoy florezco por las dos.

AGRADECIMIENTOS

Alcanzar esta meta académica me llena de una inmensa felicidad y orgullo personal. A lo largo de este camino de aprendizaje y crecimiento, nunca me di por vencida a pesar de los desafíos que se presentaron. Hoy, con el corazón lleno de gratitud, puedo afirmar que cada día de esfuerzo, cada trabajo entregado, cada momento de estrés y cada sacrificio valieron completamente la pena para llegar hasta aquí.

Quiero agradecer profundamente a mi padre, Armando De Blas, quien ha sido el principal soporte económico que hizo posible mi educación. Gracias a su incansable esfuerzo y dedicación, no solo pude estudiar esta carrera, sino recibir formación académica de calidad durante toda mi vida. Sin importar su cansancio físico, las preocupaciones cotidianas o sus problemas de salud, trabajó sin descanso para cubrir mis inscripciones, colegiaturas y todos los materiales necesarios para mi formación. Su generosidad se extendió más allá de lo básico, ayudándome siempre a comprar recursos adicionales para mis alumnos y alumnas durante mis prácticas profesionales. A pesar de enfrentar largas y agotadoras jornadas de trabajo de hasta 12 horas diarias, nunca permitió que me faltara nada para cumplir con mis responsabilidades académicas.

A mi madre, Claudia Villarreal, le debo gran parte de mis valores y habilidades que me han permitido tener éxito en esta carrera. Desde muy pequeña, me enseñó la importancia de la responsabilidad y la organización, cualidades que han sido fundamentales en mi desempeño académico y que, estoy segura, seguirán siendo pilares en mi desarrollo profesional futuro. Gracias, mamá por tu apoyo incondicional, por llevarme todos los días a mis prácticas profesionales sin importar las distancias o el clima, y por desvelarte junto a mí para asegurarte de que terminara mis tareas con excelencia. Tu presencia, consejos y cariño han sido un motor fundamental en este logro que hoy celebro.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Alan Gámez, mi novio y compañero inseparable durante toda mi formación universitaria. Tu apoyo constante

y desinteresado ha significado más de lo que las palabras pueden expresar. Gracias por acompañarme en busca de los materiales que necesitaba para mis proyectos, muchas veces caminando largas distancias sin quejarte. Por estar presente durante mis noches de desvelo haciendo tareas, ofreciéndome no solo tu compañía sino también ideas y soluciones cuando me sentía bloqueada. Tu paciencia ha sido infinita, especialmente en aquellos momentos de frustración y cansancio cuando sentía que no podría alcanzar mis metas. Tus palabras de ánimo y aliento siempre llegaron en el momento preciso para renovar mis fuerzas y seguir adelante.

Te agradezco por hacer de mis días en la escuela experiencias más especiales, divertidas y llevaderas, por compartir tanto los momentos de éxito como los de dificultad. Y, sobre todo, gracias por recordarme constantemente mi valor como persona y profesional, por resaltar mi fortaleza ante la adversidad y por nunca dejar de creer en mí, incluso cuando yo misma dudaba. Tu amor y apoyo han sido fundamentales en este logro que hoy comparto contigo.

Agradezco a Dios, por ser mi fortaleza y refugio durante toda esta etapa. Gracias por bendecirme con sabiduría, paciencia y perseverancia cuando más los necesité. Por escuchar mis oraciones en los momentos difíciles y por celebrar conmigo cada pequeño triunfo. Cada paso que he dado en este camino ha sido con su guía, y le agradezco por nunca abandonarme y por mostrarme que, con fe y dedicación, todo es posible. Este logro es también un testimonio de tu amor y gracia en mi vida.

Este camino académico también estuvo lleno de aprendizajes que trascendieron las aulas. Cada obstáculo superado, cada noche de estudio, cada proyecto completado me ha transformado no solo como profesional sino como persona. Hoy me siento preparada para enfrentar los retos que vendrán, con la certeza de que la formación recibida y el apoyo de mis seres queridos han forjado en mí las habilidades y la determinación necesarias para triunfar.

ÍNDICE

Introducción.....	01
1.1.Contexto externo.....	04
1.2 Contexto interno.....	08
1.3 Contexto áulico.	14
1.4 Justificación de la relevancia del tema.....	23
1.5 Interés personal sobre el tema.....	26
1.6 Objetivos.....	30
1.6.1 Objetivo general.....	31
1.6.2 Objetivos específicos.....	31
1.7 Contextualización de la problemática.....	31
1.8 Competencias desarrolladas.....	32
1.8.1 Genéricas.....	32
1.8.2 Profesionales.....	33
1.9 Descripción del contenido del documento.....	36
II. Plan de acción.....	38
2.1 Diagnostico.....	38
2.1.1 Conceptos de Desarrollo integral, estrategias y gamificación.....	39
2.1.2 La gamificación en otros países.....	41
2.1.3 Nueva Escuela Mexicana.....	42
2.2 Diagrama del plan de acción.....	43
2.2.1 Intención.....	43

2.2.2 Planificación.....	44
2.2.3 Acción.....	46
2.2.4 Observación y evaluación.....	47
2.2.5 Reflexión.....	48
2.3 Metodología del plan de acción.....	49
2.3.1 Fase 1. Identificación y descripción del problema.....	51
2.3.2 Fase 2. implementación del plan de acción.....	52
2.3.3 Fase 3. Evaluación y análisis de resultados del plan de acción.....	52
2.3.4 Fase 4. Reflexión de los resultados.....	53
2.3.5 Ciclo de Smyth.....	54
2.4 Proyectos de intervención.....	55
2.4.1 Intervención 1. “Una biblioteca de empatía”.....	55
2.4.2 Intervención 2. “La diversidad nos enriquece”.....	56
2.4.3 Intervención 3. “Si un oficio has de tener, el mejor debes de ser”. Y “Guardianes de la seguridad” (Primera parte).....	58
2.4.4 Intervención 4. “Si un oficio has de tener, el mejor debes de ser”. Y “Guardianes de la seguridad” (Segunda parte).....	60
III. Desarrollo, reflexión y análisis de la práctica.....	64
3.1 Primera intervención. La tienda y las “vidas”: primeras estrategias de gamificación aplicadas en el Desarrollo integral del grupo de 2 grado.....	64
3.1.1 Estrategias y actividades en la primera fase: Planeación.....	65
3.1.2 Estrategias y actividades en la segunda fase: Acción.....	73

3.1.3 Estrategias y actividades en la tercera fase: Intervención.....	78
3.2 Segunda intervención. “La tiendita y los sistemas de incentivos en el entorno educativo”.....	84
3.2.1 Estrategias y actividades en la primera fase: Planeación.....	85
3.2.2 Estrategias y actividades en la segunda fase: Acción.....	97
3.2.3 Estrategias y actividades en la tercera fase: Intervención.....	102
3.3 Tercera intervención. “efectos inesperados de las estrategias de gamificación”.....	109
3.3.1 Estrategias y actividades en la primera fase: Planeación.....	111
3.3.2 Estrategias y actividades en la segunda fase: Acción.....	123
3.3.3 Estrategias y actividades en la tercera fase: Intervención.....	129
3.4 Cuarta intervención. Los frutos obtenidos de las estrategias de gamificación en el grupo.....	134
3.4.1 Estrategias y actividades en la primera fase: Planeación.....	135
3.4.2 Estrategias y actividades en la segunda fase: Acción.....	149
3.4.3 Estrategias y actividades en la tercera fase: Intervención.....	160
IV. Valoración de resultados.....	164
V. Conclusiones.....	167
VI. Referencias.....	172
VII. Anexos.....	176

I. INTRODUCCIÓN

La educación moderna ha evolucionado significativamente desde los modelos tradicionales basados únicamente en la transmisión vertical de conocimientos. En este sentido, Emilia Ferreiro propone un enfoque revolucionario cuando afirma que "La escuela no debe ser solo un espacio de transmisión de saberes, sino un lugar donde el niño reconstruya el conocimiento en función de su propia experiencia" (Ferreiro, 1979).

Esta perspectiva constructivista resalta la importancia de considerar al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, capaz de interpretar y reconstruir la información a partir de sus vivencias previas y su contexto particular. Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos afirmar que los docentes deberían funcionar más como facilitadores o guías que como simples transmisores de información, creando entornos de aprendizaje donde la experimentación, el cuestionamiento y la reflexión tengan un papel central.

El contexto influye directamente en el Desarrollo integral de los estudiantes porque determina las condiciones en las que interactúan, aprenden y construyen su identidad como aprendices. Por ejemplo, un contexto escolar rígido, centrado exclusivamente en la transmisión de conocimientos, puede limitar la participación activa de los alumnos y alumnas, generar desinterés o incluso frustración. En cambio, un contexto que fomente la exploración, la curiosidad y la relación entre los contenidos escolares y la vida cotidiana del alumno promueve un Desarrollo integral más comprometido, colaborativo y autónomo.

Ferreiro (1979), destaca que cada alumno llega al aula con una serie de experiencias únicas. Cuando el contexto valida estas experiencias y las incorpora como parte del proceso educativo, los estudiantes se sienten reconocidos, lo que impacta positivamente en su autoestima y actitud hacia el aprendizaje. Por el contrario, ignorar estas experiencias puede generar desconexión y desmotivación, afectando su Desarrollo integral y su rendimiento académico.

Un contexto que actúe como espacio de reconstrucción del conocimiento, tal como lo propone Ferreiro, no solo influye en el aprendizaje cognitivo, sino también en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esto resalta la importancia de diseñar entornos educativos que sean inclusivos, flexibles y significativos, donde el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas sea una expresión de su interés genuino por aprender y participar activamente en su proceso de desarrollo.

La educación en México atraviesa una situación compleja que responde a factores económicos, políticos, sociales y culturales. En un país con amplia diversidad cultural y desigualdad socioeconómica, las políticas educativas han tratado de adaptarse a las necesidades de millones de estudiantes, pero persisten barreras que impiden una educación de calidad y equitativa para todos. El sistema educativo enfrenta problemas estructurales como la falta de infraestructura adecuada en muchas escuelas, una baja inversión de recursos y materiales didácticos, y una formación docente que en algunos casos no cumple con los estándares necesarios para enfrentar los retos actuales.

Los problemas de Desarrollo integral en las aulas son una preocupación creciente en el entorno educativo. Como señala Martí (2023), "la presencia de alumnado disruptivo aumenta los niveles de estrés y ansiedad en el aula", lo que afecta negativamente "la capacidad de atención y concentración del resto del alumnado, cebándose especialmente con el más vulnerable". Este fenómeno tiene consecuencias directas tanto en el ambiente escolar como en el rendimiento académico.

Estas consecuencias afectan tanto a maestros como a otros alumnos y alumnas. Estos Desarrollo integral van desde la falta de respeto hacia figuras de autoridad y compañeros hasta la falta de disciplina y atención en clase. Entre las causas están factores como la inestabilidad familiar, el fácil acceso a dispositivos electrónicos y el estrés social, que pueden llevar a los estudiantes a manifestar Desarrollo integral disruptivas. Estos Desarrollo integral complican la dinámica de aprendizaje, ya que los maestros deben dedicar tiempo a

manejar la disciplina en lugar de enfocarse en la enseñanza, afectando así el desarrollo académico de toda la clase.

Además, los docentes enfrentan dificultades para implementar estrategias de manejo de Desarrollo integral debido a la falta de capacitación especializada y a la escasez de recursos. En este contexto, la educación en México requiere de un enfoque integral que no solo fortalezca el aprendizaje académico, sino que también trabaje en la formación socioemocional y conductual de los alumnos y alumnas.

El contexto escolar se entiende como un conjunto complejo de factores interrelacionados. Como señala Haras Dadinco (2023), "Denominamos contexto al conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; las cuales impactan en la escuela"

Esto refiere al conjunto de factores y condiciones que rodean el proceso educativo dentro de una institución. Este contexto incluye tanto elementos físicos como la infraestructura y los recursos materiales disponibles, como factores sociales, culturales, emocionales que influyen en la interacción entre estudiantes, docentes, personal administrativo y padres de familia. También abarca las normas, valores y dinámicas que caracterizan a la escuela y que impactan en el ambiente de aprendizaje y en la convivencia.

El contexto escolar es fundamental porque crea el entorno en el que los estudiantes se desarrollan y adquieren conocimientos, habilidades y valores. Un contexto escolar positivo y seguro contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, promueve la motivación y facilita la adquisición de aprendizajes significativos.

Entender el contexto escolar permite a los docentes y a la comunidad educativa adaptar estrategias y metodologías de enseñanza que respondan mejor a las necesidades específicas de los estudiantes, considerando sus realidades

culturales, individuales y socioemocionales. Esto es crucial para hacer la educación más equitativa e inclusiva ya que todos los estudiantes tienen las mismas condiciones fuera de la escuela.

1.1.Contexto escolar externo

En la trayectoria educativa de un estudiante, varios elementos influyen, ya sea de forma directa o indirecta, en su proceso de aprendizaje y crecimiento académico. Al centrarnos en el contexto externo y su influencia en el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas, la cita de Vygotsky (1934): "El aprendizaje es un fenómeno social; el desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene lugar en la interacción entre el niño y los demás", cobra un significado profundo. El psicólogo ruso no solo se refiere a la interacción directa dentro del aula, sino a todo el entorno social que rodea al niño, incluidas las interacciones con la familia, la comunidad y la cultura en general.

Desde esta perspectiva teórica, el aprendizaje no es un proceso aislado ni puramente individual, sino que se construye a través de interacciones sociales. Esto significa que los niños no desarrollan sus habilidades cognitivas de manera independiente, sino que estas se configuran y potencian mediante las relaciones con sus compañeros, maestros y otros adultos significativos. El contexto externo, en particular el entorno social y familiar, también desempeña un papel esencial en la formación de estos Desarrollo integral.

A continuación daré una descripción general sobre el factor contextual sobre el Desarrollo integral, el cual se pudo construir gracias a la aplicación y el análisis de datos de una serie de instrumentos y técnicas que me ayudaron a recabar información necesaria que me permitiera realizar una investigación exploratoria que me llevara a analizar mi intervención pedagógica que tenía frente a las diversas problemáticas que se presentaban en el aula, y que esto me permitiera mejorar mis competencias docentes y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas a mi cargo.

La institución educativa en la cual desarrolle mi intervención pedagógica la escuela primaria matutina “Jesús Ramon Álvarez”, con clave de centro de trabajo 24EPR0528G perteneciente a la zona escolar 02 del sector 01, la cual se encuentra ubicada en noroeste de la capital del estado. Su domicilio particular es Avenida Julio R. Córdoba No. 302, Fraccionamiento la Virgen, Soledad de Graciano Sánchez, Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. Sección con C.P. 78434.

La escuela está rodeada por las calles Julio R. Cordova, C.8 y C. Julio R. Cordova. Los principales medios de transporte que usan los padres de familia para el transporte de los alumnos y alumnas son carros, motocicletas, bicicletas y la ruta 20 de camión urbano. Los asentamientos que colindan con la colonia donde se ubica la escuela primaria son: Vittanova residencial, Spello residencial, Letto residencial, Campos los volcanes, Volcanes campo 4 y un departamento de seguridad de la Guardia Nacional. Es importante resaltar que la mayoría de estas colonizaciones son construcciones de vivienda principalmente, algunos otros son negocios micros y algunos otros franquicias, etc. Ante esto llama la atención que no haya espacios que favorezcan al Desarrollo integral, tales como áreas verdes, deportivos, bibliotecas, en los cuales los escolares, y la población en general, puedan acudir y aprender y disfrutar de actividades recreativas.

El fraccionamiento La Virgen según información obtenida a través de censo de población y vivienda 2020 del instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), cuento con un total 4554 viviendas de las cuales solo 3450 son habitadas. De estos hogares, 3445 cuentan con luz eléctrica dejando a 5 sin este servicio; 3447 disponen de excusado o sanitario, lo cual hace posible el servicio público de drenaje y alcantarillado.

La institución educativa está rodeada, en su mayoría por viviendas, gran parte de estas son condominios de cuatro pequeños espacios, dos arriba y dos abajo, con una sola escalera de acceso para las viviendas de planta alta y solo dos espacios de estacionamiento para los cuatro espacios. Así mismo a un costado de la primaria se encuentra un preescolar.

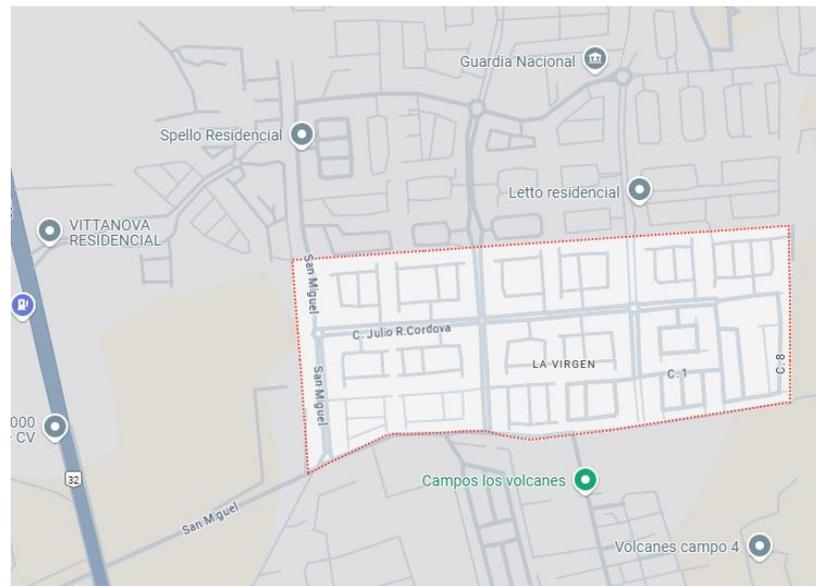


Ilustración 1. Imagen satelital de la ubicación

Desde que entras a la colonia puedes ver muchos negocios, como un supermercado Aurrera, farmacia Guadalajara, papelerías, tiendas de abarrotes, negocios de comida, un club de niñas y niños, Oxxo y lo demás viviendas particulares en privadas y en condominios. Algo importante de señalar es que muy cerca de la escuela se encuentra una plantel militar, por lo cual regularmente se ven soldados cerca.

Para la recolección de información, se diseñó una entrevista que se les proporcione a los padres de familia por medio de Google forms, durante un periodo de práctica docente para que pudieran contestarla. Dicho instrumento se enfocó en obtener datos de identificación personal, escolaridad, dedicación, miembros de la familia, salario, datos de vivienda como lo son: los servicios con los que cuentan, si es propia o rentada, las personas que viven en ella, también se enfocó en obtener datos sobre el tipo de familia en el que viven y cuantas personas conforman la

familia. De la cual no obtuve una muy buena respuesta de los padres para contestarla solo obtuve 17 respuestas de 33 alumnos y alumnas que conforman el grupo.

De este mismo instrumento pude constatar algunos otros datos como lo es que algunos otros servicios con los que cuentan la mayoría de los hogares como teléfono e internet. Estos servicios son aquellos que la familia utiliza en sus ratos libres. Mencionan que tanto los padres como sus hijos en sus tiempos de ocio prefieren estar en casa o visitar a familiares.

Las familias de 2°A mayormente son grupos pequeños. Esta información también se obtuvo de la entrevista aplicada y mencionada anteriormente. De acuerdo con el número de integrantes de cada familia, se clasificaron en grupos utilizando a la familia nuclear como aquella en que están ambos padres y los hijos; monoparental un solo padre y los hijos, la extensa donde están los padres, los hijos y otro familiar como abuelos, tíos, etc. y mixta cuando existe un padrastro o madrastra. Para eso se obtuvo la siguiente gráfica:

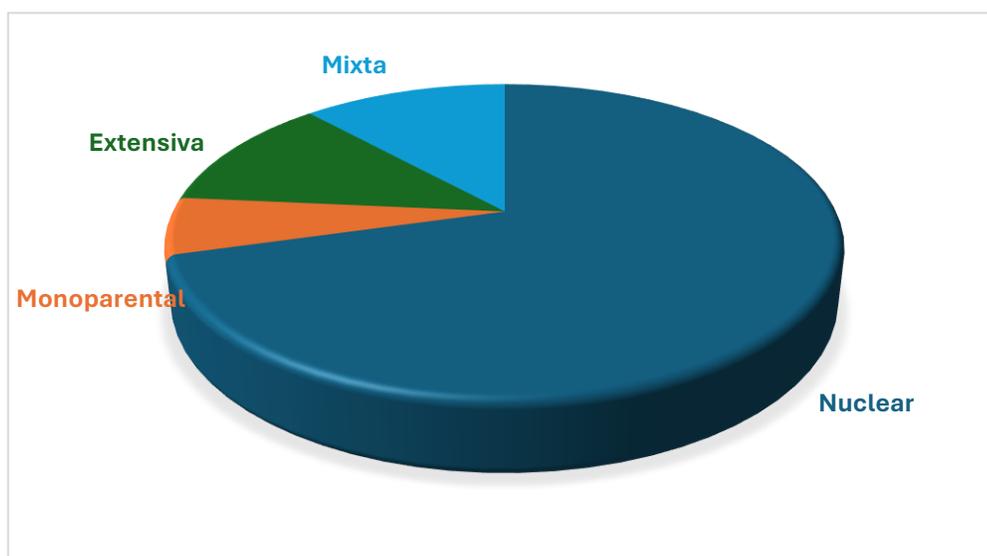


Ilustración 2. Gráfica del tipo de familia del 2° grupo A

Otro dato que se logró obtener sobre dicha entrevista es que el 70% de las familias los dos padres son los que trabajan, y en el 30% solo es el padre o la madre quien trabaja. Dentro de los principales trabajos en los que laboran los padres son: obrero de fábrica, comerciantes, mecánico, supervisor, Uber. Los padres hacen mención que en ocasiones se mantienen ocupados durante el día en el trabajo, o por los cambios de turno no cuentan con el tiempo suficiente para estar pendiente sobre el Desarrollo integral y rendimiento escolar de sus hijos, y dicen que en ocasiones quienes se quedan a cargo de ellos, que pueden ser sus hermanos mayores, abuelos, tíos, otras personas, no se toman el tiempo y la dedicación para fomentar dicha práctica.

Como se puede apreciar, un alto porcentaje de las familias son numerosas. En la mayoría de ellas, los dos padres tienen que trabajar para poder satisfacer las necesidades básicas como alimentación, vestido, servicios del hogar, etc. de cada una de ellas. Esto hace que la relación que se establece con las tareas educativas quede a cargo de quien se encarga de cuidar a los menores. Es un rol rotativo entre todos los miembros mayores de edad de las familias, puesto que algunos trabajan por las mañanas y a veces por las tardes, o se ocupan, etc. y al ser una escuela matutina, los alumnos y alumnas se quedan a cargo de uno solo de sus padres, de sus abuelos o de sus hermanos mayores. En la mayoría de las familias, queda poco tiempo por parte de sus miembros, y el que les queda, lo dedican a actividades recreativas como descansar, salir de paseo, realizar sus compras, etc.

1.2 Contexto Interno.

"La escuela debe ser un lugar de liberación, donde los estudiantes sean sujetos activos en el proceso educativo y no meros receptores de conocimiento. Esto implica una organización escolar democrática." (Paulo Freire 1970). Esta idea cobra especial relevancia cuando la aplicamos al contexto interno, un espacio donde los niños, al ser en su mayoría los receptores del conocimiento, deben ser reconocidos como sujetos pensantes que construyen su aprendizaje a partir de sus propias experiencias y visiones del mundo.

Una organización escolar democrática tiene un impacto profundo en la formación de los alumnos y alumnas. Esto significa que el aula debe ser un espacio donde todos los actores educativos, maestros, alumnos y alumnas y familias tengan voz y participación. Los docentes, más que ser solo transmisores de conocimientos, deben actuar como facilitadores del proceso educativo, promoviendo la interacción, el diálogo y la reflexión crítica. En este tipo de organización, la escuela debe estructurarse de manera que fomente el trabajo en equipo, el respeto mutuo y la autonomía de los estudiantes.

Una escuela primaria organizada democráticamente no solo enseña a los niños, sino que los forma como sujetos activos de su propio aprendizaje, dándoles la oportunidad de pensar críticamente, cuestionar y crear, todo dentro de un ambiente colaborativo y liberador. Esta organización no solo favorece el desarrollo académico, sino también el desarrollo personal y social de los estudiantes, creando un entorno que respeta y valora sus voces.

La escuela primaria cuenta con 411 alumnos y alumnas los cuales están distribuidos en 12 aulas, que son atendidas por 12 docentes. Cada uno de estos docentes esta frente a grupo con un solo grado escolar, además de desarrollar una comisión escolar asignada por el director del plantel, entre otras tareas administrativas, estas cambian cada ciclo escolar.

La escuela primaria está a cargo de un director, quien es el encargado de la mayor carga del trabajo administrativo, así también como de orientar a los docentes en los diversos problemas o problemáticas que puedan surgir a lo largo del ciclo en cada uno de los grados escolares; el aseo general de la escuela está a cargo de 2 intendentes pero estos solo se dedican a mantener limpios los baños y el patio de la escuela, el aseo de los salones corresponde a los docentes titulares y se llegó a

un acuerdo con padres de familia de primaria mayor para que los alumnos y alumnas sean quienes realicen el aseo del aula por las mañanas.

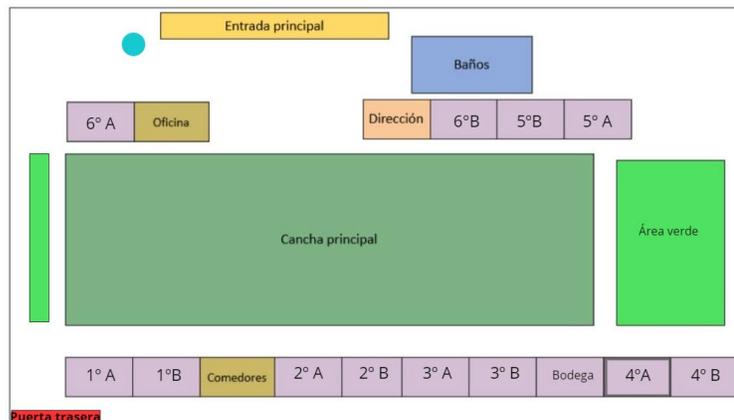


Ilustración 3. Croquis de la primaria.

También en el plantel educativo laboran 1 docente que se encarga de atender a todos los grupos para la clase de educación física, a cada grupo le da 45m de clase una vez por semana, además hay 1 docente de educación especial la cual se encarga de organizar actividades recreativas e inclusivas, así como de llevar el proceso de los alumnos y alumnas que están canalizados en el sistema de centros de recursos e información para la integración educativa (CRIE).

La escuela primaria cuenta con los servicios públicos primarios: Luz eléctrica, agua potable, drenaje, pero en muchas ocasiones no hay agua después de receso y no hay luz eléctrica en algunos salones; y servicios de paga: internet, aunque este no tiene buen alcance en la escuela, solo llega a las aulas que están alrededor de la dirección del plantel.

En su interior la escuela primaria tiene una entrada principal techada con tela, una salida trasera pavimentada, 12 aulas distribuidas para cada grado escolar, 1 dirección con recepción donde se encuentra la secretaria, 1 baño para niñas y 1 para niños con 3 inodoros cada uno, 1 cancha pavimentada y techada con lamina. cuenta con dos porterías y dos canastas para los deportes de futbol y basquetbol, 1 patio (área verde) sin pavimentar y sin techar.

Para la recolección de información sobre los docentes, diseñe una entrevista estructurada que fue distribuida a través de la plataforma Google Forms durante un período de práctica docente. Este instrumento digital me permitió obtener datos relevantes sobre cada profesor, incluyendo su edad, años de experiencia en la docencia, tiempo laborando en la institución actual, formación académica y universidad de procedencia. Asimismo, indague sobre las principales dificultades que han enfrentado a lo largo de su carrera profesional y las fortalezas que han desarrollado como resultado de su experiencia.

A través de este instrumento de recolección de datos, se logró identificar que el personal docente que integra el cuerpo educativo del plantel, en su mayoría, tienen edades que oscilan entre los 40 y 50 años. Cuentan con una trayectoria profesional de entre 15 y 25 años en el ejercicio de la docencia, y algunos de ellos han dedicado los últimos 15 años específicamente a la enseñanza en esta institución, formando parte del grupo de maestros fundadores de la escuela primaria "Jesús Ramón Álvarez". En cuanto a su formación académica, el nivel más alto alcanzado por los docentes es la licenciatura, mientras que el más bajo corresponde a estudios técnicos en educación preescolar.

Mediante el análisis de las respuestas obtenidas en la entrevista, se determinó que en relación con los desafíos que enfrentan en el contexto escolar, los maestros identifican como principal dificultad el control de grupo. Señalan que esta problemática está profundamente influenciada por la participación limitada de los padres de familia, quienes, debido a diversas circunstancias como jornadas laborales extensas, la condición de ser madres o padres solteros, o el interés en otras prioridades, tienden a mostrar un bajo nivel de involucramiento en la educación de sus hijos. Este factor, según los docentes, representa un reto significativo para el establecimiento de una colaboración efectiva entre escuela y familia.

No obstante, los maestros dentro de sus respuestas también resaltan diversas fortalezas que caracterizan su labor educativa. Como menciona la Secretaría de educación pública "El trabajo pedagógico es fundamentalmente un

encuentro entre personas, que reconocen sus potencialidades, singularidades y condiciones; mediados por múltiples saberes y sus condiciones materiales de existencia." SEP (2022).

Entre ellas, destacan el apoyo mutuo entre colegas, el cual fomenta un ambiente de trabajo colaborativo y propicio para el intercambio de experiencias y estrategias pedagógicas. Asimismo, valoran la implementación de talleres y cursos diseñados para fortalecer el control de grupo y promover la innovación en sus prácticas diarias, lo que contribuye al desarrollo de clases más dinámicas y efectivas. Estas acciones y reflexiones denotan el compromiso del personal docente con la mejora continua de la calidad educativa, así como su interés en superar los retos que se presentan en el contexto escolar.

En la institución primaria, se ha identificado como eje central de atención la problemática titulada: "¿Cómo fomentar la participación de los integrantes de la comunidad escolar para favorecer el rendimiento académico de su población estudiantil a través de los valores, la disciplina, el respeto y la empatía?". Este tema fue planteado y analizado durante las primeras sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE), realizadas del 21 al 23 de agosto de 2024.

Dicha problemática representa un desafío significativo en el ámbito de la educación primaria, ya que demanda un enfoque integral y estratégico para articular la colaboración de los principales actores de la comunidad escolar: estudiantes, docentes, padres de familia y personal directivo. La resolución de esta situación no solo influye en el desempeño académico de los alumnos y alumnas, sino también en su desarrollo integral y en la construcción de un ambiente educativo armónico y efectivo.

En primer lugar, se destaca la limitada participación de los padres de familia en el proceso educativo. Esta situación puede deberse a factores como la carga laboral, que restringe su tiempo disponible, la falta de interés en las actividades escolares o el desconocimiento de cómo apoyar de manera efectiva a sus hijos en su formación académica. Esta desconexión entre el hogar y la escuela genera

vacíos en el seguimiento de las actividades escolares y, en muchos casos, afecta negativamente la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, la carencia de un entorno escolar sólido basado en valores como el respeto, la disciplina y la empatía puede ocasionar dificultades en las relaciones interpersonales dentro de la comunidad escolar. La ausencia de estos valores propicia conflictos que no solo afectan la convivencia, sino que también limitan la capacidad de los estudiantes para concentrarse y participar activamente en su proceso de aprendizaje. Adicionalmente, un entorno poco motivador puede generar en los estudiantes una actitud pasiva frente a sus responsabilidades académicas, lo cual impacta negativamente el cumplimiento de los objetivos educativos.

Para enfrentar esta situación, los docentes llevaron a cabo un análisis detallado en el marco del Consejo Técnico Escolar. Como parte de este proceso, revisaron de manera exhaustiva los proyectos educativos correspondientes a los diferentes grados escolares. El objetivo fue identificar y seleccionar aquellos proyectos que estuvieran directamente relacionados con la problemática planteada.

Se priorizaron los proyectos que fomentaran una participación activa de los padres de familia y de la comunidad en las actividades escolares. Entre ellos, se incluyeron iniciativas que promovieran tareas compartidas entre el hogar y la escuela, fortaleciendo el vínculo entre ambos contextos. Sin embargo, se dio especial énfasis a los proyectos enfocados en la promoción de una sana convivencia escolar, ya que esta es vista como un pilar fundamental para garantizar el respeto, la empatía y la disciplina en la comunidad educativa.

Estas estrategias no solo buscan mejorar el rendimiento académico, sino también fomentar un ambiente escolar donde los valores sean practicados y compartidos por todos los integrantes de la comunidad. De esta forma, se pretende construir una base sólida para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, en un entorno que refleje cooperación, respeto mutuo y compromiso colectivo.

1.3 Contexto áulico.

Los espacios educativos deben concebirse como entornos de transformación y crecimiento personal donde ocurren múltiples procesos simultáneos. Como señala César Coll, "El aula no es solo un lugar donde los alumnos y alumnas aprenden, sino también donde construyen significados y establecen relaciones con los demás" (Coll, 1993). Esta visión constructivista del aprendizaje nos invita a reflexionar sobre la importancia de generar ambientes educativos que favorezcan no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que permitan a los estudiantes formar una comprensión más profunda del mundo que les rodea y de sí mismos como agentes activos en su proceso educativo.

En el grado 2 grupo A hay un total de 32 alumnos y alumnas: 17 hombres y 15 mujeres que oscilan entre los 7 y 8 años de edad. Los alumnos y alumnas se encuentran en una etapa crucial de su desarrollo cognitivo. Según la teoría de las etapas cognoscitivas de Jean Piaget (1896-1980), estos niños están finalizando la etapa preoperacional y comenzando a transitar hacia la etapa de operaciones concretas. Este cambio representa un momento significativo en su manera de pensar, comprender el mundo y relacionarse con los demás.

La etapa preoperacional, que abarca aproximadamente desde los 2 hasta los 7 años, se caracteriza por un pensamiento intuitivo y limitado por la percepción inmediata. Durante este periodo, los niños son principalmente egocéntricos, lo que significa que les resulta difícil considerar perspectivas diferentes a la suya. Además, su pensamiento es simbólico, permitiéndoles usar palabras, dibujos o juegos para representar ideas o conceptos, aunque aún carecen de la capacidad para razonar de manera lógica o sistemática. Un aspecto distintivo de esta etapa es que tienden a centrarse en un solo atributo de una situación, como la altura de un objeto sin tomar en cuenta su ancho, lo cual se evidencia en tareas como la conservación de líquidos.

A medida que los niños avanzan hacia la etapa de operaciones concretas, que se extiende desde los 7 hasta los 11 años, su pensamiento comienza a transformarse significativamente. En esta nueva etapa, desarrollan la capacidad de realizar operaciones mentales más complejas, pero estas están vinculadas a situaciones concretas y tangibles. Entre los avances más notables se encuentra la comprensión del principio de conservación, es decir, que ciertas propiedades de los objetos, como el volumen o la cantidad, permanecen constantes a pesar de los cambios en su apariencia. También adquieren habilidades para clasificar y ordenar objetos según criterios específicos, además de superar el egocentrismo, lo que les permite considerar múltiples aspectos de una situación y comprender puntos de vista diferentes.

Otro logro importante de esta etapa es la capacidad para realizar operaciones mentales reversibles. Esto les ayuda no solo en problemas matemáticos básicos, sino también en la resolución de conflictos y en la planificación de acciones. Sin embargo, aunque su pensamiento es más lógico, sigue estando estrechamente ligado a experiencias concretas, lo que significa que todavía necesitan ejemplos claros y manipulativos para comprender conceptos abstractos.

En este sentido, el grupo de 2ºA se encuentra en un punto de inflexión que no solo marca su desarrollo cognitivo, sino también sus capacidades para enfrentar retos académicos y sociales más complejos. Acompañar este proceso con sensibilidad y estrategias adecuadas permitirá que estos niños aprovechen al máximo su potencial, sentando bases sólidas para su futuro educativo y personal.

Centrando nuestra mirada en la parte de la infraestructura, podemos mencionar que el aula está construida de concreto y tiene dimensiones aproximadas de 8 metros de largo por 6 metros de ancho, lo que da un total de 48 metros cuadrados. Este espacio está diseñado para albergar a 32 estudiantes, ya que cuenta con un pupitre para cada uno. Sin embargo, la mayoría de los pupitres se encuentran en condiciones deterioradas: presentan talladuras, partes rotas, y no

están adaptados para estudiantes zurdos, a pesar de que en el grupo hay dos alumnos y alumnas con esta necesidad específica.

El aula también dispone de dos estantes de madera destinados al almacenamiento de materiales escolares, aunque su capacidad resulta limitada para cubrir las necesidades del grupo. Las ventanas del salón, en total cuatro, presentan problemas de funcionalidad, ya que únicamente dos pueden abrirse; las otras dos están atascadas, lo que restringe la ventilación natural. Las cortinas, aunque están presentes, no cubren completamente las ventanas y están sujetas con mecates debido a la ausencia de cortineros, lo que refleja un estado de mantenimiento precario.

En cuanto a la ventilación, el aula cuenta con dos ventiladores de techo que no pueden ser apagados individualmente, ya que están conectados directamente al sistema eléctrico general de la escuela. Además, hay dos ventiladores de piso que complementan la circulación de aire, aunque su capacidad es limitada para garantizar el confort térmico en un grupo numeroso, especialmente durante los meses calurosos.

El pizarrón blanco, que es una herramienta esencial para la enseñanza, presenta manchas permanentes y daños en su superficie, lo que dificulta su uso efectivo. La puerta del aula, de aluminio, tampoco se encuentra en condiciones óptimas: no cierra correctamente y está visiblemente manchada, lo que afecta la privacidad y seguridad del espacio.

Para el trabajo del docente, el aula está equipada con un escritorio y una silla giratoria, aunque esta última muestra desgaste evidente por el uso prolongado. Además, hay dos mesas pequeñas de madera, una de las cuales sostiene una impresora y la otra un garrafón de agua para los estudiantes.

Los alumnos y alumnas en el aula están organizados en un total de seis filas, cada una compuesta por aproximadamente entre 5 y 6 estudiantes. Esta disposición tiene como objetivo facilitar la visualización del docente y promover una organización estructurada dentro del espacio. Sin embargo, en términos

pedagógicos, es importante destacar que las dos primeras filas, ubicadas en el lado derecho del salón, están compuestas principalmente por los alumnos y alumnas que presentan un rezago académico. Estos estudiantes aún no han alcanzado los logros esperados en cuanto a la lectura y escritura, lo que representa un desafío tanto para ellos como para el docente.

Como se mencionó anteriormente, los alumnos y alumnas rondan entre los 8 y 9 años, se encuentran en una etapa de desarrollo clave, tanto física como cognitivamente, lo que influye significativamente en su Desarrollo integral y en su capacidad para aprender. En este contexto, es fundamental comprender las características físicas, cognitivas y conductuales propias de esta franja etaria, para poder crear un entorno educativo adecuado que favorezca su desarrollo integral.

Desde una perspectiva física, los niños de esta edad experimentan un crecimiento moderado pero constante. Aunque aún no han alcanzado la pubertad, presentan un aumento en su energía y destreza motriz. Según Jean Piaget, durante este período, los niños están comenzando la transición de la etapa preoperacional a la etapa de operaciones concretas, lo que implica un aumento en su capacidad para coordinar movimientos y realizar actividades físicas con mayor precisión. A nivel motor, la destreza en habilidades gruesas, como correr, saltar y trepar, y en habilidades finas, como escribir y utilizar herramientas, se encuentra en pleno desarrollo. Sin embargo, todavía requieren de una supervisión constante para garantizar que sus movimientos sean controlados y eficaces.

En cuanto a las características cognitivas, se encuentran en la etapa de operaciones concretas propuesta por Piaget. En este periodo, comienzan a mostrar una comprensión más lógica y estructurada del mundo que los rodea. Este cambio en la estructura cognitiva se refleja en el hecho de que los niños ya pueden realizar operaciones de manera reversible, como resolver problemas matemáticos simples y comprender las relaciones de causa y efecto. Según Piaget, este desarrollo del pensamiento lógico concreto es fundamental para el aprendizaje académico, ya que

los niños pueden resolver problemas de manera más metódica y menos dependiente de la intuición.

A nivel conductual, muestran un notable avance en su capacidad para interactuar socialmente y comprender las emociones y necesidades de los demás. Según Lev Vygotsky, esta es una etapa en la que los niños empiezan a desarrollar mayor autonomía y dependencia de su propio juicio, aunque todavía necesitan el apoyo de adultos y compañeros. En el ámbito escolar, esto se traduce en una mayor capacidad para trabajar en equipo y colaborar con sus compañeros en tareas grupales. Sin embargo, aunque ya pueden entender mejor las perspectivas ajenas, aún tienden a ser algo egocéntricos, lo que puede generar dificultades en la resolución de conflictos o en la toma de decisiones grupales.

Además, este grupo de estudiantes comienza a mostrar un interés creciente por desarrollar competencias académicas, lo que se traduce en una mayor motivación por aprender y un deseo de obtener reconocimiento por sus logros. En términos conductuales, a esta edad, los niños se enfrentan a la tarea de desarrollar competencias y habilidades, lo que se enmarca en el estadio de industria frente a la inferioridad descrito por Erik Erikson. Esta fase es crucial, ya que es cuando los niños comienzan a construir su sentido de competencia y confianza en sus habilidades, aunque también pueden experimentar frustración si no logran alcanzar los objetivos propuestos.

Es importante destacar que, en esta etapa, los niños todavía muestran una alta impulsividad y una necesidad constante de estructuración, lo que puede influir en su Desarrollo integral en el aula. Aunque ya son capaces de concentrarse por períodos más largos, siguen necesitando guías claras y una estructura predecible en sus actividades. Por lo tanto, los docentes deben ser conscientes de la necesidad de un entorno educativo que ofrezca tanto la libertad para la exploración como las estrategias de apoyo necesarias para manejar su impulsividad.

Las fortalezas que se observan en el grupo de 2°A son diversas y relevantes para el desarrollo tanto académico como social de los estudiantes. En primer lugar, se destaca la participación activa de los alumnos y alumnas en las distintas actividades del aula. Cada uno de los estudiantes se muestra dispuesto a colaborar y participar en la mayoría de las dinámicas propuestas, lo que favorece un ambiente de aprendizaje interactivo y dinámico. Esta actitud participativa no solo enriquece el proceso educativo, sino que también promueve un mayor compromiso y motivación por parte de los niños en su jornada escolar. Además, otro punto positivo dentro del grupo es la unión y la cohesión social que se vive entre los estudiantes. La mayoría de los alumnos y alumnas mantienen relaciones amistosas entre sí.

Sin embargo, también existen varias áreas de oportunidad en las que se puede trabajar para mejorar el desarrollo integral del grupo. Una de las principales áreas que requiere atención es el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Algunos estudiantes aún no han logrado adquirir las habilidades básicas para leer y escribir, e incluso hay niños que no reconocen completamente las letras ni los sonidos asociados a ellas. Este déficit en la competencia lectora y escritora impacta directamente en su rendimiento académico, pues se dificulta la comprensión de los textos y la expresión escrita. Asimismo, aquellos estudiantes que ya han desarrollado algo de esta habilidad aún presentan dificultades, como la omisión de letras al escribir o la tendencia a trabarse al leer. Estos obstáculos requieren un enfoque específico para fortalecer la fluidez lectora y la ortografía, y de esta manera favorecer el desarrollo académico de los alumnos y alumnas.

Otra área de oportunidad importante se refiere al desarrollo de habilidades sociales y a la resolución de conflictos. Aunque la mayoría de los estudiantes se llevan bien y mantienen una relación armoniosa entre ellos, en ocasiones surgen conflictos, incluso por cuestiones menores, y la reacción de los niños ante estas situaciones es, en muchos casos, inapropiada. Algunos recurren al uso de insultos, empujones e incluso golpes para intentar resolver disputas, lo que refleja una falta de habilidades para manejar las emociones y las diferencias de manera pacífica. Es crucial trabajar en la gestión emocional y en el desarrollo de estrategias de

resolución pacífica de conflictos, fomentando el diálogo, la empatía y el respeto mutuo entre los alumnos y alumnas.

Asimismo, se observa la necesidad de fomentar la empatía y el respeto hacia los demás, ya que en el grupo ocurren situaciones donde algunos estudiantes se apropiarán de objetos de sus compañeros, como material escolar o pertenencias personales, sin el consentimiento de estos. Este Desarrollo integral refleja una falta de conciencia sobre el valor que para otro alumno puede tener la pérdida de sus objetos. Es necesario promover un sentido de responsabilidad y respeto por la propiedad ajena, enseñando a los niños la importancia de cuidar las pertenencias de los demás y de mantener una actitud honesta y respetuosa en todo momento.

En relación con la capacidad de concentración y atención, se ha identificado que los estudiantes tienen dificultades para mantenerse enfocados durante un período prolongado de tiempo. A pesar de las explicaciones repetidas y las actividades estructuradas, los alumnos y alumnas no logran retener la información necesaria para llevar a cabo las tareas asignadas. La falta de concentración se ve reflejada en su tendencia a dispersarse, involucrándose en actividades no relacionadas con el aprendizaje, como conversar, colorear, dibujar o jugar con objetos traídos desde casa. Esto indica que se requiere un enfoque más efectivo para captar su atención y motivarlos a mantener el enfoque en las actividades académicas durante lapsos más largos.

Finalmente, otro desafío importante es el fortalecimiento de la autoestima y la confianza en los estudiantes. Muchos de los niños se muestran reticentes a realizar tareas, ya sea por falta de confianza en sus capacidades o por el temor al fracaso. Este sentimiento de inseguridad se manifiesta en la frase comúnmente utilizada por los alumnos y alumnas: “no puedo”. A pesar de los esfuerzos por parte del docente para brindarles apoyo emocional y académico, algunos estudiantes se niegan a intentar realizar las actividades propuestas y, en algunos casos, llegan a llorar debido a la frustración que experimentan al enfrentarse a tareas que consideran difíciles.

El principal reto al que se enfrenta este grupo de estudiantes es el Desarrollo integral, ya que se observan actitudes de agresividad y falta de respeto entre los alumnos y alumnas. Se insultan mutuamente, se golpean, intercambian papelitos con groserías u obscenidades escritas, y en general, presentan dificultades para mantener la atención durante las actividades escolares. Frecuentemente se encuentran parados, jugando y conversando durante las clases, lo que interrumpe el proceso de aprendizaje. Además, muestran una actitud desafiante hacia la autoridad, siendo groseros con la maestra cuando se les da una indicación, respondiendo con frases como “No” o “Oblígame”. Este Desarrollo integral, lejos de mejorar, parece ir deteriorándose progresivamente.

Otro de los retos más relevantes del grupo está relacionado con la convivencia y la relación con los padres de familia. Se han recibido comentarios que sugieren que existe una falta de armonía entre los padres, lo cual afecta directamente el apoyo que brindan a sus hijos. Muchos de los padres no establecen normas claras ni proporcionan la orientación necesaria para el desarrollo académico y personal de sus hijos. En algunos casos, los estudiantes sienten que sus acciones no tienen consecuencias, ya que no reciben correcciones o sanciones por parte de sus padres, lo que perpetúa un ciclo de Desarrollo integral inapropiadas tanto dentro como fuera del aula.

La mayoría de los estudiantes proviene de familias nucleares compuestas por cuatro integrantes. Estas familias se encuentran en un nivel socioeconómico bajo, con ingresos mensuales que oscilan entre los 2,500 y 5,000 pesos. En cuanto al nivel educativo de los padres, se observa que tanto las madres como los padres han alcanzado en su mayoría la preparatoria como nivel máximo de estudios, mientras que el nivel mínimo alcanzado por algunos es la educación primaria.

Respecto a las ocupaciones de los padres, se puede identificar que una gran parte de las madres se desempeñan como amas de casa, dedicándose al cuidado del hogar y la familia. Por su parte, los padres realizan diversos trabajos y oficios,

entre los que se incluyen conductores de aplicaciones como Uber, encargados de almacén, supervisores de diversas áreas, comerciantes, cargadores y mecánicos. Estas ocupaciones reflejan una diversidad de empleos informales y formales que no necesariamente requieren una educación superior, pero que son esenciales para el sustento económico de las familias.

Este panorama social y económico tiene implicaciones significativas en el contexto educativo de los estudiantes, pues el entorno familiar influye de manera directa en sus oportunidades de aprendizaje, así como en sus expectativas y aspiraciones a nivel académico.

La mayoría de los estudiantes participa en actividades recreativas fuera del ámbito escolar, tales como el uso de videojuegos o el esparcimiento en espacios públicos, como la calle, donde suelen interactuar con otros jóvenes. Sin embargo, se observa una carencia de espacios o establecimientos que brinden a los alumnos y alumnas la oportunidad de trabajar de manera específica en el desarrollo de habilidades relacionadas con el Desarrollo integral adecuado y el cumplimiento de normas. Esta ausencia de lugares diseñados para el fomento de la disciplina y el seguimiento de normas constituye una limitación para la formación integral de los estudiantes, ya que el contexto social y recreativo en el que se desarrollan no favorece necesariamente la internalización de valores y Desarrollo integral responsables.

1.4 Justificación de la relevancia del tema.

La implementación de estrategias de gamificación en entornos educativos ha cobrado relevancia en los medios educativos actuales porque se evidencia una deficiencia general en la motivación, compromiso y Desarrollo integral de los estudiantes en el aula. Podría definir la gamificación como una herramienta básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades importantes para la vida académica, basándonos en el manejo del incentivo y el gusto por el aprendizaje. Del mismo parte la formación del pensamiento estratégico y el desarrollo de

habilidades que preparan a los estudiantes tanto académica como social y laboralmente.

Esta perspectiva se alinea con lo que sostiene la SEP (2022): "Los lenguajes son herramientas para satisfacer diversas necesidades e intereses; son construcciones sociales dinámicas que contribuyen al desarrollo cognitivo, emocional y valoral al utilizarlos las personas entre sí; es decir, para relacionarse consigo mismos y con el mundo." Así, la gamificación actúa como un lenguaje pedagógico que facilita la conexión entre el estudiante y su entorno de aprendizaje, potenciando su desarrollo integral. "La gamificación en el aula no solo favorece la motivación, sino que también contribuye a crear experiencias significativas que potencian el aprendizaje activo y la retención de conocimientos a largo plazo" (Ortiz-Colón et al., 2018, p. 4).

Al implementar elementos lúdicos en nuestras prácticas educativas, estamos creando un puente comunicativo que permite a los estudiantes relacionarse de manera más efectiva con los contenidos académicos, con sus pares y con el propio proceso de aprendizaje. Este "lenguaje gamificado" se convierte en un medio para la expresión, la colaboración y la construcción compartida de significados, elementos fundamentales para un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero que trasciende la memorización temporal de contenidos para instalarse como competencias permanentes en el desarrollo del estudiante.

Entre las dificultades que he podido detectar inicialmente, y que las respuestas en las entrevistas aplicadas a los padres de familia respaldan, es que los alumnos y alumnas presentan problemas significativos de Desarrollo integral en el aula. Esta situación se manifiesta en comportamientos como falta de atención, desinterés por actividades académicas, conflictos entre pares y dificultad para seguir instrucciones.

Entre los factores de esta problemática, está que los alumnos y alumnas no han desarrollado hábitos de autorregulación y, en consecuencia, no pueden mantener la atención. Estas dificultades van vinculadas con todos los campos

formativos ya que, al no mantener un Desarrollo integral adecuado en el aula, significa que hay una deficiencia que necesita ser atendida, pues quiere decir que los alumnos y alumnas no comprenden del todo cuando se les da una instrucción o están resolviendo una actividad, y si se deja pasar puede ser muy perjudicial, ya que al avanzar a los grados posteriores con estas interacciones pueden seguir retrasando su aprendizaje.

La falta de estrategias efectivas para regular el Desarrollo integral en el aula genera pobreza educativa. Como señala Dicheva (2015), "la gamificación en educación es un enfoque prometedor para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes" (p.75). Hablar de gamificación va más lejos de un conocimiento que se adquiere para obtener una buena calificación; es decir, los docentes buscamos que el alumno se involucre activamente, razone y logre ir más allá de lo aprendido, aplicándolo a su vida diaria.

No es novedad que a partir de la formación primaria hasta educación superior hay que ser un aprendiz activo para obtener conocimientos, pero cuando una persona no logra regular su comportamiento adecuadamente se construye una especie de barrera para aprender, ya que la mejor forma de entregar contenidos es a través de la participación activa.

Aunque, puede haber mucho uso del lenguaje verbal y expresión oral por parte de los docentes para tratar de llegar de la mejor manera al entendimiento de las actividades, sin embargo, cuando no existe un ambiente propicio de aprendizaje debido al Desarrollo integral inadecuado, las fuentes de información que enriquecen estos conocimientos tienen poca efectividad. Viéndolo de manera global, un inadecuado Desarrollo integral de los estudiantes recorta nuestras posibilidades educativas.

Tener un Desarrollo integral escolar adecuado permite desarrollar una sociedad más crítica, que pueda cuestionar la información que se le presenta y que no se quede solo con lo primero que encuentra. Como sostiene Kapp (2012), "la gamificación consiste en utilizar mecánicas de juego, estética y pensamiento lúdicos

para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas" (p.10). La implementación de sistemas de recompensas, insignias y competencias saludables puede transformar la dinámica del aula, haciendo que los estudiantes se mantengan más concentrados, participativos y comprometidos con su proceso de aprendizaje.

Marczewski (2015) afirma que "la gamificación bien diseñada puede promover comportamientos positivos a través de sistemas de incentivos que refuercen las acciones deseadas" (p.45). Este enfoque, cuando se aplica con sensibilidad contextual y conocimiento de las características específicas del grupo, puede transformar significativamente el clima del aula, convirtiendo los espacios de aprendizaje en entornos donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades fundamentales de autorregulación, colaboración y resolución de problemas.

"Los sistemas de gamificación bien diseñados y adaptados al contexto específico del aula no solo mejoran el comportamiento, sino que favorecen el desarrollo de la autonomía, la competencia y las relaciones sociales entre los estudiantes" (Sailer & Homner, 2020, p. 77). La experiencia implementada en nuestra aula confirma estas perspectivas teóricas, pues hemos observado cómo elementos lúdicos cuidadosamente seleccionados han facilitado transiciones más fluidas entre actividades, incrementado la participación voluntaria y generado dinámicas de apoyo mutuo entre compañeros.

Particularmente notable ha sido la evolución de los estudiantes más reticentes, quienes gradualmente han incorporado prácticas colaborativas y de autorregulación que trascendieron el marco inicial de la economía de puntos, manifestándose en contextos diversos dentro y fuera del aula.

Mientras más elementos lúdicos incorporamos a la experiencia educativa, más significativa resulta para los estudiantes. Como destaca Teixes (2015), "la gamificación educativa fomenta la participación y el compromiso de los estudiantes mediante la incorporación de elementos propios de los juegos" (p.32). Esto permite

que los alumnos y alumnas no solo mejoren su Desarrollo integral en el aula, sino que también desarrollen una mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje, lo cual resulta fundamental para su éxito académico y desarrollo personal a largo plazo.

1.5 Interés personal sobre el tema.

Durante mi investigación sobre la implementación de estrategias de gamificación pude identificar varias consecuencias positivas que beneficiaron tanto a mis estudiantes como a mi práctica docente. Lo que más me impactó fue observar cómo el sistema de "la tiendita" transformó notablemente el comportamiento de mis alumnos y alumnas, quienes mostraron mayor dedicación para completar sus actividades y redujeron los comportamientos inadecuados. Recuerdo claramente cuando un alumno me dijo: "Maestra, ¿yo también podré canjear mis puntos en la tiendita?... Entonces ya me voy a portar bien, para poder comprar". Esta motivación ayudó considerablemente a crear un ambiente de aprendizaje más ordenado y propicio para todos.

Me sorprendió gratamente descubrir beneficios que no había anticipado, especialmente en el desarrollo social de mis estudiantes. Observé cómo comenzaron a colaborar por iniciativa propia para alcanzar metas comunes, como cuando varios alumnos y alumnas decidieron unir sus puntos para comprar un peluche más costoso. Después, me pidieron ayuda para organizarse: "Maestra, ¿podría hacernos papelitos como ayer para ponernos de acuerdo en quién se lo lleva primero?". Estas interacciones demostraron que mis estrategias no solo mejoraban el comportamiento individual, sino que también fomentaban habilidades sociales como la negociación, la toma de decisiones compartidas y la resolución pacífica de conflictos.

Los principales beneficiarios de mi investigación fueron mis alumnos y alumnas, quienes experimentaron un entorno de aprendizaje más estructurado y motivador. Les proporcioné herramientas concretas para mejorar su autorregulación y desarrollar habilidades sociales fundamentales para su formación integral. Noté

especialmente cómo los alumnos y alumnas con mayores dificultades en su desenvolvimiento encontraron en estas estrategias una motivación efectiva para mejorar su comportamiento y participación en clase.

También yo misma me beneficié enormemente de este proceso, desarrollando competencias profesionales cruciales para mi futura labor docente. A través de la reflexión continua sobre mi práctica, mejoré mi capacidad de observación, análisis crítico y adaptación metodológica. Esta experiencia me enseñó que ser una buena maestra no consiste en aplicar rígidamente estrategias predefinidas, sino en adaptarlas constantemente según las necesidades de mis alumnos y alumnas y las dinámicas cambiantes del aula.

Considero que mi trabajo puede tener un impacto significativo en varios niveles del ámbito educativo. A nivel pedagógico, demuestro cómo la gamificación puede transformar positivamente el ambiente de aprendizaje cuando se implementa de manera reflexiva y adaptativa. Mi experiencia con diferentes estrategias de gamificación muestra que es fundamental encontrar un equilibrio entre motivación extrínseca e intrínseca para lograr cambios sostenibles en el comportamiento estudiantil.

El conocimiento que aporta mi investigación se distingue por ofrecer evidencia empírica sobre la implementación práctica de la gamificación en un contexto específico de educación primaria en México. A diferencia de estudios más generales, mi trabajo analiza detalladamente qué estrategias funcionaron y cuáles no, proporcionando una perspectiva realista sobre estas intervenciones. Por ejemplo, mientras "la tiendita" y las "insignias" resultaron altamente efectivas, el sistema del "semáforo" generó niveles contraproducentes de ansiedad en mis alumnos y alumnas, lo que me llevó a eliminarlo.

También identifiqué limitaciones importantes de los sistemas de recompensas que deben considerarse cuidadosamente. Me preocupó especialmente el riesgo de desplazar la motivación intrínseca, como cuando escuché a algunos alumnos y alumnas decir: "La tiendita es lo único que me motiva

a hacer la tarea... cuando no hay tiendita, ¿para qué esforzarnos?". Estas observaciones contribuyen a una comprensión más matizada de la gamificación educativa, señalando tanto sus potenciales beneficios como sus posibles efectos negativos.

Mi investigación contribuye a la práctica docente al ofrecer orientaciones concretas para implementar sistemas de gamificación en el aula primaria. La descripción detallada de mis estrategias, los ajustes que realicé y los resultados que obtuve puede servir como guía para otros maestros interesados en mejorar el comportamiento estudiantil mediante enfoques similares. Demuestro que alternativas no punitivas basadas en incentivos positivos pueden ser efectivas para crear ambientes de aprendizaje más armoniosos y productivos.

En cuanto a la solución de problemas específicos, mi trabajo muestra que la gamificación puede abordar eficazmente desafíos cotidianos como la regulación de salidas al baño, la optimización del tiempo de clase y la motivación para completar tareas. El sistema de conos que implementé, por ejemplo, ayudó a mis alumnos y alumnas a administrar mejor sus necesidades personales y a respetar turnos, reduciendo interrupciones durante la clase.

Mi estudio ejemplifica la importancia del ciclo de investigación-acción en el aula, donde la observación sistemática, la intervención fundamentada, el análisis de resultados y los ajustes pertinentes se convierten en herramientas esenciales para la mejora continua. Esta metodología puede inspirar a otros docentes a adoptar una postura más reflexiva y basada en evidencia en su práctica diaria, contribuyendo así a elevar la calidad educativa en nuestras escuelas.

A lo largo de mi formación como futura docente, he desarrollado un interés genuino por mejorar el Desarrollo integral de los grupos escolares con los que trabajo. Esta inquietud surge de mi experiencia en diversos grados y contextos educativos durante las prácticas profesionales, donde he identificado un patrón recurrente: grupos que presentan desorden, actitudes groseras, desinterés por el

aprendizaje, problemas de Desarrollo integral y dificultades para alcanzar aprendizajes significativos.

A pesar de mis esfuerzos por implementar estrategias y actividades que favorecieran un ambiente más ordenado y propicio para el aprendizaje, los resultados obtenidos han sido, en muchos casos, parciales o de corta duración. Esta situación no solo me ha llevado a reflexionar profundamente sobre mi práctica docente, sino que también ha motivado mi búsqueda de soluciones efectivas que promuevan cambios reales y sostenibles en el Desarrollo integral de los estudiantes.

En particular, durante mi experiencia con el grupo de 2°A, enfrenté con mayor intensidad los retos asociados al manejo del Desarrollo integral grupal. Este grupo en específico se caracteriza por un alto nivel de desorganización, constantes interrupciones, actitudes violentas o irrespetuosas, y una notable falta de interés hacia las actividades académicas. Fue en ese momento cuando, al reflexionar sobre el tema de mi documento de titulación, comprendí que debía enfocar mi trabajo en este aspecto central de la educación, no solo para superar los desafíos que he enfrentado, sino también para contribuir al desarrollo integral de mis futuros estudiantes.

Mi objetivo con este proyecto no solo es identificar y aplicar estrategias que transformen un grupo disruptivo en uno organizado, motivado y respetuoso, sino también fortalecer mi propio carácter y habilidades como docente. Considero fundamental desarrollar las competencias necesarias para enfrentar estas situaciones con asertividad, paciencia y creatividad. Aspiro a diseñar actividades, estrategias y dinámicas que permitan a los estudiantes no solo mejorar su Desarrollo integral, sino también disfrutar de su experiencia escolar, valorar el aprendizaje y convivir de manera armoniosa con sus compañeros y maestros.

Este tema representa, para mí, mucho más que un ejercicio académico o un objetivo profesional. Es una respuesta a los retos más significativos que he encontrado a lo largo de mi formación docente y una oportunidad para construir una

base sólida que me permita ser una maestra preparada, capaz de generar cambios positivos y significativos en mis alumnos y alumnas. Mi meta final es contribuir a formar ciudadanos responsables, respetuosos y con una disposición genuina hacia el aprendizaje, haciendo de mi práctica docente una herramienta transformadora tanto en el ámbito educativo como en el personal de cada estudiante.

1.6 Objetivos

"El desarrollo de objetivos específicos permite traducir las intenciones generales en acciones concretas, lo que garantiza que las metas educativas sean realistas y evaluables" (María Sastre, 2003). Esta perspectiva resulta fundamental en la práctica docente actual, pues los objetivos específicos actúan como puentes entre la teoría y la práctica educativa.

En mi experiencia como docente, he constatado que los objetivos bien formulados no solo orientan mi labor pedagógica, sino que también proporcionan claridad a los estudiantes sobre lo que deben alcanzar. Cuando las metas se desglosan en componentes observables, se facilita tanto el diseño de actividades significativas como la evaluación precisa del progreso.

Considero que la especificidad en los objetivos contribuye significativamente a la calidad educativa, pues permite alinear contenidos, metodologías y evaluaciones en un sistema coherente que favorece el aprendizaje progresivo y el desarrollo integral de los estudiantes.

En el contexto de la práctica docente, los objetivos generales suelen expresar aspiraciones amplias, como fomentar el aprendizaje integral o mejorar la convivencia escolar. Sin embargo, estas metas, por su naturaleza abstracta, requieren ser desglosadas en objetivos específicos que permitan abordar, de manera práctica y planificada, los aspectos necesarios para alcanzarlas. Por ejemplo, un objetivo general que busque "mejorar la comprensión lectora" puede parecer claro en intención, pero resulta insuficiente si no se detalla qué habilidades específicas deben desarrollarse, cómo se abordarán y bajo qué criterios se evaluarán.

1.6.1 Objetivo general:

Favorecer el Desarrollo integral positivo de los alumnos y alumnas y alumnas de segundo grado mediante la implementación de estrategias de gamificación en el aula, con el fin de propiciar un ambiente educativo más dinámico y motivador que contribuyan al aprendizaje significativo.

1.6.2 objetivos específicos:

Diagnosticar, observar, registrar y valorar el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas y las alumnas mediante estrategias de gamificación como sistema de puntos, observación directa y registros anecdóticos diarios para identificar patrones de comportamiento y momentos críticos durante la jornada escolar.

Diseñar e implementar actividades de gamificación para fomentar el Desarrollo integral adecuado en los alumnos y alumnas y alumnas, utilizando recursos digitales y actividades lúdicas que promuevan la participación activa y la colaboración, mejorando así el ambiente de aprendizaje.

Valorar el impacto de la gamificación en el Desarrollo integral de los estudiantes a lo largo del proyecto, mediante observaciones directas y análisis comparativo de comportamiento y rendimiento, para determinar la efectividad de las estrategias y realizar los ajustes necesarios.

Reflexionar sobre las intervenciones y los resultados obtenidos a través de un ciclo continuo de análisis crítico que permita adaptar oportunamente las estrategias según su efectividad, potenciando aquellas con impacto positivo y modificando las que no generan los resultados esperados.

1.7 Contextualización de la problemática.

"La problemática del comportamiento en el aula debe entenderse como un fenómeno multidimensional influenciado por factores personales, familiares, sociales y contextuales que interactúan de manera compleja. Una intervención

efectiva requiere un abordaje holístico que considere estas diversas dimensiones" (Díaz-Aguado & Martínez, 2021, p. 67). Al analizar la interacciones disruptivas observadas durante la implementación de las estrategias de gamificación, he comprendido que no podemos reducir estas manifestaciones a simples infracciones de normas o deficiencias individuales de los estudiantes.

Los Desarrollo integral problemáticos que surgieron en el aula reflejan una confluencia de circunstancias que van desde las historias personales de los alumnos y alumnas, sus contextos familiares y sociales, hasta las dinámicas propias del entorno educativo que hemos construido. Esta perspectiva más amplia me ha permitido diseñar intervenciones más comprensivas que no solo abordan el Desarrollo integral visible, sino que también consideran las necesidades subyacentes y los factores ambientales que pueden estar contribuyendo a estas interacciones.

1.8 Competencias desarrolladas.

El desarrollo de competencias tanto genéricas como profesionales constituye el pilar fundamental en la formación integral de los futuros docentes. Estas competencias representan el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitirán al profesional de la educación responder efectivamente a los desafíos y necesidades del entorno educativo actual. A través de un enfoque holístico y centrado en el aprendizaje significativo, se busca formar docentes capaces de transformar su práctica pedagógica, adaptarse a diversos contextos y contribuir positivamente al desarrollo integral de sus alumnos y alumnas. A continuación, se presentan las competencias que estructuran el perfil del egresado.

1.8.1 Genéricas

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.

- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

1.8.2 Profesionales

Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos y alumnas de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio en función del logro de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos.

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno Desarrollo integral de las capacidades de sus alumnos y alumnas.

- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos y alumnas en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo.
- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos y alumnas.

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos y alumnas en el marco del plan y programas de estudio.

- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos y alumnas para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes.
- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos y alumnas para procurar el logro de los aprendizajes.
- Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos y alumnas.

- Evalúa el aprendizaje de sus alumnos y alumnas mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo.
- Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos y alumnas.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente.

- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y alumnas y de la comunidad escolar.

- Previene y soluciona conflictos, así como situaciones emergentes con base en los derechos humanos, los principios derivados de la normatividad educativa y los valores propios de la profesión docente.

- Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.

Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas

- Diseña y aplica diferentes diagnósticos para identificar problemáticas que afectan el trabajo en la escuela y en el aula.

- Distingue los factores y aspectos asociados a la gestión escolar que contribuyen a mejorar los aprendizajes y la calidad del servicio educativo.

- Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para mejorar la calidad de la educación que ofrece la institución.

1.9 Descripción del contenido del documento

Este informe de prácticas profesionales documenta la intervención pedagógica en un grupo de segundo grado de primaria, enfocándose en la implementación de estrategias de gamificación para mejorar el Desarrollo integral escolar de los estudiantes. El trabajo se desarrolló en la escuela primaria "Jesús Ramon Álvarez" en San Luis Potosí durante el ciclo escolar 2024-2025.

El documento se estructura en cinco capítulos principales. En el primero, se presenta una detallada contextualización que abarca el contexto externo, interno y áulico, describiendo las características sociodemográficas de la comunidad, la infraestructura escolar y el perfil de los estudiantes. También justifica la relevancia del tema, argumentando que la gamificación puede ser una herramienta eficaz para motivar a los alumnos y alumnas y mejorar su comportamiento en el aula. Asimismo, establece objetivos claros y enumera las competencias desarrolladas durante su práctica profesional.

El segundo capítulo describe el plan de acción implementado, detallando la metodología basada en ciclos de reflexión-acción. Presenta un diagrama que ilustra las fases del proceso: intención, planificación, acción, observación y reflexión, enfatizando la importancia del ciclo reflexivo de Smyth para analizar la práctica docente. También describe los proyectos de intervención realizados en diferentes momentos del periodo de prácticas.

En el tercer capítulo, que constituye el núcleo del informe, se desarrolla minuciosamente las cuatro intervenciones implementadas, analizando la efectividad de diversas estrategias de gamificación como "La tiendita" (sistema de puntos y recompensas), el uso de "vidas" para regular las salidas al baño, el "semáforo" para gestionar tiempos, y las "insignias" como reconocimiento al buen comportamiento.

A través de diálogos y situaciones concretas, se documenta la evolución de las estrategias y los ajustes realizados al constatar su impacto en los estudiantes.

En el cuarto capítulo se expone la valoración integral de todas las actividades implementadas a lo largo del proceso de investigación. Se realiza un análisis comparativo del desenvolvimiento observado en los alumnos y alumnas al inicio del proyecto y su evolución al finalizar la intervención. Esta sección permite evidenciar los cambios significativos en su comportamiento, participación y actitud frente al aprendizaje, resultado de la aplicación sistemática de las estrategias de gamificación.

Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones, valorando los resultados obtenidos con cada estrategia, analizando su efectividad y las lecciones aprendidas durante la práctica profesional. El documento se complementa con referencias bibliográficas y anexos que sustentan la investigación realizada.

II. PLAN DE ACCIÓN

Con el objetivo de generar una mejora significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, se plantea la elaboración y ejecución del presente plan de acción. Este plan tiene como propósito principal identificar, a partir del análisis del contexto de los alumnos y alumnas, la problemática que se desea abordar. A través de la intervención docente, se busca realizar un análisis crítico y reflexivo de la práctica profesional que se lleva a cabo como parte de la formación docente en curso.

El desarrollo de este plan considera varios elementos fundamentales: la intención, la planificación, la acción, la observación, la evaluación y la reflexión. Cada uno de estos pasos permite estructurar un conjunto de estrategias pedagógicas que respondan de manera efectiva a las necesidades específicas de los estudiantes. Con ello, se busca no solo atender dichas necesidades, sino también fomentar y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico. Este último es un elemento esencial en la formación de los alumnos y alumnas, ya que les proporciona herramientas para tomar decisiones informadas y resolver conflictos en diversos ámbitos de su vida académica y personal. De este modo, el plan contribuye al crecimiento integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos de manera autónoma y reflexiva.

2.1 Diagnostico.

Una vez identificada la problemática decidí diagnosticarla de manera formal, y para ello implementé un proceso sistemático de observación y documentación. Como señala Santos Guerra (2014), "el diagnóstico educativo es una radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de las condiciones reales y de las aspiraciones de los protagonistas de la educación". Esta perspectiva me ayudó a comprender que necesitaba obtener información precisa sobre el Desarrollo integral de mis alumnos y alumnas en el aula antes de diseñar cualquier intervención.

Utilicé principalmente el diario de práctica como instrumento fundamental para recopilar información, aplicando el ciclo reflexivo de Smyth que incluye las fases de descripción (¿qué hago?), explicación (¿qué significa esto?), confrontación (¿cómo llegué a ser así?) y reconstrucción (¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente?) (Smyth, 1991). Este enfoque me permitió no solo registrar lo que sucedía en el aula, sino también analizar críticamente mi propia práctica y su relación con los comportamientos estudiantiles observados.

Durante la fase descriptiva, registré detalladamente los comportamientos diarios de los alumnos, prestando especial atención al comportamiento inadecuado, los momentos en que ocurrían y las reacciones de los estudiantes ante diferentes actividades. En la fase analítica, identifiqué patrones recurrentes como las interrupciones constantes, salidas frecuentes al baño sin necesidad real, conversaciones durante explicaciones y conflictos entre compañeros. Finalmente, en la fase valorativa, establecí conexiones entre estos comportamientos y sus posibles causas, así como su impacto en el ambiente de aprendizaje.

Los datos obtenidos a través de estos instrumentos me llevaron a concluir que el Desarrollo integral disruptivo era la problemática prioritaria a abordar, ya que aparecía con mayor frecuencia en mis registros y constituía la barrera más significativa para el aprendizaje efectivo. Como evidencia Díaz Barriga (2016), "antes de intervenir pedagógicamente, es necesario comprender la naturaleza y alcance del problema a través de metodologías de investigación que proporcionen datos válidos y confiables".

2.1.1 Conceptos de Desarrollo integral de estrategias de gamificación.

El Desarrollo integral, según Vygotsky (2016), puede entenderse como "el conjunto de comportamientos observables que un individuo manifiesta en respuesta a su entorno social y que influyen directamente en su capacidad para interactuar efectivamente con los demás". Esta definición destaca la dimensión social del comportamiento y su impacto en el desarrollo integral del individuo. Por

su parte, Perrenoud (2018) amplía esta concepción señalando que "los Desarrollo integral en el contexto escolar representan la manifestación exteriorizada de procesos internos de autorregulación y adaptación al entorno educativo".

En mi concepción, el Desarrollo integral comprende todas aquellas actitudes, respuestas y formas de interacción que los estudiantes manifiestan durante su permanencia en el entorno escolar. Estos comportamientos reflejan tanto su nivel de desarrollo socioemocional como su capacidad para adaptarse a las normas y exigencias del contexto educativo, influyendo directamente en la creación de un ambiente propicio o desfavorable para el aprendizaje colectivo.

Respecto al concepto de estrategia, Díaz Barriga y Hernández (2010) la definen como "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos". Complementariamente, Monereo (2014) enfatiza que "las estrategias son decisiones conscientes que el docente toma para responder a las necesidades de aprendizaje identificadas en un contexto específico".

Desde mi perspectiva, las estrategias constituyen el conjunto de acciones planificadas e intencionadas que implemento como docente para alcanzar objetivos específicos, en este caso, la mejora del Desarrollo integral estudiantil. Estas acciones requieren una constante reflexión sobre su efectividad y la flexibilidad para adaptarlas según las respuestas observadas en los alumnos.

En cuanto a la gamificación, Kapp (2012) la define como "el uso de mecánicas, estéticas y pensamiento de juegos para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas". Esta definición es complementada por Marczewski (2015), quien sostiene que "la gamificación bien diseñada puede promover comportamientos positivos a través de sistemas de incentivos que refuercen las acciones deseadas".

En mi práctica educativa, entiendo la gamificación como la implementación consciente de elementos propios de los juegos (puntos, niveles, recompensas,

desafíos) en contextos no lúdicos como el aula, con el propósito específico de motivar a los estudiantes, modificar comportamientos disruptivos y crear un ambiente más propicio para el aprendizaje y la convivencia armónica.

2.1.2 La gamificación en otros países

La implementación de estrategias de gamificación para mejorar el Desarrollo integral estudiantil ha ganado relevancia internacional. En España, estudios como el de Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018) evidencian resultados positivos en la modificación de comportamientos disruptivos en primaria, señalando que "la gamificación educativa promueve la motivación, el compromiso y el desarrollo de competencias sociales cuando se implementa con objetivos pedagógicos claros". Los investigadores destacan que los sistemas de puntos y recompensas han reducido significativamente las interrupciones en clase y mejorado la participación en actividades académicas.

En Finlandia, país reconocido por su excelencia educativa, Hamari y Koivisto (2023) han documentado cómo la gamificación se integra naturalmente en su modelo educativo: "Los elementos de juego en el aula finlandesa no buscan solo modificar comportamientos, sino desarrollar integralmente competencias para la vida, especialmente la autorregulación y la responsabilidad compartida". Su enfoque prioriza la progresión gradual hacia la motivación intrínseca, utilizando recompensas externas solo como andamiaje inicial.

En Brasil, Toda, Valle e Isotani (2019) advierten sobre posibles efectos negativos cuando la gamificación se implementa sin suficiente reflexión pedagógica: "Hemos observado que sistemas de puntos implementados sin conexión con objetivos educativos claros pueden generar competencia excesiva y ansiedad en algunos estudiantes". Sus hallazgos subrayan la importancia de adaptar estas estrategias al contexto cultural específico y las necesidades particulares de cada grupo.

La experiencia australiana, según Deterding et al. (2023), enfatiza un equilibrio entre motivación extrínseca e intrínseca: "Nuestras escuelas han

encontrado que la gamificación es más efectiva cuando se diseña para transitar gradualmente de recompensas externas hacia el disfrute inherente del aprendizaje y la satisfacción por el logro personal". Este enfoque progresivo coincide con mi propia experiencia, donde observé la necesidad de evitar la dependencia excesiva de motivadores externos.

2.1.3 Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece en su Plan Analítico una visión integral del estudiante donde el Desarrollo integral adecuado constituye un componente fundamental del proceso educativo. El documento señala que "la formación integral implica el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes autorregular su comportamiento y mantener interacciones positivas con sus pares y docentes" (SEP, 2022, p.13). Esta perspectiva reconoce que el aprendizaje académico está intrínsecamente vinculado al bienestar emocional y la capacidad de mantener relaciones constructivas en el entorno escolar.

En relación con metodologías innovadoras como la gamificación, el Plan Analítico establece que "los docentes deben implementar estrategias diversificadas que respondan a las características e intereses de sus estudiantes, aprovechando elementos lúdicos que favorezcan la motivación y el compromiso con el aprendizaje" (SEP, 2022, p.17). Esta directriz legitima la implementación de estrategias basadas en juegos como herramientas pedagógicas válidas, siempre que estén orientadas al desarrollo integral de los educandos.

Por su parte, el Programa Sintético de la Fase 5 para Educación Primaria profundiza en los aspectos relacionados con el Desarrollo integral estudiantil, estableciendo que "para el desarrollo de los contenidos se sugiere generar ambientes de aprendizaje armónicos, donde las niñas y los niños puedan expresar libremente sus emociones y éstas puedan ser escuchadas y consideradas en el trabajo en el aula" (SEP, 2022, p.29). Esta orientación resalta la importancia

de crear espacios educativos donde los estudiantes se sientan emocionalmente seguros para participar activamente.

El mismo programa aborda implícitamente el valor de estrategias como la gamificación al señalar que "se recomienda que los contenidos que se proponen en este campo se aborden durante todo el ciclo escolar, dentro de las actividades cotidianas, puesto que la mayoría de estos contenidos tiene un énfasis en el desarrollo de actitudes y valores" (SEP, 2022, p.29). Esta perspectiva coincide con mi experiencia sobre cómo las estrategias de gamificación, cuando se implementan consistentemente y se integran en la rutina diaria, pueden contribuir significativamente al desarrollo de actitudes positivas y valores de convivencia.

Finalmente, el Programa Sintético reconoce que "los lenguajes son herramientas para satisfacer diversas necesidades e intereses; son construcciones sociales dinámicas que contribuyen al desarrollo cognitivo, emocional y valoral al utilizarlos las personas entre sí; es decir, para relacionarse consigo mismos y con el mundo" (SEP, 2022, p.30). Esta concepción permite interpretar la gamificación como un "lenguaje pedagógico" que facilita la comunicación entre docentes y estudiantes, creando canales alternativos para la transmisión de expectativas, normas y valores en el aula.

2.2 Diagrama del plan de acción

2.2.1 Intención.

Resulta indispensable realizar ajustes en la práctica docente profesional con el fin de promover una transformación que impacte positivamente en el desempeño educativo. Este tipo de modificaciones son esenciales, ya que permiten optimizar los procesos de aprendizaje a través de la actualización de métodos de enseñanza y la creación de entornos pedagógicos adecuados para el desarrollo cognitivo de cada estudiante.

La manera en que se gestionan los Desarrollo integral inadecuados de los estudiantes en el entorno escolar no siempre resulta efectiva ni apropiada

para abordar la raíz del problema. En muchos casos, las estrategias empleadas carecen de un enfoque integral que permita no solo corregir las Desenvolvimiento integral inadecuadas, sino también promover el desarrollo socioemocional de los alumnos y alumnas. Por esta razón, resulta fundamental explorar y aplicar diferentes estrategias y herramientas pedagógicas que faciliten este proceso de intervención. Estas estrategias deben enfocarse en generar cambios significativos y sostenibles en el Desenvolvimiento integral de los estudiantes, propiciando así un ambiente más armonioso y productivo dentro del aula.

Es de suma importancia implementar actividades y programas educativos orientados a enseñar a los alumnos y alumnas cuáles son los Desenvolvimiento integral saludables y cómo deben reaccionar ante diversas situaciones que puedan presentarse en su entorno escolar y personal. Estas actividades no solo contribuyen a prevenir conflictos recurrentes, como enfrentamientos físicos, agresiones verbales u otras Desenvolvimiento integral inadecuadas, sino que también promueven el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para su vida futura.

"El docente como mediador en la implementación de estrategias de gamificación no solo facilita el aprendizaje de contenidos curriculares, sino que promueve el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para la formación integral del estudiante" (García-Ruiz et al., 2020, p. 145). De esta manera, el docente tiene la oportunidad de actuar como un mediador, utilizando estrategias que no solo sean punitivas, sino que también busquen enseñar habilidades de autorregulación, resolución de conflictos y convivencia pacífica.

2.2.2 Planificación.

Durante las jornadas de práctica realizadas con anterioridad, fue posible identificar diversas problemáticas presentes dentro del aula que afectan directamente el desempeño de los alumnos y alumnas, principalmente debido a su Desenvolvimiento integral. En este contexto, es común observar situaciones de violencia, tanto física como verbal, un notable desinterés por adquirir nuevos conocimientos, constantes faltas de respeto hacia sus compañeros y los docentes,

así como actitudes desafiantes hacia la autoridad del docente. Estas dinámicas generan un ambiente de convivencia poco saludable dentro y fuera del aula, lo cual limita significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para comprender de manera más profunda estas problemáticas, se llevó a cabo un diagnóstico que permitió sintetizar y analizar el Desarrollo integral inadecuado de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que dichos Desarrollo integral están estrechamente relacionadas con el contexto cultural y social en el que los alumnos y alumnas se desenvuelven cotidianamente. Tras un análisis del entorno, se identificaron elevados índices de violencia en la comunidad, así como problemas sociales recurrentes que han llevado a la normalización de actitudes violentas y agresivas. Esto, sumado a un escaso interés por parte de las familias en participar activamente en la corrección y formación del Desarrollo integral de los estudiantes, contribuye a perpetuar estas Desarrollo integral.

El impacto de este problema trasciende el ámbito escolar, afectando a toda la población de la comunidad. Las formas de actuar y relacionarse que los estudiantes adquieren en su entorno externo se reflejan inevitablemente en sus actividades escolares, perpetuando un ciclo de Desarrollo integral inadecuados. Por esta razón, considero imprescindible implementar estrategias pedagógicas que permitan a los alumnos y alumnas desarrollar habilidades para controlar su Desarrollo integral, reflexionar sobre lo que es correcto e incorrecto, y autorregular sus emociones de manera efectiva.

Como señala la SEP (2022): "Con ello, se busca que paulatinamente las NN sean capaces de comprender la relación vital de interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza, así como la importancia de fortalecer prácticas, actitudes y valores que fomenten el respeto, cuidado y protección de ésta. Además de comprender la relevancia de las matemáticas en tanto herramientas para la construcción de conocimientos y referente para el desarrollo del pensamiento." Esta visión institucional respalda la necesidad de fomentar valores de respeto y cuidado

no solo hacia el entorno natural, sino también hacia el entorno social, utilizando herramientas pedagógicas que contribuyan a la construcción de conocimientos significativos y al desarrollo de un pensamiento crítico que les permita evaluar y modificar sus propios comportamientos.

2.2.3 Acción.

Para intervenir de manera profesional en la problemática presente en mi grupo de alumnos y alumnas y, al mismo tiempo, mejorar mi práctica docente, considero fundamental implementar estrategias específicas que permitan abordar y transformar la situación actual. En este caso, la gamificación se presenta como una herramienta eficaz para contribuir a la mejora del Desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque permite combinar el aprendizaje con elementos lúdicos, lo que fomenta una mayor motivación, participación y compromiso por parte de los alumnos y alumnas.

El diseño y la planificación de actividades basadas en la gamificación requieren un trabajo cuidadoso que integre tanto recursos como dinámicas que generen resultados positivos. Estas actividades deben ser atractivas, pertinentes y alineadas con los objetivos educativos, permitiendo no solo abordar problemas de Desarrollo integral, sino también enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para garantizar el éxito de estas estrategias, es esencial establecer un equilibrio entre los aspectos teóricos y metodológicos que sustenten la intervención. Esto implica aplicar conocimientos teórico-metodológicos que permitan analizar, comprender y explicar los diferentes contextos en los que se desarrollan las problemáticas, fortaleciendo así mi desempeño profesional. La relación entre teoría y práctica no solo favorece la comprensión integral de los problemas, sino que también proporciona herramientas para diseñar intervenciones más efectivas y pertinentes.

Asimismo, al plantear dinámicas de trabajo, resulta indispensable proponer productos que sirvan como evidencia del progreso de los alumnos y alumnas. Estos

productos deben ser diseñados considerando criterios específicos que permitan analizar y evaluar su desarrollo. Por ejemplo, el análisis de estas evidencias puede enfocarse en aspectos como la participación, el cumplimiento de objetivos, la colaboración y la mejora en el Desarrollo integral. Este proceso no solo facilita la evaluación del impacto de las estrategias implementadas, sino que también orienta la toma de decisiones para futuras intervenciones.

2.2.4 Observación y evaluación.

En el marco de este análisis reflexivo de mi práctica docente profesional, resulta indispensable someter las actividades realizadas a un proceso riguroso de análisis y reflexión. Esto tiene como propósito replantear las estrategias implementadas, identificar áreas de oportunidad y explorar alternativas que favorezcan el desempeño docente, especialmente en lo relacionado con la mejora del Desarrollo integral de los alumnos y alumnas. Para lograrlo, es fundamental diseñar actividades que generen evidencias tangibles, las cuales puedan ser revisadas y evaluadas mediante instrumentos apropiados. Este seguimiento constante permitirá determinar si se han producido avances, retrocesos o estancamientos, proporcionando una base sólida para la toma de decisiones orientadas a optimizar los resultados.

La observación, como herramienta clave en este proceso, resulta esencial para que, como docente en formación, pueda identificar de manera directa los Desarrollo integral que los alumnos y alumnas manifiestan ante las diversas dinámicas de trabajo y propuestas pedagógicas desarrolladas en el aula. Reconocer estos patrones de conducta requiere un conocimiento profundo de los estudiantes con quienes se trabaja, así como una atención detallada a las interacciones y respuestas generadas durante el abordaje de los proyectos educativos.

Por otro lado, la evaluación desempeña un papel crucial en la determinación del cumplimiento de los objetivos planteados. Este proceso no solo ayuda a verificar si las metas han sido alcanzadas o si aún se encuentran en desarrollo, sino que también permite identificar la efectividad de las estrategias aplicadas. En los casos

en los que estas no resulten funcionales, la evaluación se convierte en un mecanismo invaluable para reformular las acciones y tomar decisiones informadas que promuevan un mejor desempeño.

Para garantizar la precisión y la utilidad del proceso evaluativo, es fundamental seleccionar cuidadosamente los instrumentos que se emplearán. En mi caso, he optado por utilizar el diario de práctica como herramienta principal. Este recurso exige documentar de manera sistemática las conductas de los alumnos y alumnas, así como las situaciones específicas que propician actitudes de violencia o agresión. Dichos registros no solo facilitan un análisis detallado de los Desemvolvimiento integral observados, sino que también permiten enfocar el trabajo en promover cambios significativos y sostenibles.

2.2.5 Reflexión.

Por último, la evaluación y el análisis crítico de las acciones implementadas durante mi práctica docente constituyen un momento clave de reflexión. Este proceso no solo marca el inicio al proporcionar un diagnóstico claro de las condiciones iniciales del grupo, sino que también representa el cierre, al permitir comprender los avances logrados en la resolución de las problemáticas abordadas y en la mejora del desempeño profesional en mi rol como futuro docente.

En esta etapa del esquema del plan de acción, se integran y articulan todos los elementos trabajados, lo que permite realizar los ajustes necesarios en las estrategias de enseñanza con el fin de maximizar los beneficios para los estudiantes. Este enfoque de autorreflexión y ajuste continuo resulta esencial para fortalecer las prácticas pedagógicas y garantizar una intervención educativa más efectiva.

Además, este proceso de análisis y reestructuración culmina con la elaboración del informe de prácticas profesionales, un documento que refleja el esfuerzo sostenido y el compromiso con mi formación como profesional de la educación. Dicho informe evidencia no solo el trabajo realizado, sino también la evolución alcanzada a lo largo de este ciclo formativo, destacando el aprendizaje

obtenido y las mejoras implementadas en beneficio del entorno escolar y de los alumnos y alumnas.

2.3 Metodología del Plan de Acción

La presente investigación se llevó a cabo mediante la metodología de investigación-acción, debido a su naturaleza práctica, reflexiva y transformadora. Esta metodología, ampliamente utilizada en el campo educativo, permite al docente convertirse en un investigador de su propia práctica, buscando comprender los problemas que enfrenta en su aula y generar soluciones concretas a través de la acción y la reflexión continua. Según Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción implica un proceso cíclico que consta de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión, las cuales se repiten constantemente para generar un proceso de mejora continua.

En el caso de este trabajo, la metodología de investigación-acción fue ideal para analizar y transformar el Desarrollo integral escolar del grupo de 2ºA, a través de la implementación de estrategias de gamificación. Esto permitió no solo atender una problemática real observada en el aula, sino también sistematizar el proceso de intervención, evaluar sus efectos y realizar ajustes a partir de la reflexión docente. A lo largo del proceso, se aplicaron herramientas como registros anecdóticos, diarios de campo, observaciones directas y análisis cualitativo de los cambios observados, lo cual proporcionó una comprensión profunda de los efectos que las estrategias lúdicas tuvieron en el comportamiento y la motivación de los estudiantes.

Además, esta investigación se enmarca en un enfoque interpretativo, que se centra en comprender la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados. A diferencia de enfoques cuantitativos que buscan generalizar resultados, el enfoque interpretativo pone énfasis en los significados, las experiencias subjetivas y el contexto sociocultural en el que ocurren los fenómenos. Tal como afirman Guba y Lincoln (1989), este enfoque permite explorar la realidad desde múltiples miradas, reconociendo que el conocimiento se construye

socialmente y que no existe una única verdad, sino múltiples interpretaciones válidas.

Este enfoque fue especialmente pertinente en esta investigación, ya que permitió comprender el Desarrollo integral escolar como una construcción social influida por múltiples factores: las emociones de los alumnos, el ambiente familiar, la organización del aula, la relación con sus compañeros y la interacción con el docente. El objetivo no fue simplemente clasificar conductas como "buenas" o "malas", sino interpretar su origen, su función y su evolución a lo largo del tiempo, con base en los cambios que trajo la gamificación.

La combinación de la metodología de investigación-acción con un enfoque interpretativo proporcionó un marco integral que favoreció la comprensión y transformación del fenómeno estudiado. Por un lado, se generaron acciones concretas para mejorar el Desarrollo integral del grupo; por otro, se obtuvo una visión más amplia y empática de las dinámicas escolares, que enriqueció mi práctica docente y me permitió tomar decisiones más informadas y contextualizadas.

El siguiente diagrama presenta de manera desglosada las fases y acciones para analizar mi práctica docente durante el lapso de plan de acción.

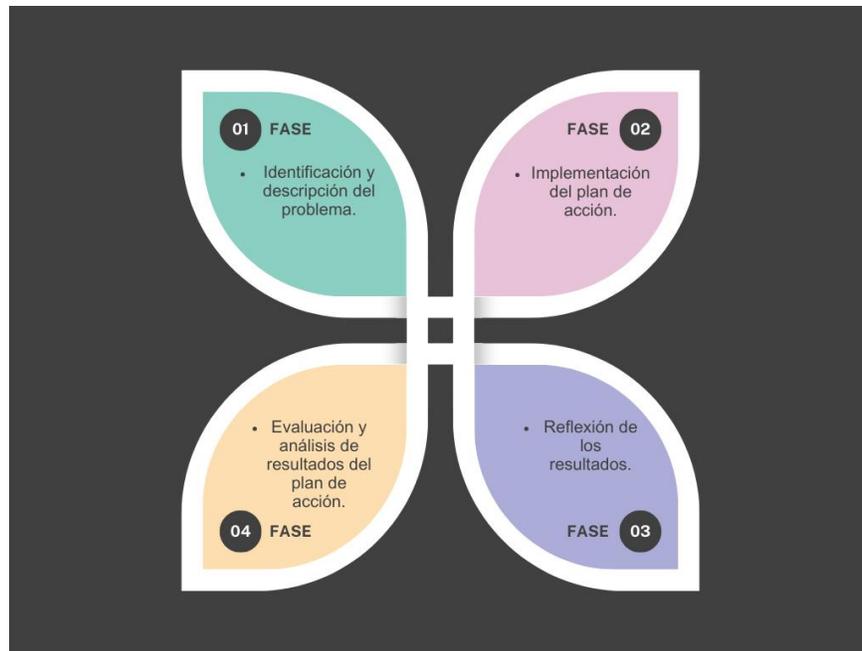


Ilustración 4. Diagrama Fases y acciones del plan de acción.

2.3.1 Fase 1. Identificación y descripción del problema.

En el ejercicio de la práctica docente, es habitual enfrentar dificultades o problemáticas que afectan el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes. Por esta razón, resulta fundamental que los docentes sean capaces de identificar dichas problemáticas con claridad, ya que este reconocimiento es el primer paso para diseñar estrategias orientadas a resolverlas o, al menos, a reducir su impacto, contribuyendo así al desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

La primera etapa de este proceso consiste en identificar el conflicto, lo que permite determinar si realmente existe una situación que requiere atención. Este análisis inicial ayuda a comprender las implicaciones del problema, a reconocer a quiénes afecta, en qué momentos ocurre y a evaluar la urgencia de abordarlo. Una

vez identificado, es necesario proceder a una descripción detallada que profundice en los aspectos que conforman la problemática. Esto facilita la búsqueda de soluciones adecuadas y sostenibles, con el propósito de lograr resultados positivos tanto en el aula como en el proceso educativo en general.

2.3.2 Fase 2. Implementación del plan de acción.

Una vez identificada la problemática y considerando todas las implicaciones que esta conlleva, es posible proceder al diseño de actividades o acciones dirigidas a mitigarla o, en el mejor de los casos, eliminarla por completo. Este proceso implica la elaboración de un plan de acción que contemple estrategias concretas y tareas específicas, cuidadosamente estructuradas, utilizando los recursos disponibles y adaptándolas al contexto particular en el que se está trabajando.

El éxito de dicho plan de acción depende de varios factores clave. En primer lugar, es fundamental realizar una planificación minuciosa que considere los objetivos a alcanzar y las condiciones del entorno. Además, se requiere una comunicación efectiva entre todos los agentes involucrados, asegurándose de que cada uno comprenda su rol y las metas comunes. También resulta esencial seleccionar adecuadamente los recursos y herramientas a emplear, llevar a cabo un seguimiento constante de los avances y estar preparados para enfrentar posibles imprevistos, adaptando las estrategias según las necesidades y circunstancias que puedan surgir durante el proceso.

2.3.3 Fase 3. Evaluación y análisis de resultados del plan de acción.

Es fundamental evaluar el progreso y los logros alcanzados durante la implementación del plan de acción. Este análisis permitirá determinar si los resultados obtenidos han sido efectivos en la resolución de la problemática previamente identificada y si han respondido adecuadamente a las necesidades de los estudiantes.

Cuando los resultados son medibles mediante instrumentos adecuados, es posible ajustar el plan de acción en futuras intervenciones, lo que propiciará una

mejora continua no solo en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y alumnas, sino también en el perfeccionamiento de la práctica docente y en el desarrollo profesional del docente en formación. Este paso es crucial, ya que permite visibilizar el impacto y la relevancia del trabajo realizado, así como guiar el rumbo de su implementación para asegurar que se alcancen los objetivos deseados.

2.3.4 Fase 4. Reflexión de los resultados.

En la fase final de este enfoque metodológico, se llevará a cabo una revisión profunda de los resultados obtenidos tras el análisis y la evaluación previos. Este proceso tiene como objetivo valorar lo alcanzado, identificar si los resultados cumplen con las expectativas planteadas o, en caso contrario, indagar las posibles razones detrás de estos resultados insatisfactorios. Reflexionar sobre estos aspectos permitirá responder preguntas cruciales, como qué se podría hacer de manera diferente o qué aprendizajes se pueden extraer de la experiencia para aplicarlos en futuras intervenciones.

La reflexión es clave, ya que posibilita la construcción de argumentos sólidos basados en fundamentos teórico-metodológicos, además de proporcionar una comprensión clara sobre el crecimiento profesional alcanzado, tomando como base los productos generados en cada una de las etapas del proceso.

Para realizar un análisis adecuado de mi práctica docente y facilitar las mejoras continuas a lo largo de mi experiencia, he considerado el ciclo reflexivo propuesto por Smyth. Este ciclo consta de cuatro etapas: Descripción (¿Qué estoy haciendo?), Explicación (¿Por qué está pasando esto?), Confrontación (¿Cuáles son las causas detrás de lo que sucede?) y Reconstrucción (¿Cómo puedo cambiar o mejorar las prácticas?).

2.3.5 Ciclo de Smyth

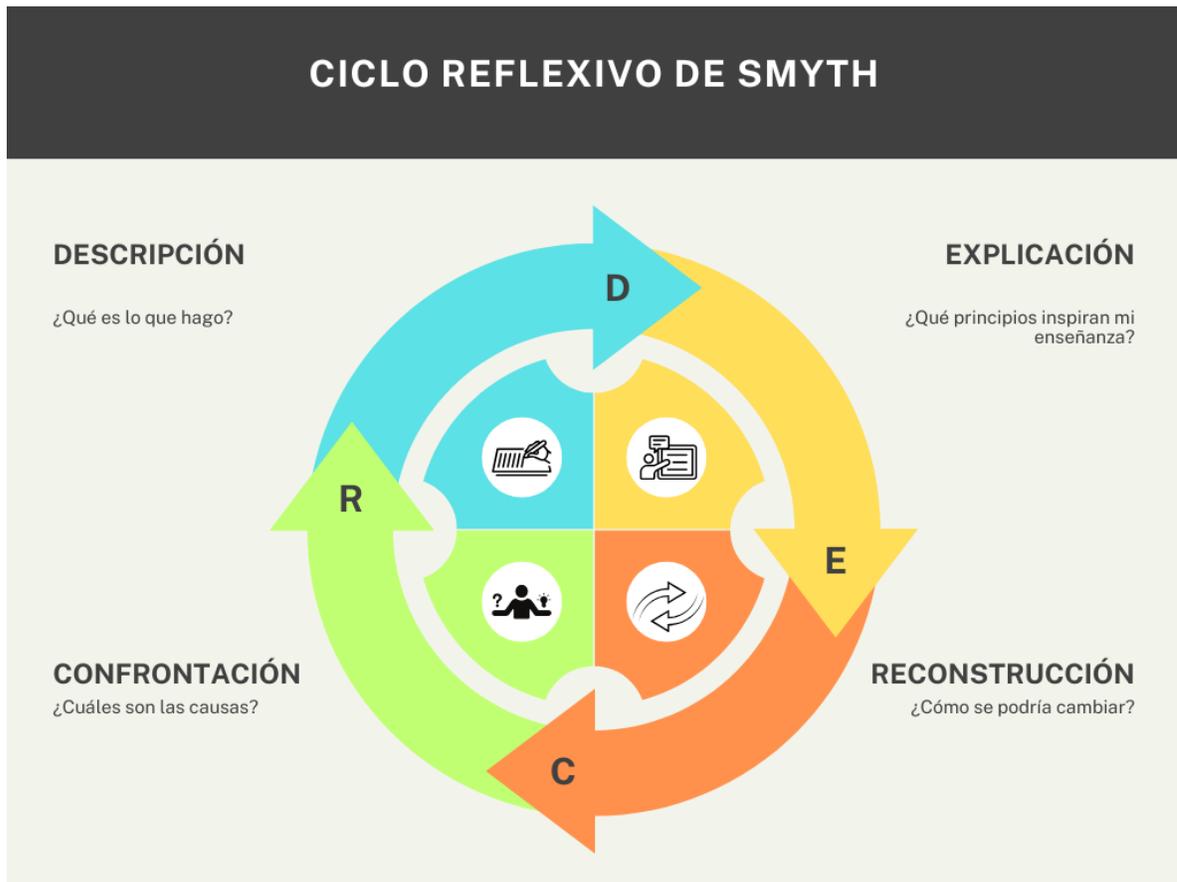


Ilustración 5. Ciclo reflexivo de Smyth

"El proceso reflexivo estructurado propuesto por Smyth permite a los docentes examinar críticamente su práctica, identificar las influencias que la conforman, cuestionar los supuestos subyacentes y reconstruir su acción pedagógica desde nuevas perspectivas transformadoras" (Domingo Roget, 2020, p. 105). A través de este ejercicio de reflexión sistemática, he podido analizar profundamente los aciertos y desafíos de mi implementación de estrategias de gamificación en el aula. Este proceso me ha llevado a cuestionar mis propias concepciones iniciales, reconocer los factores contextuales que influyen en los resultados y, sobre todo, reformular mis intervenciones pedagógicas con una mayor conciencia de su impacto en los estudiantes. La documentación de estas experiencias, junto con el análisis de los fundamentos teóricos que las sustentan,

me ha permitido construir un conocimiento práctico más sólido y transformador, que responde mejor a las necesidades reales de mis alumnos y alumnas y al contexto educativo en el que nos desenvolvemos.

2.4 Proyectos de intervención

2.4.1 INTERVENCIÓN 1. “Una biblioteca de empatía”.

Fecha de aplicación.	02 al 06 de diciembre 2024.
PDA	<p>Explora sus posibilidades y las de otras personas para mostrar empatía acerca de las situaciones y condiciones que inciden en el desarrollo personal y colectivo.</p> <p>Formula acciones de apoyo a sus pares, ante condiciones personales diferentes: lenguas, lenguajes, movilidad, entre otras.</p>
Estrategias.	<ul style="list-style-type: none"> • Vidas para ir al baño. Otorgar a cada alumno tres tarjetas que representen "vidas" para salir del aula y acudir al baño durante la jornada escolar. Cada vez que un estudiante desee hacer uso de este permiso, deberá entregar una de sus tarjetas. Este mecanismo permitirá a los alumnos y alumnas administrar de manera responsable sus salidas del salón, promoviendo la autonomía y la planificación personal. • Sistema de recompensa de puntos para canjear en “la tiendita”. Antes de iniciar cada actividad, se asignará un valor en puntos que los estudiantes podrán obtener al completar la actividad de manera satisfactoria. Los criterios para la asignación de puntos incluyen la calidad del trabajo realizado, el respeto hacia sus

	<p>compañeros y docentes, así como el cumplimiento de las normas de convivencia. Los puntos acumulados podrán ser canjeados posteriormente en "la tiendita", un espacio especialmente diseñado para ofrecer incentivos atractivos como juguetes, dulces, peluches y otros artículos.</p> <p>Además, como medida correctiva, los puntos podrán ser descontados en casos de Desarrollo integral inadecuados.</p>
Recursos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas de vidas para el baño. • Tiendita física. • Productos de la tiendita, (juguetes, dulces, útiles escolares, adornos, etc.). • Tickets de puntos.

2.4.2 INTERVENCIÓN 2. “La diversidad nos enriquece”.

Fecha de aplicación.	10 al 19 de febrero de 2025
PDA	<ul style="list-style-type: none"> • Indaga sobre necesidades, intereses y actividades de la escuela, así como de las formas en que personas de la comunidad podrían participar a favor de estos. • Comprende y aprecia la diversidad lingüística y cultural de su comunidad por medio de la escucha y la lectura de textos diversos, como poemas, canciones, mitos y leyendas.
Estrategias.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de recompensa de puntos para canjear en “la tiendita”.

	<p>Antes de iniciar cada actividad, se asignará un valor en puntos que los estudiantes podrán obtener al completar la actividad de manera satisfactoria.</p> <p>Los criterios para la asignación de puntos incluyen la calidad del trabajo realizado, el respeto hacia sus compañeros y docentes, así como el cumplimiento de las normas de convivencia. Los puntos acumulados podrán ser canjeados posteriormente en "la tiendita", un espacio especialmente diseñado para ofrecer incentivos atractivos como juguetes, dulces, peluches y otros artículos.</p> <p>Además, como medida correctiva, los puntos podrán ser descontados en casos de Desarrollo integral inadecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de vidas mediante “conos” para las salidas al sanitario. <p>Se utilizan dos conos: uno con un Pokémon para los niños y otro con un capibara para las niñas.</p> <p>Cuando los conos están en el escritorio, significa que el baño está disponible. Si un estudiante necesita salir, pide permiso, y al autorizarlo, coloca el cono correspondiente en su pupitre.</p> <p>Cada alumno tiene un máximo de tres salidas diarias.</p>
<p>Recursos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiendita física. • Productos de la tiendita, (juguetes, dulces, útiles escolares, adornos, etc.). • Tickets de puntos. • Conos naranjas.

2.4.3 INTERVENCIÓN 3. “Si un oficio has de tener, el mejor debes de ser”. Y “Guardianes de la seguridad”. (Primera parte).

<p>Fecha de aplicación.</p>	<p>24 al 28 de marzo de 2025</p>
<p>PDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registra información sobre un tema, a partir de la indagación en familia y el resto de la comunidad. • Expone con congruencia, de manera oral o, en su caso, lengua de señas, su registro del tema. • Expone información registrada y organizada, de manera oral o en lengua de señas, con apoyo de imágenes, sonidos, actuación u otros recursos. • Propone prácticas de autocuidado, de no violencia y convivencia pacífica. • Socializa alternativas de solución ante riesgo de accidentes, dependencias y formas de violencia, para valorar aquellas que puede llevar a cabo en su familia y la escuela. • Valora su capacidad para tomar decisiones, distinguiendo las situaciones en las que puede tomar decisiones de aquellas en las que requiere ayuda, considerando los límites y riesgos del entorno. • Comprende que las decisiones conllevan responsabilidades y compromisos consigo mismo o misma, con la comunidad y la sociedad.
<p>Estrategias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de recompensa de puntos para canjear en “la tiendita”. <p>Antes de iniciar cada actividad, se asignará un valor en puntos que los estudiantes podrán obtener al completar la actividad de manera satisfactoria.</p>

Los criterios para la asignación de puntos incluyen la calidad del trabajo realizado, el respeto hacia sus compañeros y docentes, así como el cumplimiento de las normas de convivencia. Los puntos acumulados podrán ser canjeados posteriormente en "la tiendita", un espacio especialmente diseñado para ofrecer incentivos atractivos como juguetes, dulces, peluches y otros artículos.

Además, como medida correctiva, los puntos podrán ser descontados en casos de Desenvolvimiento integral inadecuados.

- **Sistema de vidas mediante “conos” para las salidas al sanitario sin supervisión.**

Se utilizan dos conos: uno con un Pokémon para los niños y otro con un capibara para las niñas.

Cuando los conos están en el escritorio, significa que el baño está disponible. Si un estudiante necesita salir, solo debe tomar el cono y colocarlo en su pupitre, cuando vuelva debe volver a colocar el cono en el escritorio para que otro alumno pueda utilizarlo.

Cada alumno tiene un máximo de tres salidas diarias.

- **Semáforo para determinar los tiempos de actividades.**

El funcionamiento es: cuando el semáforo está en verde, significa que tienen tiempo suficiente para completar su trabajo con calma. Al cambiar a amarillo, que queda poco tiempo y deben apresurarse. Finalmente, cuando pasa a rojo, el tiempo ha terminado y deben entregar su trabajo inmediatamente.

Este sistema está vinculado con el sistema de recompensas mediante puntos canjeables en la tiendita.

	Los estudiantes que logran terminar sus actividades durante el tiempo verde reciben todos los puntos disponibles, los que terminen en amarillo la mitad y los que y los que no terminen antes del color rojo no reciben puntos.
Recursos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiendita física. • Productos de la tiendita, (juguetes, dulces, útiles escolares, adornos, etc.). • Tickets de puntos. • Conos naranjas. • Semáforo.

2.4.4 INTERVENCIÓN 4. “Si un oficio has de tener, el mejor debes de ser”. Y “Guardianes de la seguridad”. (Segunda parte).

Fecha de aplicación.	31 de marzo al 04 de abril de 2025
PDA	<ul style="list-style-type: none"> • Registra información sobre un tema, a partir de la indagación en familia y el resto de la comunidad. • Expone con congruencia, de manera oral o, en su caso, lengua de señas, su registro del tema. • Expone información registrada y organizada, de manera oral o en lengua de señas, con apoyo de imágenes, sonidos, actuación u otros recursos. • Propone prácticas de autocuidado, de no violencia y convivencia pacífica. • Socializa alternativas de solución ante riesgo de accidentes, dependencias y formas de violencia, para

	<p>valorar aquellas que puede llevar a cabo en su familia y la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora su capacidad para tomar decisiones, distinguiendo las situaciones en las que puede tomar decisiones de aquellas en las que requiere ayuda, considerando los límites y riesgos del entorno. • Comprende que las decisiones conllevan responsabilidades y compromisos consigo mismo o misma, con la comunidad y la sociedad.
<p>Estrategias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de recompensa de puntos para canjear en “la tiendita”. <p>Antes de iniciar cada actividad, se asignará un valor en puntos que los estudiantes podrán obtener al completar la actividad de manera satisfactoria.</p> <p>Los criterios para la asignación de puntos incluyen la calidad del trabajo realizado, el respeto hacia sus compañeros y docentes, así como el cumplimiento de las normas de convivencia. Los puntos acumulados podrán ser canjeados posteriormente en "la tiendita", un espacio especialmente diseñado para ofrecer incentivos atractivos como juguetes, dulces, peluches y otros artículos.</p> <p>Además, como medida correctiva, los puntos podrán ser descontados en casos de Desarrollo integral inadecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de vidas mediante “conos” para las salidas al sanitario con supervisión. <p>Se utilizan dos conos: uno con un Pokémon para los niños y otro con un capibara para las niñas.</p> <p>Cuando los conos están en el escritorio, significa que el baño está disponible. Si un estudiante necesita salir, pide</p>

permiso, y al autorizarlo, coloca el cono correspondiente en su pupitre.

Cada alumno tiene un máximo de tres salidas diarias.

- **Caja ¿Qué hago ahora?**

Este sistema está diseñado para aquellos momentos en que algunos estudiantes terminan sus actividades antes que el resto del grupo.

Dentro de la caja se encuentran diversas actividades adicionales que pueden realizarse durante el tiempo libre que surge tras completar las tareas principales asignadas. Estas actividades extra solo pueden desarrollarse una vez finalizado el trabajo regular.

El contenido de la caja es variado, ofreciendo múltiples opciones para mantener a los estudiantes productivamente ocupados mientras el resto del grupo termina. Como incentivo adicional, cada actividad extra completada otorga 5 puntos canjeables en la tiendita del salón.

- **Programa de reconocimiento mediante insignias.**

Funciona como un sistema de motivación para promover el buen desempeño académico y conductual en el aula. La estructura es simple y directa: al concluir la jornada escolar, se evalúa el cumplimiento de las actividades asignadas y el Desarrollo integral general mostrado durante el día.

Aquellos estudiantes que logran completar satisfactoriamente todas sus tareas y mantienen un Desarrollo integral adecuado a lo largo de la jornada, reciben como reconocimiento una insignia en forma de

	estrellita. Esta distinción visual representa el éxito en el cumplimiento de las expectativas diarias establecidas.
Recursos.	<ul style="list-style-type: none">• Tiendita física.• Productos de la tiendita, (juguetes, dulces, útiles escolares, adornos, etc.).• Tickets de puntos.• Conos naranjas.• Caja ¿Qué hago ahora?• Insignias (estampas de estrellas).

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA.

3.1 Primera Intervención.

La tienda y las “vidas”: primeras estrategias de gamificación aplicadas en el Desarrollo integral del grupo de 2°

El trabajo docente conlleva realizar una serie de actividades organizadas de manera sistemática para garantizar una intervención pedagógica efectiva que promueva el aprendizaje de los y las estudiantes. Una de las primeras tareas del docente es recabar información sobre los alumnos y alumnas con quienes se trabajará, lo cual se logra mediante una evaluación diagnóstica. A partir de los resultados obtenidos, se analizan y valoran estos datos para identificar el nivel de desempeño en el que se encuentran. Con esta referencia, se elabora un plan de intervención a través del diseño de secuencias didácticas o proyectos educativos que permitan fortalecer los conocimientos de los estudiantes y favorecer su desarrollo académico.

Realizar un diagnóstico del grupo es una tarea fundamental que el docente debe llevar a cabo al iniciar el trabajo con un grupo o en un proceso investigativo. Este diagnóstico permite identificar el nivel de conocimiento que tienen los alumnos y alumnas y, mediante intervenciones planeadas y orientadas a fortalecer sus aprendizajes en relación con lo establecido en el currículum, evaluar el avance o las dificultades que puedan surgir. La información obtenida durante este proceso resulta clave para guiar la toma de decisiones sobre las estrategias pedagógicas y los contenidos que se abordarán posteriormente, asegurando así el cumplimiento de los objetivos educativos.

Por ello, del 02 al 06 de diciembre del 2024, se llevó a cabo la aplicación del proyecto “Una biblioteca de empatía” en el segundo grado grupo A, que tiene un total de 33 alumnos y alumnas 17 hombres y 16 mujeres que están en un rango de edad entre los 7 y 8 años. Dicho proyecto tomó como base el campo formativo de lo humano y lo comunitario el cual tiene una metodología de aprendizaje en servicio que busca promover una comprensión integral de la relación entre el desarrollo

personal y la participación en la comunidad, este proyecto es perteneciente a proyectos escolares; los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) con los que se trabajó fueron: 1) explora sus posibilidades y las de otras personas para mostrar empatía acerca de las situaciones y condiciones que inciden en el desarrollo personal y colectivo, 2) formula acciones de apoyo a sus pares, ante condiciones personales diferentes: lenguajes, movilidad, entre otras.

La aplicación en cuestión fue diseñada con el propósito de que los alumnos y alumnas pudieran evidenciar y reflexionar sobre su Desarrollo integral, utilizando como estrategia principal la gamificación. Para ello, se incorporaron recursos motivacionales como un sistema de puntos de recompensa y “vidas” que los estudiantes podían emplear para realizar acciones específicas, como solicitar permiso para ir al baño.

Además, la aplicación también buscó fomentar el autoconocimiento emocional y la reflexión en torno a los sentimientos propios y ajenos. A través de diversas actividades diseñadas con este objetivo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de analizar y comprender sus emociones, así como las de las personas que los rodean, fortaleciendo así su inteligencia emocional.

3.1.1 Estrategias y actividades en la primera fase: Planeación

Comencé la jornada comentándole a los alumnos y alumnas que durante esa semana estaríamos trabajando dos estrategias diferentes: la primera es el uso de un sistema de puntos de recompensa para motivar la participación en las actividades. Los estudiantes recibirán puntos por cada tarea completada. Al inicio de cada actividad, se establecerá un valor específico, y aquellos que la finalicen dentro del tiempo y con las características requeridas obtendrán dichos puntos. Los Desarrollo integral inadecuados resultarán en la reducción de puntos, en caso de que un alumno incurra en un Desarrollo integral inadecuado, se le solicitará la devolución de una cantidad determinada de puntos, proporcional a la gravedad de la falta. Se establecerá una "tiendita" con diversos artículos, como

juguetes, útiles escolares y peluches, que los estudiantes podrán canjear con los puntos acumulados a lo largo de la semana cada viernes.

La segunda es el uso de vidas para ir al baño, les explique que cada uno de ellos tendría tres vidas diarias para usar a lo largo de la jornada, que era su responsabilidad no perderlas, mantenerlas en buen estado y no olvidarlas, les pregunte a los alumnos y alumnas que si tenían alguna duda y comentaron que no. Procedí a entregarle las vidas a cada uno y mientras lo hacía les recomendaba que les pusieran su nombre para no perderlas.

Terminando de entregarles las vidas se acercaron a mi varios alumnos y alumnas entregándome vidas para ir al baño, pero no porque realmente tuvieran la necesidad de ir, sino que querían hacer uso de las vidas para el baño y un tuve el siguiente dialogo con un alumno:

A1: Maestra, siento que estas vidas son como dinero, ya quiero usarlas todas.

Tenga (me entrega una vida), voy al baño.

M: A1, aunque tengas vidas para ir al baño debes usarlas solo cuando tengas la necesidad de ir, porque si te las acabas ya no podrás ir cuando de verdad necesites ir al baño.

A1: Es que están bien padres maestra, pero aparte si quiero ir al baño.

M: Bueno, te recojo la primer vida, pero recuerda usarlas solo cuando necesites ir al baño, (me entrega la vida y se va corriendo).

Evidencia 1. Viñeta narrativa de dialogo entre alumno y maestra.

02/12/2024

El propósito original de implementar el sistema de "vidas" para ir al baño era regular y limitar las salidas consecutivas de los alumnos y alumnas, asegurando que estas únicamente se realizaran cuando realmente fueran necesarias. Sin embargo, en la práctica, la estrategia tuvo un efecto contrario al esperado. Los estudiantes comenzaron a utilizar las "vidas" no por necesidad, sino por la novedad que

representaba el sistema, mostrándose entusiasmados por gastar todas sus "vidas" disponibles.

En un principio, consideré que el entusiasmo de los alumnos y alumnas por las "vidas" era un aspecto positivo y que tendría un impacto favorable en su Desarrollo integral. No obstante, al darme cuenta de que su principal interés radicaba en utilizarlas en lugar de autorregular sus salidas al baño, comprendí que la estrategia no estaba funcionando como se había previsto.

Esto me generó cierta frustración, ya que los resultados no fueron los esperados desde el inicio. Sin embargo, reflexioné sobre el hecho de que era la primera vez que los alumnos y alumnas tenían contacto con este tipo de estrategias y, al tratarse de niños pequeños, es natural que al enfrentarse a una novedad sientan el deseo de utilizarla inmediatamente. Considero que este interés es, en sí mismo, un aspecto positivo, pues demuestra su disposición y entusiasmo por participar en estrategias de gamificación, incluso si en un principio su enfoque no fue el previsto.

"Para el desarrollo de los contenidos se sugiere generar ambientes de aprendizaje armónicos, donde las niñas y los niños puedan expresar libremente sus emociones y éstas puedan ser escuchadas y consideradas en el trabajo en el aula. Asimismo, se recomienda que los contenidos que se proponen en este campo se aborden durante todo el ciclo escolar, dentro de las actividades cotidianas, puesto que la mayoría de estos contenidos tiene un énfasis en el desarrollo de actitudes y valores." SEP (2022)

A pesar de ello, no considero que haya sido un esfuerzo en vano. Implementar esta estrategia me permitió observar que los estudiantes muestran interés por las innovaciones dentro de su jornada escolar. Además, me brindó la oportunidad de analizar sus Desarrollo integral con mayor detenimiento y reflexionar sobre ellos, lo que me ayudará a diseñar estrategias más efectivas en el futuro, con un impacto realmente positivo. Esta situación generó un uso excesivo e

innecesario del recurso, lo que resultó en la pérdida total del propósito inicial de la estrategia.

Desde una perspectiva pedagógica, este incidente puede interpretarse como un ejemplo de cómo las estrategias basadas en la gamificación pueden no generar los resultados esperados si no se consideran adecuadamente los Desarrollo integral y motivaciones de los estudiantes. Según Zichermann y Cunningham (2011), la gamificación debe diseñarse de manera que los elementos lúdicos alineen los objetivos del sistema con las metas deseadas, fomentando Desarrollo integral específicos a través de la motivación intrínseca y extrínseca.

En este caso, el diseño del sistema de "vidas" no logró generar un sentido de responsabilidad en los alumnos y alumnas, dado que los alumnos y alumnas deseaban utilizarlas y jugar con ellas, en varias ocasiones las dejaban en el suelo, las lanzaban, las perdían o incluso se las quitaban a sus compañeros. A pesar de que desde el inicio les indiqué que debían personalizarlas con su nombre, no todos lo hicieron, lo que resultó en la existencia de vidas sin identificación, permitiendo que algunos alumnos y alumnas se apropiaran de ellas y acumularan más de tres.

Además, cuando perdían todas sus vidas, continuaban acercándose a mí para solicitar permiso para ir al baño y, aunque no contaran con vidas, me veía en la necesidad de otorgarles el permiso. Esta situación generó que el resto de los alumnos y alumnas percibiera una falta de consecuencias, lo que disminuyó su sentido de responsabilidad en el cuidado de sus vidas.

Siguiendo con la aplicación del proyecto, se les pidió a los alumnos y alumnas que dibujaran en el cuaderno situaciones donde se hayan sentido como el patito feo o donde las personas no hayan sido empáticas con ellos. Ante esto los alumnos y alumnas tuvieron dudas sobre que era exactamente la empatía y procedí a darles la explicación necesaria sobre lo que era la empatía.

Mientras los alumnos y alumnas realizaban la actividad, algunos estaban jugando, otros platicando y les comente de manera general al grupo que este trabajo valía 5 puntos (para canjear en la tiendita), solo a quien lo terminara en tiempo y forma, algunos de los alumnos y alumnas que estaban distraídos se centraron en su trabajo pero otros siguieron jugando, así que comencé a quitar puntos, mencione a cuatro alumnos y alumnas , y les dije que cada uno me entregara 5 puntos, porque estaban jugando y tres de ellos los trajeron sin problema, volvieron a su lugar y comenzaron a trabajar, pero un alumno no quiso hacerlo y tuve el siguiente incidente con el:

A1: (Gritando) No le voy a entregar los puntos, son míos y yo no se los voy a dar.

M: A1, estabas jugando y por eso tienes que entregarme tus puntos, así como a tus compañeros que de igual forma estaban jugando, por favor entrégalos... si te pones a trabajar puedes recuperarlos con los puntos que vale la actividad.

A1: (Gritando) No, yo no le voy a entregar nada, yo no estaba jugando y no tengo ganas de trabajar. (Se sentó en su lugar, cruzo los brazos y se quedó viéndome fijamente, después comenzó a llorar y a aventar todo lo de su mochila al piso, libretas, libros, lapicera, colores, y comenzó a gritar y hacer pucheros).

M: (Me acerque a él) A1, sal a dar una vuelta al baño, distráete un poco y cuando regreses debes recoger todo y volver a trabajar.

A1: salió enojado y regreso corriendo y jugando como si nada hubiera pasado, recogió sus cosas y se sentó a trabajar, aunque nunca entrego los puntos de la tiendita que se le solicitaron.

Evidencia 2. Viñeta narrativa de incidente. Dialogo entre alumno y maestra.

02/12/2024

"Los docentes noveles suelen enfrentar dilemas entre la autoridad y la empatía al gestionar conductas disruptivas. Este balance es crucial para establecer un clima de aula que combine límites claros con un ambiente emocionalmente

seguro para todos los estudiantes" (Ballesteros-Vásquez, 2021, p. 83). Este incidente me generó una crisis interna.

Por un lado, no deseaba ser demasiado autoritaria con el alumno; sin embargo, por otro lado, no quería dejar de aplicar la norma que estipula la resta de puntos en caso de un mal Desarrollo integral, ya que el propósito principal de esta estrategia es fomentar un cambio positivo en el Desarrollo integral de los estudiantes. Ante esta situación, me sentí indecisa sobre cómo proceder. Hubiera apreciado la intervención de la maestra titular; aunque sé que me estoy preparando para asumir la responsabilidad de un grupo como docente titular, me hubiera gustado contar con alguien a quien consultar sobre la mejor forma de actuar.

Me resultó muy difícil ver al alumno llorar, ya que me sentí culpable y frustrada. Mi objetivo como docente es que los estudiantes aprendan en un entorno sano y feliz, pero al ver la reacción del alumno, sentí que no estaba logrando esto. Experimenté una autocrítica intensa sobre si mis acciones eran las adecuadas o no, si estaba siendo correcta al adoptar una postura autoritaria. Posteriormente, cuando el alumno reaccionó de forma agresiva y arrojó sus útiles escolares, entré en un estado de alerta, ya que percibí que estaba perdiendo el control y no sabía cómo detener la situación, lo que me generó confusión.

Al priorizar su bienestar, decidí indicarle que saliera a distraerse un momento para que pudiera regular sus emociones y restablecer su equilibrio. Esto me brindó algo de consuelo, ya que sentí que actué de la mejor manera posible. El alumno logró calmarse, dejó de llorar y volvió al aula con sus pertenencias ordenadas. Aunque nunca me entregó los puntos que debían ser restados por su Desarrollo integral, opté por ya no solicitarlos para evitar repetir una situación similar.

La resistencia del alumno a seguir una instrucción clara y justificada, como la entrega de puntos en el sistema de gamificación, evidencia un desafío directo a la autoridad del docente y a las normas previamente establecidas. Este Desarrollo integral disruptivo, acompañado de gritos y una negativa a

trabajar, refleja una dificultad para aceptar las consecuencias de sus acciones, lo que puede interpretarse como una falta de habilidades de autorregulación emocional. Según Goleman (1995), la capacidad de manejar conflictos y regular las emociones es fundamental para la convivencia y el desarrollo social. Este incidente pone de manifiesto la necesidad de trabajar de manera más profunda en estas competencias con los estudiantes.

Asimismo, la expresión emocional intensa del alumno, manifestada a través de llantos, pucheros y el acto de aventar sus pertenencias al suelo, interrumpió la dinámica del aula, afectando tanto su propio proceso de aprendizaje como el de sus compañeros. Estos Desarrollo integral no solo desafían las expectativas establecidas, sino que también generan un ambiente de tensión en el grupo, lo que puede influir negativamente en el clima de trabajo colaborativo.

Por otro lado, aunque el suceso interrumpió la jornada escolar, también representa una oportunidad significativa para reflexionar sobre las estrategias pedagógicas utilizadas. Es posible que la reacción del alumno esté relacionada con una falta de comprensión del sistema de puntos o con factores emocionales externos que podrían estar afectando su Desarrollo integral. Este incidente subraya la importancia de adaptar las metodologías a las necesidades individuales de los alumnos y alumnas, especialmente cuando se implementan sistemas novedosos como la gamificación. como la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos.

Mientras se llevaban a cabo las actividades una alumna se acercó a mí y tuvimos el siguiente dialogo:

A: Maestra ¿puedo ir al baño?

M: Si, ¿Dónde está tu vida para ir al baño?

A: Es que las deje en mi casa.

M: Ya sabes que si no las traes no puedes salir, se los comente ayer.

A: Si, pero se me olvidaron, ¿me deja ir?

M: Bueno ve, pero mañana te acuerdas de traerlas.

Evidencia 3. Viñeta narrativa de incidente. Dialogo entre alumno y maestra.

03/12/2024

Este diálogo representa un incidente, ya que evidencia cómo la implementación de una estrategia pedagógica puede perder efectividad. Cuando los alumnos y alumnas perciben que, a pesar de no conservar sus vidas, se les permite ir al baño de igual manera, dejan de interesarse en cuidarlas y en llevarlas consigo a la escuela diariamente, pues no existe una consecuencia clara por no hacerlo. Al permitirles ir al baño sin sus vidas, se genera un efecto dominó que disminuye el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes con la estrategia.

Otros alumnos y alumnas que también habían olvidado o perdido sus "vidas" aprovecharon para solicitar permiso para salir al baño, bajo el entendimiento de que la regla había perdido su fuerza. En el momento en que todo esto ocurría, llegué a pensar que la estrategia había sido un error desde el principio. Tal vez estaba siendo demasiado exigente conmigo misma, pero desde su implementación, nada había salido como lo esperaba. Me sentía triste, molesta y frustrada, ya que la estrategia no estaba teniendo el impacto deseado.

Esta sensación se intensificó cuando los alumnos y alumnas notaron que la regla de no poder ir al baño sin las vidas había perdido su efectividad, lo que los llevó a aprovecharse de la situación y a perder aún más el interés en la estrategia.

Esto me hizo cuestionar si realmente había sido una buena estrategia, si debí haber sido menos flexible y no permitir excepciones, o si, desde un inicio, habría sido más conveniente implementar una estrategia diferente.

Ante esta situación, pregunté a cada alumno que solicitaba ir al baño dónde estaban sus vidas. La mayoría respondió que las habían perdido, olvidado o incluso desechado. Intenté reiterarles que sin ellas no podrían salir; sin embargo, comenzaron a argumentar que a algunos compañeros sí se les había permitido ir al baño sin entregarlas.

Esto me hizo sentir en una situación comprometida, por lo que finalmente accedí a dejarlos salir, pero estableciendo un orden para evitar que fueran todos al mismo tiempo. No obstante, al final, todos salieron sin hacer uso de sus vidas. Esto llevó a una desvalorización de la estrategia, ya que los estudiantes dejaron de preocuparse por cumplir con el requisito de portar sus "vidas". En consecuencia, la estrategia, que inicialmente tenía un propósito pedagógico claro, quedó completamente desvirtuada y perdió el impacto esperado.

Este incidente no solo evidencia la dificultad de aplicar estrategias de regulación en el aula, sino que también pone en relieve la importancia de la consistencia en su ejecución. Cuando una norma no se respeta de manera uniforme o su aplicación es percibida como arbitraria por los estudiantes, se corre el riesgo de que pierdan el interés y el compromiso hacia la misma. Al mismo tiempo, este caso subraya la necesidad de diseñar estrategias que contemplen posibles excepciones, así como mecanismos para manejar dichas situaciones sin comprometer los objetivos iniciales.

3.1.2 Estrategias y actividades en la segunda fase: Acción

La fase de acción representó un reto significativo en mi práctica docente, ya que fue un momento en el que convergieron las estrategias pedagógicas previamente planificadas con la realidad del aula y las dinámicas que emergieron durante la jornada. En esta etapa, busqué aplicar herramientas como la reflexión, el trabajo en equipo y la gamificación para abordar temas de empatía y desarrollo

socioemocional. A continuación, expongo una descripción detallada de los acontecimientos, integrando reflexiones personales y el análisis de los resultados obtenidos.

Comencé la clase con una pregunta generadora que tenía como objetivo fomentar la reflexión en los alumnos y alumnas: “¿Qué situaciones han visto en el salón o en el patio donde hayan notado que no hay empatía?”. Esta pregunta buscaba conectar el aprendizaje socioemocional con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Sin embargo, para mi sorpresa, algunos alumnos y alumnas preguntaron de inmediato qué era la empatía, a pesar de haber trabajado este concepto días antes. Ante esto, realicé una retroalimentación para aclarar el término, aprovechando para recuperar sus conocimientos previos a través de preguntas dirigidas.

A partir de sus respuestas, confirmé que, aunque el concepto estaba parcialmente comprendido, era necesario reforzarlo para que todos los alumnos y alumnas pudieran aplicarlo de manera efectiva en sus interacciones. Respondí reconociendo sus aportaciones y aclarando: “Exacto, es ponerse en el lugar de los demás para saber cómo nosotros debemos actuar.”. Este intercambio me permitió reflexionar sobre la importancia de revisar conceptos fundamentales de manera constante, especialmente cuando se trabaja con temas abstractos como la empatía.

Tras esta aclaración, invité a los alumnos y alumnas a compartir ejemplos de situaciones en las que hubieran observado una falta de empatía. Los comentarios que surgieron fueron muy relevantes: mencionaron que a algunos compañeros les tiraban el lonche, que los molestaban en el baño o que ignoraban a quienes no entendían las tareas. Este ejercicio evidenció que los alumnos y alumnas tenían la capacidad de identificar problemas relacionados con la convivencia escolar, aunque también quedó claro que algunos de ellos normalizaban estas conductas como parte de su entorno.

No obstante, mientras intentaba dirigir esta conversación, comenzaron a surgir Desarrollo integral disruptivos, como gritos, distracciones y

movimientos innecesarios. Esto me incito a utilizar estrategias como la dinámica de "Manos arriba, manos abajo, brazos cruzados, boca cerrada", la cual me permitió recuperar la atención del grupo. Aunque esta técnica fue efectiva momentáneamente, me hizo reflexionar sobre la necesidad de implementar estrategias más sólidas para mantener el enfoque de los estudiantes durante actividades de reflexión.

Decidí continuar la sesión con la lectura del cuento Rumpelstiltskin, una actividad diseñada para captar la atención de los alumnos y alumnas y promover la reflexión. Desde el inicio, noté que los alumnos y alumnas mostraban un alto nivel de interés. Mientras leía, realizaban comentarios espontáneos como: "¡Wow!", "¡Estaba mintiendo!", "¡Se hizo bonito!"

Estos comentarios me permitieron observar cómo las narrativas literarias pueden conectar emocionalmente con los alumnos y alumnas, generando un ambiente de curiosidad y participación. Además, al terminar la lectura, les mostré las imágenes del cuento para reforzar su comprensión. Sin embargo, al pasar a la actividad escrita, en la que debían responder preguntas sobre la historia, surgió una dinámica diferente. Cuando les informé que el trabajo valdría 5 puntos para la tiendita, algunos alumnos y alumnas expresaron su descontento: "¿Por qué tan poquito?", "¡Así no quiero hacerlo!"

Aproveché este momento para enfatizar que, más allá de los puntos, las actividades escolares son una responsabilidad que deben cumplir. Aunque esta intervención ayudó a que la mayoría retomara su trabajo, me quedó claro que el sistema de puntos necesitaba ajustes para alinearse mejor con las expectativas de los alumnos y alumnas y motivarlos de manera más efectiva. Tras observar y reflexionar sobre la situación, puedo concluir que los alumnos y alumnas se sienten más motivados e interesados en realizar una actividad cuando esta tiene un alto valor en puntos.

Por ello, una posible modificación sería incrementar el valor de las actividades, pero, al mismo tiempo, aumentar el costo de los productos de la

tiendita. De este modo, los alumnos y alumnas percibirían que están ganando una mayor cantidad de puntos, lo que fortalecería su motivación para participar activamente en las actividades, mientras que el aumento en el costo de los productos evitaría que los canjearan de manera inmediata, fomentando así una mejor administración de sus puntos.

La actividad grupal planteada para reflexionar sobre emociones y empatía a través del análisis de cuentos fue un ejercicio que evidenció tanto los avances como los desafíos en las dinámicas de trabajo en equipo. Mientras algunos grupos lograron organizarse y trabajar colaborativamente, otros enfrentaron conflictos significativos.

Continuando con las actividades, uno de los momentos más significativos de la jornada ocurrió durante una conversación con un alumno con dificultades de Desarrollo integral frecuentes. Mientras los equipos trabajaban, se acercó a mí y tuvimos el siguiente diálogo:

A1: “Maestra, ¿yo también podré canjear mis puntos en la tiendita?”

M: “Claro que sí, todos podrán comprar en la tiendita.”

A1: “Entonces ya me voy a portar bien, para poder comprar.”

M: “Sí, tienes que portarte bien y realizar tus trabajos para ganar puntos. Además, tienes que dejar de faltar tanto a clases para que puedas juntar más puntos.”

A1: “Sí, maestra, ya voy a trabajar y ya no voy a faltar, para poder comprar en la tiendita.”

Evidencia 4. Viñeta narrativa de diálogo entre alumno y maestra.

05/12/2024

Este momento fue especialmente significativo, ya que evidenció cómo, a través de la gamificación, específicamente mediante el uso de los puntos de la tiendita, los alumnos y alumnas comenzaron a generar un cambio positivo en su Desarrollo integral. Al sentirse motivados por los productos disponibles, se esforzaban por mantener un Desarrollo integral adecuado para evitar la

pérdida de puntos y, al mismo tiempo, participaban activamente en las actividades con el propósito de obtener una mayor cantidad de ellos.

A través de la motivación extrínseca proporcionada por la tiendita, el alumno mostró una disposición genuina para mejorar su actitud y comprometerse con su aprendizaje. Según Zichermann y Cunningham (2011), las recompensas tangibles, como las ofrecidas en sistemas gamificados, son herramientas efectivas para incentivar Desarrollo integral positivos y reforzar hábitos deseables. Este diálogo me hizo sentir que las estrategias implementadas estaban comenzando a dar frutos, especialmente en alumnos y alumnas que solían tener dificultades para integrarse a las dinámicas del aula.

Por otro lado, la estrategia de las vidas para ir al baño no estaba funcionando ni cumpliendo su propósito, un alumno se acercó a mí y me dijo:

A: Maestra, ¿me deja ir al baño? No traigo las vidas porque ya se me perdieron.

M: Les dije que tenían que cuidarlas, ¿ahora cómo vas a ir?

A: Es que las había dejado en mi mochila, pero ya no las encontré, déjeme ir porque me anda mucho.

M: Esta bien, ve, pero no te tardes.

Evidencia 5. Viñeta narrativa de diálogo entre alumno y maestra.

05/12/2024

Este incidente refleja una situación en la que una estrategia pedagógica previamente implementada dejó de cumplir su propósito debido a la falta de impacto en el Desarrollo integral de los estudiantes. La estrategia de las "vidas para ir al baño" había sido diseñada con el objetivo de fomentar la responsabilidad y la organización entre los alumnos y alumnas, promoviendo que cuidaran y gestionaran adecuadamente sus permisos para salir del aula. Sin embargo, con el tiempo, la estrategia perdió efectividad, como quedó evidenciado en esta interacción con un estudiante.

Cuando el alumno se acercó para pedirme permiso para ir al baño, admitió que ya no tenía sus "vidas" porque las había perdido. Al recordarle la importancia de cuidarlas, su respuesta dejó entrever una falta de interés, minimizando la relevancia de la estrategia y mostrando indiferencia hacia las consecuencias de no cumplir con la norma. Aunque intenté mantener la regla, prioricé el bienestar del alumno al concederle permiso para salir al sanitario, dado que no podía ignorar su necesidad.

Sin embargo, esta decisión dejó aún más en evidencia las debilidades del sistema. La respuesta del estudiante reflejaba que no experimentaba ninguna preocupación o responsabilidad por haber perdido las "vidas", ya que sabía que, en última instancia, yo estaría obligada a dejarlo ir al baño. Esta falta de interés no solo desvirtuaba el propósito original de la estrategia, sino que también indicaba que los alumnos y alumnas habían dejado de considerarla como una norma importante.

A medida que observaba esta dinámica repetirse con otros estudiantes, me di cuenta de que la estrategia no estaba logrando el impacto esperado. En lugar de fomentar responsabilidad y cuidado, había evolucionado hacia un sistema que los alumnos y alumnas percibían como intrascendente, ya que no implicaba consecuencias significativas para ellos.

3.1.3 Estrategias y actividades en la tercera fase: Intervención

En esta etapa, los alumnos y alumnas finalmente llevaron a cabo el canje de los puntos acumulados durante sus actividades por las recompensas disponibles en la "tiendita". Este intercambio estaba diseñado para realizarse una vez que cada estudiante entregara el producto final de su proyecto, siguiendo un proceso que buscaba reforzar el orden, la paciencia y la responsabilidad. Al inicio de la actividad, los estudiantes trabajaron con gran compromiso, manteniéndose en silencio y concentrados en la realización de sus tareas. Todo transcurría de manera ordenada, reflejando una actitud positiva hacia la estrategia planteada.

Sin embargo, la organización comenzó a deteriorarse una vez que los primeros alumnos y alumnas finalizaron su trabajo. Al entregar sus proyectos, estos

eran revisados por mí, y posteriormente se les permitía realizar el canje de sus puntos por las recompensas seleccionadas, siguiendo un procedimiento claro. Inicialmente, este sistema funcionó sin problemas; los estudiantes respetaban las reglas y el flujo era manejable.

No obstante, la situación cambió abruptamente cuando algunos alumnos y alumnas comenzaron a mostrar impaciencia y una actitud competitiva por asegurarse las recompensas que deseaban antes de que otro compañero pudiera adquirirlas. En su prisa, varios estudiantes dejaron de respetar el orden establecido. Me entregaban los trabajos y los puntos de forma apresurada y desordenada, llegando incluso a lanzarlos sobre mi escritorio con el objetivo de asegurar su lugar en la "tiendita".

A pesar de mis reiteradas indicaciones para que mantuvieran la calma y respetaran el procedimiento, los alumnos y alumnas hicieron caso omiso, lo que generó un ambiente caótico. Las filas se rompieron, el ruido aumentó considerablemente y la actividad perdió el orden que inicialmente había caracterizado su desarrollo. Este descontrol dificultó mi capacidad para gestionar la revisión de los proyectos y el registro adecuado de los puntos, afectando la fluidez y el propósito educativo de la estrategia.

Esta experiencia me permitió comprender que los alumnos y alumnas responden de manera muy positiva a esta estrategia. Sin embargo, es necesario realizar algunas modificaciones, particularmente en el proceso de canje de puntos por productos de la tiendita. Considero que fue un error permitir que todos los alumnos y alumnas canjearan sus puntos al mismo tiempo, ya que esto generó aglomeraciones, distrajo su atención de la actividad principal y provocó que su único interés fuera el intercambio.

Una posible mejora sería permitir que los alumnos y alumnas canjeen sus puntos en cualquier momento, siempre y cuando hayan acumulado la cantidad necesaria para el producto deseado. De este modo, se evitarían aglomeraciones y

los estudiantes no se sentirían presionados o abrumados por la posibilidad de que los productos se agoten rápidamente.

Asimismo, consideró necesario realizar cambios en la estructura física de la tiendita. Actualmente, al tratarse de una caja cerrada, dificulta la visibilidad de los productos para los alumnos y alumnas, lo que también afecta el proceso de canje. Para mejorar esta situación, la tiendita debería ser más accesible y visible desde lejos, permitiendo que los estudiantes identifiquen fácilmente tanto los productos disponibles como sus respectivos precios.

Los alumnos y alumnas regresaron al aula después del receso y este momento del día es usualmente complicado debido a la energía acumulada y la dispersión que suele acompañar esta transición. Además, el hecho de que los estudiantes ya hubieran canjeado sus puntos en la tiendita durante la mañana disminuyó su motivación para participar en la actividad propuesta. Sin embargo, este contexto también ofreció una oportunidad valiosa para observar cómo las estrategias implementadas podían fomentar la autorregulación y el aprendizaje en circunstancias adversas.

Distribuí a cada estudiante una secuencia de imágenes y una hoja blanca, explicándoles que debían inventar una historia a partir de las imágenes y responder cuatro preguntas que había escrito en el pizarrón. Mientras daba las instrucciones, observé que algunos alumnos y alumnas estaban emocionados por el material, mientras que otros, permanecían apáticos, con las hojas en blanco y sin disposición para trabajar.

Durante la actividad, algunos alumnos y alumnas se acercaron a mí expresando su dificultad para inventar una historia: “Maestra, está muy difícil, no sé cómo hacerlo.”, “No puedo, no se me ocurre nada”. Ante estas expresiones, decidí intervenir de manera individual y general. Les recordé que las imágenes ya tenían una secuencia lógica y que solo debían agregar detalles creativos. Les sugerí que comenzaran inventando nombres para los personajes y, si no identificaban un problema en las imágenes, podían crearlo ellos mismos.

A medida que algunos alumnos y alumnas terminaban su actividad, fui revisando y recolectando los trabajos, organizándolos en una estructura que simulaba una “Biblioteca de la empatía”. Sin embargo, mientras revisaba, noté que otros alumnos y alumnas comenzaban a distraerse nuevamente, esta vez jugando con las cartas de las secuencias de imágenes.

Para evitar que la situación se descontrolara, pedí al grupo que entregaran las cartas: “Es momento de terminar la actividad. Por favor, entrégúenme todas las cartas y concentren sus esfuerzos en terminar la historia. Les quedan 15 minutos, después de eso ya no revisaré los trabajos.”

La mayoría de los estudiantes siguió la instrucción y regresó a trabajar, aunque algunos, continuaron jugando. Estaban usando una botella para simular un partido de fútbol y, cuando les retiraba este objeto, improvisaban con bolitas de papel. Este Desarrollo integral disruptivo afectó la dinámica del aula y desmotivó a otros compañeros que estaban intentando trabajar.

Para contrarrestar esta situación, decidí ocupar a los alumnos y alumnas que ya habían terminado. Escribí en el pizarrón una serie de operaciones matemáticas (sumas, restas y multiplicaciones) y les pedí que las resolvieran mientras esperaban:

Esta estrategia ayudó a mantenerlos ocupados, disminuyendo el desorden en el aula. Finalmente, el tiempo destinado para la actividad terminó, y organicé los trabajos completados en la biblioteca de la empatía.

El análisis presentado pone de manifiesto un ejercicio de práctica docente donde se entrelazan estrategias pedagógicas innovadoras con los retos y desafíos inherentes al aula. A través de la implementación del proyecto “Una biblioteca de empatía” y el uso de estrategias como la gamificación, la reflexión literaria y actividades socioemocionales, se evidenció un firme compromiso por abordar el aprendizaje desde una perspectiva integral, buscando no solo el desarrollo académico, sino también el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Sin embargo, esta experiencia, aunque enriquecedora, también

ha revelado áreas de oportunidad significativas, especialmente en lo que respecta a la gestión del aula y al diseño de las estrategias pedagógicas implementadas.

El diagnóstico dejó al descubierto patrones de Desarrollo integral que reflejan dinámicas sociales complejas en el grupo, lo que subraya la necesidad de abordar aspectos relacionados con la convivencia escolar y las habilidades socioemocionales. Un hallazgo importante fue la normalización de la violencia verbal y física como medio para resolver conflictos, lo cual señala la urgencia de integrar estrategias más efectivas y sistemáticas para fomentar una cultura de respeto, empatía y resolución pacífica de conflictos. Estas dinámicas de Desarrollo integral no solo afectan el clima del aula, sino que también impactan negativamente el desarrollo de habilidades emocionales y sociales cruciales para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. La implementación de actividades que promuevan habilidades como la autorregulación emocional, el autocontrol y la empatía es, por lo tanto, esencial para el desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

En cuanto a la estrategia de gamificación, esta se presentó como un intento de innovación pedagógica para conectar con los intereses de los estudiantes, motivándolos a través de un sistema de recompensas. La "tiendita" fue una de las herramientas utilizadas en este enfoque, y resultó efectiva para generar interés y motivación, el análisis reveló que el sistema de "vidas" para regular las salidas al baño no cumplió con su propósito inicial.

Diseñada para fomentar la responsabilidad y la autorregulación, la estrategia de las "vidas" pronto perdió su relevancia, ya que los alumnos y alumnas comenzaron a percibirla solo como un juego, usando las "vidas" sin necesidad real de salir al baño. Esta interpretación de la estrategia demuestra la importancia de diseñar sistemas de gamificación que estén claramente alineados con los objetivos pedagógicos, y la necesidad de reforzar constantemente el propósito detrás de estas dinámicas para evitar que se conviertan en un fin en sí mismas.

El análisis también sugiere que las estrategias de gamificación deben ser revisadas y ajustadas para garantizar que fomenten el Desarrollo integral deseables y no se conviertan en un simple atractivo lúdico sin un impacto real en el aprendizaje o el Desarrollo integral de los estudiantes. En el caso de la "tiendita", a pesar de su utilidad en algunos momentos, se observó que el sistema de canje de puntos y recompensas no era suficientemente claro y estructurado, lo que generó confusión y desorganización. Para mejorar la efectividad de esta estrategia, sería necesario incrementar la visibilidad de la "tiendita", tal vez mediante un tablero donde los alumnos y alumnas puedan ver claramente qué productos están disponibles y cuántos puntos necesitan para adquirirlos. Además, sería útil rediseñar el sistema de canje para establecer momentos específicos y ordenados para realizar las compras, evitando la desorganización y asegurando que los estudiantes comprendan que la obtención de recompensas está vinculada al esfuerzo y al cumplimiento de objetivos académicos.

A lo largo de la práctica, se identificaron varios incidentes críticos relacionados con la gestión del aula. Estos incidentes, aunque desafiantes, representaron valiosas oportunidades de aprendizaje tanto para los estudiantes como para mí como docente. La resistencia de algunos alumnos y alumnas a seguir las normas establecidas y la aparición de comportamientos disruptivos subrayan la necesidad de trabajar de manera más profunda en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional. Las dinámicas observadas reflejan una falta de comprensión y aceptación de los límites establecidos, lo que resalta la necesidad de reforzar el establecimiento de normas claras y consistentes en el aula, así como de proporcionar a los alumnos y alumnas herramientas para manejar sus emociones de manera constructiva. El Desarrollo integral de algunos alumnos y alumnas también pone de relieve la necesidad de diseñar estrategias más personalizadas que consideren no solo el contexto escolar, sino también el entorno familiar y social de los estudiantes.

La intervención docente ante estos episodios fue adecuada en términos de intentar mantener el orden y la continuidad de las actividades. Sin embargo, el

análisis sugiere que algunos alumnos y alumnas requieren intervenciones más diferenciadas que tomen en cuenta sus necesidades emocionales, contextuales y familiares. Esto pone en evidencia la importancia de contar con estrategias flexibles que se adapten a la diversidad de los estudiantes y su situación individual. Además, los incidentes vividos durante la práctica pedagógica resaltan la necesidad de fortalecer la formación docente en aspectos como la gestión emocional, la resolución de conflictos y el manejo de Desarrollo integral disruptivos. Solo a través de una práctica reflexiva y adaptativa podremos mejorar la calidad de la intervención pedagógica y garantizar un entorno de aprendizaje positivo y productivo para todos los estudiantes.

3.2 Segunda intervención.

La tiendita y los sistemas de incentivos en el entorno educativo.

El siguiente paso en la labor docente consiste en diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que respondan a dichas necesidades, favoreciendo así el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso implica la implementación de actividades organizadas de manera sistemática, asegurando que la intervención educativa sea pertinente y efectiva.

Se dio continuidad a aquellas estrategias que han demostrado ser efectivas, reforzándolas y adaptándolas según las características del grupo. Al mismo tiempo, se procedió a rediseñar aquellas estrategias que no generaron los resultados esperados, con el propósito de optimizar su impacto.

Para ello, del 10 al 19 de febrero de 2025, se llevó a cabo el proyecto “La diversidad nos enriquece” en el segundo grado grupo. Dicho proyecto tomó como base el campo formativo de lenguajes usa la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios (ABPC). Esta metodología parte del supuesto de que el aprendizaje es más efectivo cuando tiene una base en experiencias, ya que el alumno participa activamente en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos.

Este proyecto es perteneciente a proyectos comunitarios; los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) con los que se trabajó fueron: 1) Indaga sobre necesidades, intereses y actividades de la escuela, así como de las formas en que personas de la comunidad podrían participar a favor de estos, 2) Comprende y aprecia la diversidad lingüística y cultural de su comunidad por medio de la escucha y la lectura de textos diversos, como poemas, canciones, mitos y leyendas.

La aplicación en cuestión fue desarrollada con el propósito de que los estudiantes pudieran evidenciar y reflexionar sobre su Desarrollo integral, empleando la gamificación como estrategia central para motivar un cambio dentro de su Desarrollo integral. Para ello, se dio continuidad al sistema de puntos de recompensa previamente establecido y se incorporó un mecanismo adicional basado en el uso de “conos”, los cuales simulan vidas y regulan el acceso al baño, promoviendo así una mayor autorregulación por parte de los alumnos y alumnas.

Asimismo, la aplicación tuvo como objetivo fomentar el autoconocimiento y la reflexión sobre el Desarrollo integral de los estudiantes. A través de diversas actividades diseñadas con este propósito, los alumnos y alumnas pudieron analizar sus acciones, identificar las consecuencias de estas y desarrollar una mayor conciencia sobre la forma en que influyen en su entorno. De esta manera, las estrategias contribuyen al fortalecimiento de la autorregulación y la responsabilidad individual, promoviendo un ambiente de aprendizaje más armonioso y estructurado.

3.2.1 Estrategias y actividades en la primera fase: Planeación

Con el objetivo de favorecer un mejor Desarrollo integral disciplinar y la motivación en el aula, se llevó a cabo la aplicación de diversas estrategias pedagógicas dirigidas a la mejora del Desarrollo integral y la autonomía de los estudiantes. Durante el inicio de la jornada escolar, se realizó una sesión informativa con los alumnos y alumnas en la que se expusieron las dinámicas a seguir dentro del aula, haciendo énfasis en la continuidad del sistema de recompensas denominado "La Tiendita".

Al presentar nuevamente esta estrategia, los alumnos y alumnas manifestaron entusiasmo y expresaron comentarios como: "Así sí quiero trabajar", "Ya quiero ver los juguetes" y "Me gusta sentir que gano algo por mi trabajo". Estas reacciones permitieron evidenciar la efectividad del sistema, ya que los estudiantes se mostraron motivados por la posibilidad de obtener recompensas a partir de su desempeño y Desarrollo integral dentro del aula. La finalidad primordial de esta estrategia es incentivar actitudes positivas y fomentar la autorregulación en los educandos. Para ello, el sistema contempla la acumulación de puntos en función del cumplimiento de tareas, participación en clase y Desarrollo integral adecuado, al mismo tiempo que establece la pérdida de puntos como consecuencia de conductas inapropiadas. De este modo, los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad y compromiso con su desempeño académico y social.

Posteriormente, se comunicó a los alumnos y alumnas que "La Tiendita" había sido modificada en su presentación física, lo que generó una reacción positiva entre ellos. Se les mostraron los productos disponibles, la mayoría de ellos eran nuevos, lo que aumentó su interés y entusiasmo. Además, se introdujo una mejora en el sistema de adquisición: a partir de ese momento, los estudiantes podrían realizar sus compras en el horario que consideraran pertinente, siempre y cuando contaran con los puntos suficientes para adquirir el artículo deseado. Esta modificación tiene como propósito fomentar la autonomía y la toma de decisiones, permitiendo a los alumnos y alumnas gestionar sus recursos de manera independiente.

Cuando les mencione esto un alumno me dijo:

A: Que bueno que ya vamos a poder cambiarlos cuando queramos maestra.

M: ¿Sí?, ¿Por qué?

A: Es que la otra vez nos amontonamos todos, y ahora ya no porque cada uno va a cambiarlos cuando quiera.

M: Exacto, ahora va a estar mejor organizado.

"Los sistemas de economía de fichas flexibles y adaptables, que permiten a los estudiantes gestionar sus propias recompensas, aumentan el sentido de autonomía y propiedad sobre el proceso, elementos clave para la motivación intrínseca" (Robson et al., 2022, p. 317). En la primera intervención, el proceso de canje de puntos por productos resultó ser desordenado tanto para los alumnos y alumnas como mi como docente. Los estudiantes se aglomeraron, lo que dificultó la selección adecuada de los productos que realmente deseaban.

Además, algunos alumnos y alumnas que no asistieron el día del canje perdieron todos sus puntos, lo que generó cierto desánimo entre ellos. Ante esta situación, se consideró necesario modificar la dinámica de canje, permitiendo que los estudiantes puedan realizarlo en cualquier momento, siempre y cuando cuenten con los puntos suficientes. Esta nueva modalidad ha sido bien recibida por los alumnos y alumnas, quienes la consideran una alternativa más equitativa y flexible.

El dialogo refleja que los alumnos y alumnas manifestaron su entusiasmo por este cambio, expresando que les resulta más conveniente y justo poder decidir cuándo realizar el canje según su propio desempeño y acumulación de puntos. Este intercambio de opiniones con los estudiantes permitió reafirmar la pertinencia de la modificación, pues brinda una mayor autonomía y refuerza su motivación para mantener un buen Desarrollo integral y desempeño académico.

Esta mejora en la estrategia de "La Tiendita" genera expectativas positivas, ya que, si bien desde su primera aplicación se observó un impacto favorable en el Desarrollo integral de los estudiantes, en esta segunda intervención se espera una mayor eficacia gracias a los ajustes implementados, los cuales buscan optimizar la organización y el desarrollo de la actividad.

De manera complementaria, se estableció un nuevo método para la regulación de salidas al sanitario con el fin de optimizar el tiempo de clase y reducir interrupciones. Se explicó a los estudiantes que el sistema funcionaría mediante el uso de conos diferenciados por género, los cuales servirían como indicadores visuales para solicitar el permiso de salida. Para facilitar su identificación, el cono

destinado a los niños cuenta con una ilustración de un personaje de Pokémon, mientras que el correspondiente a las niñas presenta la imagen de un capibara.

El procedimiento establecido para la utilización de estos conos consiste en que, si los conos se encuentran sobre el escritorio, significa que la salida al sanitario está disponible, por lo que el estudiante podrá solicitar permiso para hacer uso del mismo. Una vez autorizado, el alumno deberá colocar el cono en su pupitre, lo que permitirá a la docente y a sus compañeros identificar quién ha salido del aula. Cada estudiante cuenta con un límite de tres salidas diarias, lo que busca fomentar la responsabilidad en el uso de este recurso. Se estableció que, durante el receso de primaria mayor, de 11:00 a 11:25 a. m., no se otorgarán permisos para salir al sanitario, con el fin de que los alumnos y alumnas aprovechen ese tiempo para atender sus necesidades personales.

Se solicitó a los estudiantes ser considerados con sus compañeros y procurar no exceder el tiempo necesario en el baño, ya que mientras un alumno se encuentre fuera del aula, no se concederá permiso a otro hasta que regrese. Esta medida busca garantizar el cumplimiento de las normas y favorecer la organización dentro del grupo escolar.

Con la implementación de estas estrategias, se busca promover el desarrollo de hábitos de autonomía, responsabilidad y autorregulación en los estudiantes, contribuyendo así a la construcción de un ambiente escolar favorable para el aprendizaje y la convivencia armónica.

Mientras explicaba el proyecto en el que trabajaríamos durante esta segunda intervención, los alumnos y alumnas comenzaron a hacer uso de los conos que les permitían solicitar permiso para ir al baño. En un principio, un estudiante se acercó a tomar uno de los conos y, poco después, una alumna hizo lo mismo. En ese momento, yo continuaba con la explicación y repartía el material necesario para la actividad, por lo que no le di demasiada importancia a la situación. Sin embargo, conforme avanzaba la clase, me percaté de un patrón que se repetía constantemente: en cuanto los alumnos y alumnas que habían salido regresaban al

aula, otros compañeros se levantaban de inmediato para pedir permiso y utilizar el cono. Así, se generó un flujo ininterrumpido de estudiantes que entraban y salían.

Al observar este Desarrollo integral, me di cuenta de que no todos los alumnos y alumnas solicitaron el permiso por una necesidad real de ir al baño. Más bien, parecía que al ver que otros utilizaban los conos, ellos también querían hacerlo, motivados quizás por la curiosidad o por el simple hecho de participar en la estrategia. Esto me recordó una situación que viví durante la primera intervención, cuando introduje las "vidas" como parte de una estrategia para el aula. En aquella ocasión, todos los estudiantes querían utilizarlas al mismo tiempo, lo que generó un desorden considerable dentro del grupo y me hizo sentir frustrada, ya que la actividad no se estaba desarrollando de la manera organizada que había planeado.

En contraste, esta vez la experiencia fue diferente y más positiva. Me alegró notar que los alumnos y alumnas comprendieron perfectamente el funcionamiento de los conos y que, gracias a esta estrategia, aprendieron a esperar su turno. Sabían que, si no había conos en el escritorio, significaba que estaban ocupados y debían esperar a que regresara su compañero para poder solicitar uno.

Esta experiencia me permitió confirmar que las modificaciones que implementé en mis estrategias estaban teniendo un impacto positivo y, en un primer momento, cumplieron con el propósito para el cual fueron diseñados. Esto me generó una sensación de satisfacción y orgullo, ya que pude reconocer que, poco a poco, estoy mejorando en mi práctica docente y adquiriendo una mayor comprensión sobre la aplicación de estrategias en el aula.

Al reflexionar sobre mi primera intervención, me doy cuenta de que en aquella ocasión me exigí demasiado y experimenté una gran frustración. En ese momento, no consideré que era la primera vez que ponía en práctica estrategias basadas en la gamificación y que, por lo tanto, era natural cometer errores o que las actividades no resultaran exactamente como las había planeado. En lugar de permitirme aprender de la experiencia, me enfoqué en la idea de que todo debía salir "perfecto", lo que generó en mí una presión innecesaria.

Sin embargo, con el paso del tiempo y la oportunidad de realizar esta segunda intervención, comprendí que aquellos errores fueron fundamentales para mi aprendizaje. Gracias a ellos, pude identificar qué aspectos necesitaban ajustes y qué cambios eran necesarios para que las estrategias tuvieran un mejor impacto en la dinámica del aula. Ahora veo con mayor claridad que el proceso de enseñanza y aprendizaje es continuo y que cada experiencia, incluso aquellas que no resultan como se espera, proporciona información valiosa para mejorar.

En este sentido, los ajustes que realicé en mis estrategias han permitido observar una evolución en el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas y en la forma en que responden a las dinámicas implementadas. Esto me reafirma la importancia de la flexibilidad y la capacidad de adaptación dentro de la práctica docente, ya que cada grupo de estudiantes es diferente y requiere ajustes constantes para lograr los mejores resultados.

Mientras los alumnos y alumnas trabajaban en la actividad asignada, les recordé que esta tendría un valor de 10 puntos para la tiendita, con el propósito de motivarlos a completarla con esfuerzo y responsabilidad. Conforme iban terminando, revisaba y les entregaba los puntos correspondientes. Para el desarrollo de la tarea, establecí un tiempo límite de 30 minutos, tras el cual di por finalizada la actividad para continuar con la siguiente.

Al concluir el tiempo establecido, la mayoría de los estudiantes había logrado completar la tarea; sin embargo, cinco de ellos no terminaron y, en consecuencia, no obtuvieron los puntos. En situaciones como esta, suelo esperar a que la mayoría del grupo termine antes de cerrar la actividad, pero cuando algunos alumnos y alumnas no alcanzan a completar su trabajo y expresan tristeza o frustración, me transmiten esas emociones, lo que me lleva a cuestionarme y, en ocasiones, a juzgarme a mí misma como una "mala maestra".

A pesar de estos sentimientos, he procurado modificar mi perspectiva y comprender que es necesario mantenerme firme en las normas establecidas dentro de mis estrategias. Si cedo constantemente o realizo excepciones, las reglas

pierden su efectividad y los alumnos y alumnas pueden percibir que no es indispensable esforzarse dentro del tiempo estipulado. Por ello, en lugar de flexibilizar los criterios, he optado por conversar con los estudiantes que no lograron completar la actividad, explicándoles la importancia de administrar su tiempo de manera eficiente. Les hago ver que, si desean obtener sus puntos, es fundamental que trabajen con mayor concentración y eviten distraerse con juegos u otras actividades que los alejen de su objetivo.

Este aprendizaje me ha permitido reafirmar la importancia de establecer límites claros dentro del aula y de mantener la coherencia en la aplicación de estrategias. Si bien es natural sentir empatía por los alumnos y alumnas cuando se frustran, también es fundamental que comprendan que el cumplimiento de las normas tiene un propósito educativo, ya que les ayuda a desarrollar hábitos de responsabilidad, disciplina y organización en su trabajo.

Mientras explicaba la siguiente actividad un alumno que ya había ido al baño se acercó nuevamente a pedirme permiso y otro alumno que estaba cerca lo escucho y tuvieron la siguiente conversación:

A1: ¿Otra vez vas a ir al baño?

A2: Si.

A1: Luego te vas a quedar sin vidas y ya no vas a poder ir.

A2: ¿Tu no has ido?

A1: No, las estoy guardando para cuando me ande de verdad.

A2: Si, mejor yo hare eso. ¡Ya no quiero ir maestra!

Evidencia 6. Dialogo entre alumnos y alumnas.

10/02/2025

Esta conversación entre mis alumnos y alumnas me generó una profunda satisfacción y orgullo, ya que evidenció un proceso de autorregulación en el que

ellos mismos reflexionaban sobre el uso responsable de los permisos para ir al baño. Me pareció muy valioso observar cómo, sin necesidad de una intervención directa por mi parte, lograron darse cuenta de la importancia de administrar correctamente sus oportunidades y reservarlas para cuando sea real.

Este tipo de interacciones entre compañeros demuestra no solo la efectividad de la estrategia implementada, sino también el desarrollo de habilidades de autocontrol y toma de decisiones dentro del aula. Resulta significativo que los propios alumnos y alumnas fueran quienes establecieran un criterio claro sobre cuándo era conveniente utilizar sus permisos, en lugar de actuar de manera impulsiva o sin reflexión. Además, el hecho de que un estudiante aconsejara a otro sobre la mejor manera de aprovechar sus "vidas" refuerza la idea de que las normas y estrategias establecidas no solo dependen de la autoridad del docente, sino que pueden internalizarse y transmitirse.

Me resultó especialmente gratificante ver cómo, a través del diálogo y la observación de las consecuencias de sus decisiones, los niños fueron capaces de ajustar su Desarrollo integral sin que esto fuera impuesto externamente. Este tipo de aprendizajes, aunque parecen pequeños, son fundamentales en su desarrollo, pues fomentan el pensamiento crítico y la capacidad de evaluar situaciones antes de actuar. Como decía Vygotsky (1997), "a través de otros, nos convertimos en nosotros mismos", y en este caso, fue a través de la interacción con sus compañeros que los niños lograron construir nuevas formas de autorregulación y aprender.

Para la segunda sesión, comenzó la clase a las 10:30, justo después del receso. En ese momento, los alumnos y alumnas ingresaron al aula aún inmersos en el juego, empujándose, gritando y sin prestar atención a mis indicaciones. A pesar de que intenté llamarlos al orden en varias ocasiones, no lograba captar su atención, lo que comenzó a generar en mí una sensación de frustración. Esto se vio agravado por el hecho de que me encontraba enferma y tenía dificultades para hablar, lo que me impedía elevar la voz o hacerme escuchar con facilidad.

Ante esta situación, decidí aplicar una estrategia basada en la pérdida de puntos para regular su Desarrollo integral. Les informé que necesitábamos retomar la clase y propuse un pequeño reto: "Vamos a ver qué tan rápido podemos organizarnos. Contaré hasta tres, y quienes estén en sus lugares en silencio podrán mantener sus puntos de la tiendita intactos. ¡Es una oportunidad para demostrar su responsabilidad!" Comencé la cuenta: uno, dos... y antes de llegar al tres, los estudiantes regresaron ordenadamente a sus asientos y crearon un ambiente propicio para el aprendizaje.

Este momento me resultó muy revelador sobre cómo funciona el sistema de incentivos que hemos construido juntos. Los estudiantes han desarrollado una conexión positiva con la economía de puntos de la clase, lo que refleja su compromiso con nuestros acuerdos compartidos. Observé que la motivación por participar en el sistema de recompensas que hemos establecido colectivamente es un impulsor más efectivo que las simples instrucciones verbales. La experiencia confirmó que la estrategia está funcionando como una herramienta pedagógica valiosa, ya que los estudiantes han incorporado estos hábitos positivos y muestran entusiasmo genuino por acumular puntos para obtener los beneficios que ellos mismos valoran.

Además, este episodio me llevó a reflexionar sobre la importancia de contar con herramientas que permitan gestionar el Desarrollo integral dentro del aula, especialmente en momentos críticos, como el regreso del receso. Generalmente, los alumnos y alumnas entran a la clase con mucha energía, continúan jugando dentro del salón, se empujan, gritan e incluso se tiran al suelo, lo que dificulta retomar la dinámica de trabajo. Este es un aspecto que me gustaría cambiar, y considera que, a través del sistema de la tiendita, he logrado avances significativos en la regulación de su Desarrollo integral.

Mientras explicaba la actividad, uno de los alumnos y alumnas se acercó para pedirme permiso para ir al baño. En ese momento, me percaté de que el cono que utilizamos como indicador ya estaba en uso, lo que significaba que otro estudiante

se encontraba fuera del aula. Por esta razón, le dije que debía esperar a que su compañero regresara antes de poder salir. Aproveché la situación para recordarles a todos que, después del receso, solo contaban con una oportunidad para ir al baño, por lo que debían utilizarla de manera responsable y únicamente cuando fuera realmente necesario.

Este episodio me llevó a reflexionar sobre lo útil que ha sido implementar el sistema de permisos con el uso del cono. Me di cuenta de que no solo les ayuda a los alumnos y alumnas a organizarse mejor, sino que también me facilita mucho la gestión de las salidas al baño. Antes de aplicar esta estrategia, en varias ocasiones me encontraba en la situación de no recordar si ya había dejado salir a alguien o si algún estudiante seguía fuera del aula. Sin un método visual para llevar este control, a veces se generaban confusiones, lo que podía derivar en interrupciones constantes durante la clase.

Con el uso de los conos, ahora puedo identificar de inmediato si hay un alumno fuera del salón simplemente observando si el cono está disponible o en el pupitre de un compañero. Esto me permite tomar decisiones con mayor seguridad y evitar que más de un estudiante esté fuera del aula al mismo tiempo. Además, he notado que esta estrategia también ha fomentado en los alumnos y alumnas una mayor conciencia sobre la importancia de administrar adecuadamente sus permisos para el baño. Cuando ven que el cono no está disponible, comprenden que deben esperar su turno y, en muchas ocasiones, incluso deciden postergar su salida al darse cuenta de que no es realmente urgente.

Esta experiencia me ha permitido reafirmar la efectividad de la estrategia y el impacto positivo que tiene tanto en la organización de la clase como en el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas. A través de un sistema sencillo, he logrado que las salidas al baño sean más ordenadas y que los estudiantes sean más conscientes de la importancia de gestionar sus oportunidades de manera responsable. Sin duda, esta es una estrategia que seguiré utilizando, ya

que me ha permitido optimizar el tiempo de clase y mejorar la dinámica dentro del aula.

Cuando termine de explicar la actividad a realizar uno de los alumnos y alumnas me dijo:

A: Maestra, ¿Cuánto vale este trabajo?

M: Esta actividad vale 10 puntos.

A; ¡Si!, con esos 10 ya solo me van a faltar 30 para el juego que quiero.

M: A muy bien, cuida tus puntos y trabaja para que lo consigas.

Evidencia 7. Dialogo entre alumno y maestra.

13/02/2025

Después de esta conversación, los niños comenzaron a platicar entre ellos sobre los productos que querían obtener de la tiendita. Con gran entusiasmo, mencionaban sus preferencias: algunos deseaban el pollo de juguete, otros estaban interesados en las calcomanías, el trompo, el juego de tenis y otros artículos que les llamaban la atención. Mientras hablaban, se motivaban mutuamente, comentando que la mejor manera de conseguir los productos era trabajando con mayor rapidez, asegurándose de realizar correctamente sus actividades y acumulando la mayor cantidad de puntos posibles.

Me resultó muy gratificante observar cómo la dinámica de la tiendita no solo generaba emoción entre los estudiantes, sino que también fomentaba en ellos una actitud de compromiso y esfuerzo en sus actividades escolares. No se trataba únicamente de obtener un premio, sino de asumir la responsabilidad de su propio desempeño académico y de entender que su esfuerzo y dedicación tenían consecuencias positivas. Al verlos tan entusiasmados, supe que esta estrategia estaba logrando su propósito: incentivar el trabajo responsable y la mejora del Desarrollo integral dentro del aula.

Además, fue interesante notar cómo los mismos alumnos y alumnas se animaban entre sí, compartiendo estrategias para ganar más puntos y reflexionando

sobre la importancia de completar sus tareas de manera eficiente. Algunos incluso mencionaban que tratarían de no distraerse en clase para poder terminar más rápido, mientras que otros comentaban que pedirían ayuda entre compañeros para asegurarse de que su trabajo estuviera bien hecho y así no perder puntos. Como decía Albert Bandura, “el aprendizaje es más efectivo cuando se observa el éxito de los demás”, y en este caso, los niños no solo aprendían de su propia experiencia, sino también de la de sus compañeros. Estas conversaciones me permitieron darme cuenta de que la tiendita no solo servía como un sistema de recompensas, sino que también estaba promoviendo la cooperación, el autocontrol y la toma de decisiones conscientes dentro del grupo.

Me sentí satisfecha al ver que la estrategia estaba teniendo un impacto positivo tanto en la motivación de los alumnos y alumnas como en su forma de trabajar en clase. Esta experiencia me reafirmó la importancia de crear estrategias que no solo refuercen el desempeño académico, sino que también contribuyen al desarrollo de hábitos positivos y fomentan una sana convivencia dentro del aula.

Los alumnos y alumnas comenzaron a salir al baño de manera consecutiva. Apenas regresaba un compañero y dejaba el cono libre, otro estudiante lo tomaba y salía sin necesidad de pedirme permiso. En lugar de generar en mí alguna molestia o preocupación, este Desarrollo integral me hizo sentir todo lo contrario. Me di cuenta de que los alumnos y alumnas ya no dependían de una autoridad que les indicara si podían o no salir al baño; en cambio, habían comprendido el sistema y lo utilizaban de manera autónoma, esperando pacientemente a que el cono estuviera disponible antes de tomar su turno. Esta situación me pareció sumamente positiva, pues reflejaba que estaban desarrollando habilidades de autorregulación y toma de decisiones responsables dentro del aula.

Mientras esto ocurría, me dediqué a pasar por los lugares para verificar que los alumnos y alumnas estuvieran trabajando en sus actividades. En ese momento, uno de ellos exclamó en voz alta: “¡Maestra, él ya fue tres veces al baño, ya no puede ir!”. Su comentario me sorprendió, pues significaba que los propios alumnos

y alumnas también estaban pendientes del sistema y lo estaban interiorizando como parte de la dinámica del grupo. Me acerqué al estudiante que quería volver a salir y le recordé que ya había utilizado todas sus oportunidades para ir al baño, además de que hacía menos de quince minutos había salido por última vez. Al escuchar esto, el niño suspiró y con un tono de resignación respondió: “Ay, maestra”, antes de volver a su lugar.

Este pequeño incidente reafirmó para mí la efectividad del sistema de los conos y las “vidas” para regular las salidas al baño. No solo estaba logrando que los alumnos y alumnas fueran más organizados y autónomos en la gestión de sus permisos, sino que también estaba promoviendo en ellos un sentido de equidad y respeto por las normas establecidas. Me pareció interesante que fueran ellos mismos quienes estuvieran atentos al cumplimiento de las reglas, lo que indica que ya no veían la estrategia como una imposición, sino como un mecanismo que ayudaba a mantener el orden y la justicia dentro del aula.

3.2.2 Estrategias y actividades en la segunda fase: Acción

Durante la segunda fase, denominada "Acción", se dio continuidad a las estrategias previamente establecidas, tales como la "Tiendita" y el sistema de vidas y conos para la regulación del uso del sanitario. Esta etapa resultó fundamental para la observación del Desarrollo integral de los estudiantes y la evaluación de la eficacia de las estrategias aplicadas dentro del aula.

La sesión dio inicio aproximadamente a las 8:50 a.m. En ese momento, los alumnos y alumnas se encontraban en un estado de tranquilidad y prestaban atención mientras se retomaban los temas abordados en clases anteriores, con el objetivo de reforzar los conocimientos previos. Esta estrategia de repaso permitió que los estudiantes se sintieran más seguros al conectar los nuevos aprendizajes con lo previamente adquirido. No obstante, al momento de explicar la actividad programada para la sesión, observé que dos estudiantes estaban jugando entre ellos lanzándose pequeñas bolas de papel. Esta situación captó mi atención de inmediato, ya que interrumpía el flujo normal de la clase y desviaba la concentración

del resto de los alumnos y alumnas. Ante esto, les llamé la atención de manera inmediata, solicitándoles que descartaran los objetos con los que estaban jugando y se enfocaran en la clase. Ellos acataron la indicación en ese instante, aunque su actitud no reflejaba un verdadero compromiso con la disciplina del aula.

Una vez retomada la actividad, se mantuvo un intercambio de opiniones con los alumnos y alumnas debido a que la dinámica era guiada. Este tipo de interacciones fomentan la participación activa de los estudiantes y les permiten expresar sus ideas de manera estructurada. Posteriormente, se les proporcionó el libro de texto para continuar con el trabajo mediante la técnica de "lectura robada", un método que busca mejorar la fluidez y comprensión lectora a través de una lectura compartida. Sin embargo, mientras los estudiantes participaban en la lectura, observé nuevamente a los mismos alumnos y alumnas involucrados en el juego anterior, quienes ahora se encontraban de pie, riéndose y continuando con la acción de arrojar bolitas de papel. Esta situación me generó molestia, ya que otros compañeros estaban realizando un esfuerzo considerable para leer correctamente, pues algunos de ellos aún presentan dificultades en este aspecto. Además, el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas disruptivos ponía en riesgo la concentración del grupo, afectando negativamente el ambiente de aprendizaje.

A pesar de haberles llamado la atención en múltiples ocasiones, los estudiantes persistieron en su conducta disruptiva, por lo que tomé la decisión de aplicar una sanción. Sin previo aviso, procedí a retirarles 10 puntos a cada uno debido a su falta de concentración y al impacto negativo que su Desarrollo integral estaba generando en sus compañeros. Cuando les informé sobre la pérdida de puntos, los alumnos y alumnas, sin mostrar ningún signo de preocupación o arrepentimiento, me entregaron los puntos solicitados y regresaron a sus asientos sin modificar su actitud.

Esto me generó un sentimiento de confusión y frustración, pues normalmente la pérdida de puntos provoca en los alumnos y alumnas una reacción de desagrado y un cambio de Desarrollo integral con la intención de recuperarlos lo antes

posible. En este caso, su actitud despreocupada me llevó a cuestionarme sobre la eficacia de la estrategia. Me sentí muy mal al notar que la estrategia no estaba funcionando como esperaba y que a los alumnos y alumnas no les importaba perder los puntos. En mi mente surgieron varias preguntas: "¿Lo estoy haciendo mal?", "¿La estrategia ya no está funcionando?", "¿Los juguetes o premios ya no serán de su interés?". Estas dudas comenzaron a inquietarme, ya que había depositado gran confianza en esta estrategia como una herramienta efectiva para fomentar la autorregulación del Desarrollo integral en el aula.

Con la intención de continuar con la sesión y procurar que los estudiantes se centraran en la actividad, les indiqué que resolvieran el crucigrama de su libro de texto. Mientras trabajaban, los alumnos y alumnas comenzaron a solicitar permiso para salir al baño, respetando el uso del cono. En determinado momento, una estudiante se acercó a pedirme permiso para salir, a lo que respondí que debía esperar a que el cono estuviera disponible. No obstante, momentos después, la misma alumna volvió a acercarse y, con evidente urgencia, me informó que ya no podía esperar más. En consecuencia, le permití salir sin el uso del cono, procurando que los demás alumnos y alumnas no se percataran de la situación. Me generó cierto alivio que esto pasara desapercibido, ya que cuando los estudiantes advierten una excepción en las reglas, pueden interpretar la acción como una injusticia y cuestionar la validez de la estrategia establecida.

En ese momento, un alumno me preguntó cuánto valía la actividad del libro, a lo que respondí que la tarea equivalía a 10 puntos. Esta información incentivó a los estudiantes a trabajar con mayor rapidez. Sin embargo, mientras revisaba los trabajos, noté que los mismos alumnos y alumnas que habían sido sancionados previamente habían retomado su juego con las bolitas de papel. En esta ocasión, se habían unido tres alumnas más, formando dos equipos para lo que denominaban una "guerra" de niños contra niñas. Inmediatamente, procedí a llamarles la atención y a retirarles nuevamente 10 puntos a cada uno.

No obstante, la pérdida de puntos no pareció afectarles, ya que continuaban con la actividad lúdica. Aunque cesaban el juego cuando me percataba de ello, reanudaban su Desarrollo integral en cuanto me distraía revisando los trabajos de sus compañeros. Adicionalmente, otros alumnos y alumnas comenzaron a manifestar su incomodidad debido a que estaban siendo impactados por las bolitas de papel. Me sentí muy confundida porque estaba completamente segura de que esta estrategia funcionaba y no comprendía por qué en esta ocasión no estaba dando resultados. Había confiado en que la pérdida de puntos sería suficiente para regular el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas, pero ver que no surtía efecto me hacía dudar de su efectividad y del impacto que realmente estaba teniendo en el grupo, me sentí vulnerable porque notaba que nuevamente perdía el control sobre mi grupo y el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

Finalmente, tras reiteradas advertencias sin obtener resultados favorables, decidí imponer una consecuencia más severa. Informé a los alumnos y alumnas involucrados que serían reportados debido a su conducta reincidente. Al escuchar esto, las alumnas intentaron justificarse, alegando que ellas no habían participado. Sin embargo, les señalé que había sido testigo de su accionar, por lo que negar los hechos no les sería de utilidad. Luego de esta advertencia, los estudiantes finalmente cesaron su Desarrollo integral disruptivo y retomaron sus actividades en orden y en silencio, logrando así restablecer la dinámica de la sesión de manera adecuada.

Les indiqué la siguiente actividad, en la cual debían ilustrar una costumbre de su comunidad. Para orientar su trabajo, escribí en el pizarrón los elementos que debían incluir en la ilustración y les informé que la actividad tendría un valor de 15 puntos. Los alumnos y alumnas comenzaron a trabajar, sin embargo, mientras realizaban su tarea, los cinco alumnos y alumnas ya sancionados retomaron su actitud de juego.

Esta situación me generó una gran desesperación, ya que sentía que mis intentos por mantener el control del grupo no estaban funcionando y no sabía qué

más hacer para lograr que se concentraran en la actividad. Ante esto, tomé la decisión de reubicarlos dentro del aula, colocándolos en los extremos del salón para separarlos y evitar que continuaran distrayéndose entre ellos. Esta medida logró que se calmaran momentáneamente, aunque las risas aún persistían.

Mientras tanto, los alumnos y alumnas continuaban solicitando permiso para salir al baño. En un momento, dos estudiantes se acercaron simultáneamente con la misma petición. Considerando que uno de ellos ya había salido en dos ocasiones durante el día y el otro aún no lo había hecho, decidí dar prioridad a quien no había salido previamente. Al comunicarle mi decisión al otro alumno, este reaccionó con disgusto y comenzó a llorar, manifestando que le parecía injusto no poder ir primero. Ante esta situación, opté por darle un momento para que se calmara antes de intentar dialogar con él.

Una vez que su compañero regresó, le informé que ya podía hacer uso del sanitario; sin embargo, en ese momento él ya no quiso salir. Decidí respetar su decisión y le permití permanecer en su lugar durante unos minutos más. Transcurrido ese tiempo, noté que había retomado su trabajo con normalidad, sin seguir llorando ni insistir en salir. Posteriormente, al finalizar la actividad y acercarse a entregarme su trabajo para su revisión, me informó que ahora sí deseaba ir al baño, por lo que le concedí el permiso.

Ocasionalmente, este alumno suele manifestar episodios de llanto ante diversas situaciones y se altera con facilidad. Con el tiempo, he procurado comprender cómo ayudarlo de la mejor manera posible. He observado que, si insisto en hablar con él en el momento en que está llorando o alterado, su reacción se intensifica, dificultando cualquier intento de comunicación. Por ello, he optado por darle un breve espacio para que logre calmarse por sí mismo antes de intervenir.

Posteriormente, intento conversar con él para entender su sentir y explicarle la situación de manera clara. A pesar de estos esfuerzos, en ocasiones me siento desesperada, pues me genera un sentimiento de frustración la idea de que, de alguna manera, pueda estar contribuyendo a su malestar. Me cuestiono si estoy

actuando correctamente como docente y si estoy logrando generar un ambiente en el que él pueda sentirse comprendido. Mi deseo es que él logre gestionar mejor sus emociones sin necesidad de recurrir al llanto en cada situación adversa. Sin embargo, considero que poco a poco he ido adquiriendo una mejor comprensión sobre la manera en la que debo responder ante este tipo de Desarrollo integral, lo cual me motiva a seguir aprendiendo y mejorando mi labor como maestra.

Finalmente, los alumnos y alumnas concluyeron la actividad, entregaron sus trabajos y procedí a revisar cada uno de ellos, asignando los puntos correspondientes. Algunos estudiantes decidieron canjear una parte de sus puntos por productos de la "Tiendita", lo cual generó entusiasmo entre ellos. Posteriormente, di por finalizada la sesión, cerrando así el desarrollo de la actividad planeada para ese día.

3.2.3 Estrategias y actividades en la tercera fase: Intervención.

Para el desarrollo de la tercera fase, tenía previsto iniciar la clase puntualmente a las 8:30 a.m. Con este propósito, solicité a los alumnos y alumnas que sacaran su libreta roja para dar inicio a la sesión. Sin embargo, la respuesta del grupo no fue la esperada. Aunque algunos estudiantes atendieron la indicación y se prepararon para comenzar, la mayoría parecía no escucharme y continuaban en sus propias dinámicas ajenas a la clase.

Observé que varios alumnos y alumnas estaban distraídos jugando con unas máscaras que les habían solicitado para otra actividad, utilizándolas como elemento de entretenimiento en lugar de enfocarse en la instrucción. En un intento por reconducir la situación, llamé directamente la atención de dos estudiantes que, además de estar distraídos, se encontraban empujándose entre sí y simulando ahorcarse en un juego que, además de ser inapropiado, podía representar un riesgo para su seguridad. A pesar de la advertencia, los alumnos y alumnas simplemente se dirigieron a sus asientos sin mostrar una verdadera disposición de corregir su Desarrollo integral, pues continuaron riéndose entre ellos.

Mientras tanto, el resto del grupo seguía en un estado de desorden generalizado. Algunos estudiantes permanecían de pie, conversando y gritando, mientras que otros intentaban hacerlos entrar en razón pidiéndoles que guardaran silencio para poder dar inicio a la clase. Ante esta falta de atención y el evidente caos en el aula, decidí elevar mi tono de voz y dirigirme a todos los alumnos y alumnas con una advertencia clara y firme: a partir de ese momento, cualquier estudiante que continuara con actitudes disruptivas recibiría una penalización de 20 puntos. Esta medida tenía la intención de restablecer el orden y enfatizar la importancia de mantener un ambiente propicio para el aprendizaje.

Al escuchar mi advertencia, uno de los alumnos y alumnas reaccionó de inmediato manifestando su inconformidad:

A: Maestra ¿Por qué 20?, es demasiado.

M: Porque llevo mucho tiempo pidiéndoles que guarden silencio y orden para comenzar la clase y no lo hacen.

A: No pero igual no es justo.

M: Solo se los quitare a los que estén jugando Luis, si tú te portas bien no se te restara ningún punto.

A: A bueno, yo creí que a todos. Entonces ya me voy a portar bien.

Evidencia 8. Dialogo entre alumno y maestra.

18/02/2025

Esta conversación me dejó reflexionando sobre la percepción de justicia que tienen los estudiantes respecto a las medidas disciplinarias. Me hizo darme cuenta de que algunos alumnos y alumnas interpretan las normas de manera generalizada, sin considerar que las consecuencias son aplicadas de manera individual y en función de las acciones de cada uno. También evidenció la importancia de aclarar las reglas y sus implicaciones para evitar confusiones y resistencias. A partir de este intercambio, reafirmé la necesidad de comunicar con mayor precisión las razones detrás de cada decisión disciplinaria, de modo que los estudiantes comprendan que

las sanciones no son arbitrarias, sino respuestas a Desarrollo integral específicos dentro del aula.

Dos alumnos y alumnas continuaban jugando a pesar de las indicaciones dadas previamente. Ante esta situación, tomé la decisión de retirarles los puntos correspondientes como parte del sistema de gestión del Desarrollo integral implementado en el aula. Ambos entregaron sus puntos sin objeción, y el resto del grupo guardó silencio al percatarse de la consecuencia, lo que permitió que finalmente pudiera dar inicio a la clase a las 9:08 a.m.

A pesar de ello, no puedo evitar sentir cierta insatisfacción respecto a mi práctica docente. Con frecuencia, experimento la sensación de que una parte significativa del tiempo de enseñanza se pierde debido a la necesidad de corregir conductas inadecuadas. Considero que esta es una problemática común entre los docentes, especialmente en la actualidad, donde el manejo del Desarrollo integral estudiantil representa un reto constante. No obstante, aunque en ocasiones esta situación me genera frustración, también me motiva a seguir perfeccionando y diversificando las estrategias de manejo conductual, como la "tiendita", el sistema de conos para el uso del baño y la asignación de "vidas", así como a explorar nuevas metodologías que permitan mejorar la conducta del alumnado sin comprometer su tiempo de aprendizaje.

Al retomar la clase, hicimos un repaso de la sesión anterior. En ese momento, uno de los alumnos y alumnas solicitó permiso para salir al baño y, tras concederlo, abandonó el aula. No obstante, al regresar, observé que otro estudiante había tomado el cono y salido sin solicitar autorización. Posteriormente, otro alumno repitió la misma acción, esperando a que el cono estuviera disponible para utilizarlo. En lugar de regañarlos, les recordé que cada uno contaba con tres permisos diarios para acudir al baño. Esta situación me resultó sumamente interesante, pues evidenció un avance significativo en la autonomía de los estudiantes. Al haber comprendido el funcionamiento de la estrategia, ellos mismos regulaban su salida del aula sin requerir la intervención directa de la docente.

Este suceso me llevó a reflexionar sobre la posibilidad de realizar una mejora en la estrategia implementada. Considero que los alumnos y alumnas han alcanzado un nivel de autonomía suficiente como para dar el siguiente paso: eliminar la necesidad de pedir permiso explícito a la maestra, permitiendo que ellos mismos regulen sus salidas con base en la disponibilidad del cono y en la necesidad real de acudir al baño. De este modo, se fomentaría aún más la responsabilidad individual y la toma de decisiones informada dentro del aula.

El cambio observado en el Desarrollo integral de los alumnos y alumnas es notable. Al inicio de mis prácticas, era frecuente que varios estudiantes solicitaran salir al baño simultáneamente, permanecieran fuera del aula por tiempos prolongados e incluso que fuera necesario buscarlos, pues se distraían jugando en lugar de regresar de inmediato. En contraste, en la actualidad, los alumnos y alumnas han aprendido a administrar sus permisos y respetar la norma de salir de uno en uno, salvo en casos de emergencia.

Estos avances me llenan de satisfacción, no solo porque reflejan una mejora en la conducta del alumnado, sino porque también evidencian el impacto positivo de las estrategias implementadas y la importancia de la perseverancia docente. Como menciona Montessori (1912), "la mayor señal del éxito de un maestro es poder decir: ahora los niños trabajan como si yo no existiera". Observar la autonomía de mis estudiantes me hace sentir orgullo tanto de ellos como de mi propio trabajo, pues confirma que la paciencia, la consistencia y el uso de metodologías adecuadas pueden generar cambios significativos en la formación de hábitos y actitudes responsables dentro del aula.

A las 9:56 a.m., los alumnos y alumnas concluyeron su sesión con la psicóloga. Sin embargo, tanto durante la sesión como después de su partida, el grupo se encontraba en un estado de agitación, manifestado a través de gritos, carreras y juegos. Ante esta situación, intenté recuperar el orden y solicité a los estudiantes que volvieran a colocar sus sillas en su lugar, ya que habían sido reacomodadas por la especialista. No obstante, esto generó disputas entre ellos

respecto a la asignación de los asientos. Para agilizar el proceso, establecí la norma de que aquellos que no estuvieran organizados rápidamente perderían 20 puntos. Esta medida incentivó a los alumnos y alumnas a actuar con mayor rapidez y sin conflictos. Una vez que todos estuvieron en sus lugares, procedí a explicar nuevamente la actividad y los estudiantes comenzaron a trabajar.

Durante la realización de la actividad, observé que el grupo se mostraba inquieto. Con frecuencia, los alumnos y alumnas se levantaban para preguntarme cuánto tiempo faltaba para el recreo y comenzaron a solicitar permiso para salir al baño de manera recurrente. A pesar de mis llamados de atención, no lograba restablecer un orden completo en el aula. Aunque este Desarrollo integral no es común, he notado que suele intensificarse cuando los alumnos y alumnas perciben la proximidad del recreo. En estas circunstancias, incrementan su nivel de energía, juegan, conversan más y muestran una menor disposición para concentrarse en la actividad académica.

He comprendido que, si no canalizo adecuadamente esta energía a través de estrategias pedagógicas efectivas, el grupo puede tornarse incontrolable. No obstante, la implementación del sistema de puntos en "la tiendita" ha contribuido significativamente a la regulación de este Desarrollo integral, ya que el hecho de que los alumnos y alumnas sean conscientes de que pueden perder puntos en caso de una conducta inadecuada los motiva a autorregularse.

A las 10:05 a.m., la campana sonó y los alumnos y alumnas salieron al recreo. A su regreso, a las 10:30 a.m., ingresaron al aula con una actitud desordenada, gritando, corriendo y empujándose. Uno de los estudiantes entró apresuradamente, tomó el cono de baño, lo colocó en su lugar y volvió a salir corriendo. Ante este panorama, realicé una cuenta regresiva hasta tres, lo que llevó a los alumnos y alumnas a sentarse y guardar silencio.

Sin embargo, sigo identificando un desafío en la gestión de los momentos posteriores al recreo. He notado que, aunque la mayoría de los estudiantes regresa al aula cuando suena la campana, algunos optan por dirigirse al baño, a la

cooperativa o incluso continúan jugando en lugar de reincorporarse de inmediato a la clase. Como consecuencia, estos alumnos y alumnas ingresan al salón entre las 10:35 y las 10:40 a.m., lo que afecta la continuidad de la sesión.

Hasta el momento, no he encontrado una estrategia totalmente efectiva para regular esta situación. Considero necesario reflexionar sobre nuevas alternativas que permitan transformar este Desarrollo integral y garantizar que todos los estudiantes regresen puntualmente a sus actividades académicas tras el receso. Como señala Vygotsky (1978), el aprendizaje y el desarrollo dependen en gran medida de la organización del entorno educativo, por lo que optimizar la transición entre el recreo y la clase podría contribuir significativamente a la dinámica del grupo y al aprovechamiento del tiempo de enseñanza.

Para la última sesión del proyecto de intervención, la clase dio inicio inmediatamente después del receso, a las 10:30 a.m. Los alumnos y alumnas ya estaban informados previamente de que en esta ocasión trabajaríamos en distintos espacios de la escuela, por lo que mostraban gran entusiasmo. Para lograr captar su atención, realicé una cuenta regresiva hasta tres, con el fin de establecer silencio y brindarles las indicaciones necesarias antes de salir del aula.

Antes de iniciar la actividad, enfatiqué la importancia de mantener una conducta adecuada. Establecí normas claras, explicando que no se permitirían juegos, gritos, distracciones a otros grupos, carreras o cualquier Desarrollo integral inapropiado. Además, advertí que cualquier incumplimiento de estas reglas resultaría en la suspensión de la actividad y la pérdida de 10 puntos para todo el grupo. Posteriormente, les pedí que prepararan sus materiales y, en orden por filas, los fui autorizando para salir y formar en el patio.

A las 11:00 a.m., ya ubicados en el espacio designado, iniciamos la actividad. La mayoría de los alumnos y alumnas trabajaba de manera adecuada, sin embargo, en determinado momento, un estudiante comenzó a correr y gritar, incluso subiendo a un banco para alcanzar la ventana de otro grupo y llamar la atención de los estudiantes en su interior. De inmediato, intervine y le pedí que descendiera. Como

medida correctiva, le indiqué que permanecería a mi lado durante el resto de la actividad, con la advertencia de que, en caso de reincidir, perdería 20 puntos. Tras esta indicación, su conducta mejoró y continuó participando en la actividad de manera apropiada. Al concluir la sesión, solicité a los alumnos y alumnas que se formaran nuevamente para regresar al aula. A las 11:30 a.m., todos estábamos de vuelta en el salón, concluyendo así la intervención.

Reflexionando sobre esta experiencia, recuerdo que en el pasado consideraba inviable realizar actividades fuera del aula debido al Desarrollo integral incontrolable de los alumnos y alumnas. En esas ocasiones, era necesario alzar la voz de manera constante y, aun así, los estudiantes solían desobedecer las instrucciones, jugar, conversar y distraer a sus compañeros de otras aulas. Esta dificultad me llevó a evitar la planificación de sesiones fuera del aula, limitando las actividades a un entorno cerrado. Sin embargo, tras la implementación gradual de estrategias de manejo conductual, he notado un cambio significativo en la dinámica del grupo.

Esta sesión me permitió comprobar que, si bien aún persisten algunas excepciones, el Desarrollo integral general de los alumnos y alumnas ha mejorado sustancialmente. La mayoría demostró un alto nivel de responsabilidad, mantuvo el orden al transitar por los pasillos y se enfocó completamente en la tarea asignada, sin distracciones.

Considero que este avance es sumamente significativo, ya que evidencia el impacto positivo de las estrategias aplicadas. En particular, la gamificación ha demostrado ser altamente efectiva para mi grupo, permitiéndome fomentar hábitos positivos en los alumnos y alumnas. Me siento satisfecha de no haberme rendido y de haber continuado implementando estrategias innovadoras para lograr un cambio en su Desarrollo integral. Como menciona Dewey (1938), "la educación no es una preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma". Mi objetivo es dejar una huella en mis alumnos y alumnas, y aunque este impacto pueda no ser

evidente de inmediato para ellos, sé que contribuirá a su aprendizaje y a su desarrollo futuro.

3.3 Tercera intervención.

Efectos Inesperados de las estrategia de gamificación.

Para continuar evidenciando el Desarrollo integral de mis alumnos y alumnas y la respuesta o cambio que tienen conforme a las estrategias propuestas, llevé a cabo esta tercera intervención, en donde implementé nuevas estrategias que complementan las previamente establecidas, esto con la intención de lograr una mejora más significativa en el grupo.

Esta nueva fase de intervención representa un paso adicional en mi proceso de investigación-acción, donde mi observación sistemática de los Desarrollo integral estudiantiles me permite observar con precisión la efectividad de cada estrategia que he aplicado. Los ajustes metodológicos que introduje en esta fase responden directamente a las necesidades que identifiqué durante mis intervenciones anteriores, atendiendo a aquellos aspectos de Desarrollo integral que mostraron una respuesta positiva pero que consideré insuficiente.

Mi propósito fundamental al diseñar esta tercera intervención fue maximizar el impacto de las estrategias existentes mediante su refinamiento y la adición de nuevos componentes pedagógicos. Al implementar estas estrategias enriquecidas, busqué provocar una mejora en el Desarrollo integral más profunda y sostenible dentro de mi grupo, abordando tanto Desarrollo integral individuales como dinámicas colectivas que influyen en el clima de mi aula.

Para ello, del 24 al 28 de marzo de 2025, se llevó a cabo en el segundo grado grupo A, las primeras partes de tres proyectos, el primero "Si un oficio has de tener, el mejor debes de ser" Dicho proyecto se fundamentó en el eje formativo de lenguajes, aplicando la metodología ABPC. Esta se sostiene en la premisa de que el conocimiento se consolida de manera más significativa cuando surge de la experimentación directa, permitiendo que los estudiantes se involucren

protagónicamente en todas las etapas del proyecto: desde la concepción inicial y planeación, pasando por la implementación y desarrollo, hasta la valoración crítica de los resultados obtenidos.

Este proyecto es perteneciente a proyectos comunitarios; los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) con los que se trabajó fueron: 1) Registra información sobre un tema, a partir de la indagación en familia y el resto de la comunidad. 2) Expone con congruencia, de manera oral o, en su caso, lengua de señas, su registro del tema Y 3) Expone información registrada y organizada, de manera oral o en lengua de señas, con apoyo de imágenes, sonidos, actuación u otros recursos.

Y el segundo proyecto fue una vinculación de los proyectos “Guardianes de la seguridad” con base en el campo formativo de lo humano a lo comunitario y “Los espacios de riesgo de mi comunidad.” con base en el campo formativo ética, naturaleza y sociedades, estos proyectos pertenecientes a los escenarios comunitario y escolar; los PDA para esta vinculación fueron 1) Propone prácticas de autocuidado, de no violencia y convivencia pacífica, 2) Socializa alternativas de solución ante riesgo de accidentes, dependencias y formas de violencia, para valorar aquellas que puede llevar a cabo en su familia y la escuela, 3) Valora su capacidad para tomar decisiones, distinguiendo las situaciones en las que puede tomar decisiones de aquellas en las que requiere ayuda, considerando los límites y riesgos del entorno y 4) Comprende que las decisiones conllevan responsabilidades y compromisos consigo mismo o misma, con la comunidad y la sociedad.

La aplicación que desarrollé tenía como objetivo principal que mis estudiantes pudieran visualizar y reflexionar sobre su propio Desarrollo integral. Utilicé la gamificación como estrategia fundamental para incentivar transformaciones positivas en sus Desarrollo integral dentro del aula. Como señala Kapp (2012), "la gamificación consiste en utilizar mecánicas de juego, estética y pensamiento lúdicos para involucrar a las personas, motivar la acción,

promover el aprendizaje y resolver problemas". Esta definición encapsula perfectamente lo que busqué implementar en mi intervención.

Para lograrlo, mantuve el sistema de puntos de recompensa que había implementado anteriormente, pero lo enriquecí con un componente adicional: un "semáforo" que cumplía una doble función.

Por un lado, este semáforo servía para establecer claramente los tiempos destinados a cada actividad. Por otro lado, su propósito más profundo era ayudar a que mis alumnos y alumnas aprendieran a gestionar mejor sus tiempos, estableciendo prioridades entre diferentes tareas y actividades. Mi hipótesis era que esta mejor organización temporal reduciría las distracciones y, como consecuencia, mejoraría significativamente su Desarrollo integral general en clase.

De manera complementaria, continué implementando el sistema de permisos para ir al baño mediante los "conos", pero introduje una modificación sustancial en su funcionamiento. En esta nueva versión, otorgué a mis estudiantes completa autonomía para salir del aula: ya no necesitaban solicitarme permiso verbalmente, sino simplemente esperar a que el cono estuviera disponible y salir por su cuenta. Esta modificación respondía a mi interés por desarrollar en ellos una mayor conciencia sobre sus propias decisiones y necesidades, además de fomentar su sentido de responsabilidad al autoadministrar el límite establecido de tres salidas al baño durante la jornada escolar.

3.3.1 Estrategias y actividades en la primera fase: Planeación

Comencé la primera sesión de la fase a las 8:07am, los alumnos y alumnas estaban motivados por iniciar la clase así que aproveche su entusiasmo para comentarles que ahora nuestra estrategia de la tiendita tendría un cambio, los alumnos y alumnas se voltearon a ver sorprendidos y emocionados, me preguntaron de que se trataba, les mostré un semáforo de cartulina que había colocado en la pared junto al pizarrón.

Al planificar la implementación del semáforo como regulador temporal, mi objetivo era crear una herramienta visual que ayudara a los estudiantes a administrar su tiempo eficientemente. Siguiendo los principios de la gestión visual del aula, consideré que esta estrategia facilitaría la transición entre actividades y desarrollaría progresivamente la autorregulación en mis alumnos y alumnas.

Los alumnos y alumnas se volteaban a ver algo confundidos y me preguntaban “¿De qué se trata maestra?, ¿Cómo lo vamos a usar?, “¿Es para salir al recreo?”, les explique que tenía un sistema sencillo: verde indicaría tiempo suficiente, amarillo advertiría sobre el poco tiempo restante, y rojo señalaría el fin del tiempo asignado así que debían entregar su trabajo sin importar si habían terminado o no, les explique que cada color del semáforo tendría un valor de puntos canjeables para la tiendita, inmediatamente me dijeron “¿Cómo maestra?”, les mencione que asocié esta estrategia con un esquema de puntos para la tiendita: quienes terminaran en verde recibirían todos los puntos asignados, en amarillo obtendrían la mitad, y en rojo no recibirían puntos.

A: “¿Pero cómo maestra?”, “No le entiendo”.

Vi la confusión en mis alumnos y alumnas así que les repetí

M: En cada actividad yo les daré el total de puntos que vale ese trabajo y los que acaben cuando el color del semáforo sea verde tendrán todos los puntos, los que acaben en amarillo tendrán la mitad y los que no acaben antes de pasar a rojo no ganarán puntos.

Algunos niños mostraron preocupación en sus rostros. Una alumna levantó la mano y preguntó

A: “¿Y si no terminamos a tiempo, maestra?”

M: Por eso es importante concentrarse y trabajar sin distraerse.

Evidencia 9. Diálogo entre alumnos y alumnas y maestra.

24/03/2025

También les comente que nuestra estrategia de “conos” para salir al baño también se había modificado, ahora ya no debían pedirme permiso para salir al baño, que ahora solo deben esperar a que este el cono disponible, lo ponen en su espacio de trabajo y salen y que cuando vuelvan lo coloquen en el escritorio para que los demás se den cuenta de que ya está disponible, pero que deben recordar que solo tienen 3 permisos al día y que no deben tardar mucho porque alguien más puede tener la necesidad de salir. Este cambio en la estrategia tenía como objetivo desarrollar la autorregulación y responsabilidad en los estudiantes, limitando las interrupciones innecesarias durante las actividades académicas.

Posteriormente estábamos trabajando en la clase haciendo una lluvia de ideas para rescatar los conocimientos previos de los alumnos y alumnas y noté que algunos niños hablaban todos a la vez, interrumpiéndose entre ellos. Tuve que detener la dinámica para recordarles la importancia de levantar la mano antes de hablar y respetar el turno de los demás. Dos alumnos y alumnas seguían platicando entre ellos, les advertí que perderían puntos de la tiendita si continuaban con ese Desemvolvimiento integral. Esto funcionó, pues inmediatamente guardaron silencio.

Mientras anotaba las respuestas de los alumnos y alumnas en el pizarrón formando una nube de palabras con los oficios mencionados. Después de completar la nube de palabras, les pedí que la copiaran en sus cuadernos. Cambié el semáforo a verde y les indiqué que tendrían 10 minutos para esta actividad. Mientras lo hacían, recorrí el salón para asegurarme de que todos estuvieran trabajando. Me di cuenta de que un alumno estaba distrayendo a sus compañeros mostrándoles un juguete que había traído. Le pedí que guardara el juguete en su mochila. Aunque inicialmente protestó, terminó obedeciendo.

Después de 7 minutos, cambié el semáforo a amarillo y anuncié: "¡Atención niños, el semáforo está en amarillo! Solo quedan 3 minutos para terminar de copiar la nube de palabras". Inmediatamente vi cómo varios estudiantes comenzaron a escribir más rápido. Un alumno exclamó: "¡No voy a terminar, maestra!" con visible

ansiedad en su rostro. Una alumna que ya había terminado, se mordía las uñas mirando a sus compañeros con preocupación. Les recordé que debían trabajar a su propio ritmo, pero sin distraerse.

Cuando pasaron los 3 minutos restantes, cambié el semáforo a rojo y pedí que todos dejaran sus lápices sobre la mesa. Noté que al menos cinco estudiantes no habían terminado de copiar toda la nube de palabras y mostraban frustración. Esta observación me hizo darme cuenta de que al principio los estudiantes no respondían bien al sistema del semáforo. No les agradaba sentir la presión de tener tiempo limitado para terminar sus actividades. Al ver sus expresiones de angustia y sus reacciones de frustración por no poder completar el trabajo, me preocupé y pensé en ser más flexible con los tiempos asignados.

Sin embargo, decidí mantener el sistema sin cambios por el momento, considerando que era apenas el primer día que los estudiantes trabajaban con esta nueva estrategia. Su malestar probablemente se debía a que no estaban acostumbrados a tener plazos definidos para sus actividades, lo que ahora les causaba frustración. Confié en que, con el tiempo, podrían adaptarse a esta dinámica y mejorar su administración del tiempo.

Procedí a realizar un dictado de 10 nombres de oficios comunes, al terminar el dictado, escribí las palabras en el pizarrón para que los niños se autoevaluaran. Les pedí que encerraran en un círculo rojo las palabras que hubieran escrito incorrectamente y que las reescribieran correctamente tres veces cada una. Puse nuevamente el semáforo en verde, indicándoles que tendrían 8 minutos para esta actividad.

Mientras realizaban esta actividad, note que los alumnos y alumnas estaban saliendo constantemente al baño, pero varios que ya habían salido más de tres veces continuaban saliendo, a algunos si les llame la atención, pero me di cuenta de que tal vez el cambio a la estrategia no estaba funcionando porque no podía regular muy bien las salidas de cada uno de los alumnos y alumnas al no percatarme al cien por ciento de quien salía.

Cuando el semáforo cambió a amarillo, varios niños comenzaron a apresurarse notablemente. Un alumno, quien tenía varias palabras incorrectas, empezó a reescribirlas tan rápido que su letra apenas era legible. "¡No voy a terminar, no es justo!" exclamó frustrado. Me acerqué a él y le sugerí que se concentrara en hacer bien una palabra a la vez en lugar de intentar hacerlas todas de prisa.

Al terminar los 8 minutos, cambié el semáforo a rojo. Observé que algunos niños habían terminado rápidamente, mientras que otros no habían logrado completar la actividad. Otro alumno tenía lágrimas en los ojos de frustración, por lo que me acerqué a él y le dije en voz baja que podría terminar durante los primeros minutos de la siguiente actividad.

Continué la clase entregando a cada alumno una hoja en blanco para elaborar una ficha de oficio. Les expliqué lo que debía incluir y puse el semáforo en verde y les mencioné que tendrían 20 minutos para esta actividad y que tendría un valor de 15 puntos para la tiendita. Pasaron unos minutos y algunos alumnos y alumnas iban terminando, les revisaba que el trabajo tuviera todas las especificaciones requeridas y si era así les entregaba sus puntos y si no los alumnos y alumnas tenían que corregirlo y volver a revisar.

Aproximadamente a los 15 minutos, cambié el semáforo a amarillo. Inmediatamente, varios niños comenzaron a mostrar signos de estrés. Una alumna exclamó: "¡Todavía me falta dibujar y escribir las herramientas!" otra dejó escapar un suspiro de frustración mientras intentaba terminar su dibujo apresuradamente.

En ese momento, dos alumnos y alumnas comenzaron a jugar a lanzarse bolas de papel. Les llamé la atención inmediatamente y les pedí que recogieran todos los papeles del suelo. Les recordé que su Desarrollo integral afectaba el ambiente de trabajo de todos sus compañeros y que perderían 10 puntos cada uno de la tiendita. Además, les señalé que estaban haciendo perder tiempo valioso a sus compañeros con el semáforo en amarillo. Ambos se mostraron arrepentidos y prometieron comportarse mejor.

Cuando finalizaron los 20 minutos, cambié el semáforo a rojo. Varios estudiantes protestaron diciendo que necesitaban más tiempo. Un alumno levantó la mano:

A: Maestra, es imposible terminar todo en tan poco tiempo.

M: No es imposible, algunos si terminaron.

A: ¿Pero de que nos sirve este semáforo?

M: Parte del aprendizaje también es aprender a administrar nuestro tiempo.

A: Pues con eso ya nunca voy a acabar y ya no voy a tener nada de puntos.

M: Si lo vas a lograr poco a poco con la práctica todos van a ir mejorando y priorizando sus trabajos para ya no distraerse.

A: No me gusta el semáforo, ¡lo odio!

Evidencia 10. Diálogo entre alumno y maestra.

24/03/2025

Esta conversación me hizo reflexionar sobre la implementación del sistema de semáforo en mi clase. Observé cómo el estudiante manifestó una clara frustración que fue creciendo durante nuestro diálogo, comenzando con una sensación de que la tarea era imposible y terminando con un rechazo emocional contundente: "¡lo odio!". Esta progresión me mostró cómo la resistencia al cambio puede manifestarse cuando se introducen nuevas exigencias en el aula.

En mis respuestas, intenté justificar la estrategia con argumentos pedagógicos que consideraba válidos: señalé que otros estudiantes sí lograron terminar, enfatice el valor formativo de aprender a administrar el tiempo, y ofrecí una perspectiva de mejora gradual mediante la práctica. Sin embargo, percibí un desajuste entre mi intención pedagógica y la experiencia emocional del estudiante. Mientras yo me enfocaba en el objetivo final (desarrollar habilidades de gestión del tiempo), el estudiante estaba inmerso en su experiencia inmediata de frustración y posible sensación de fracaso.

Este intercambio me sugirió la necesidad de considerar estrategias complementarias: quizás implementar el sistema más gradualmente, crear espacios

para reflexionar colectivamente sobre las dificultades encontradas, o introducir adaptaciones individualizadas que permitieran a estudiantes con diferentes ritmos experimentar éxito mientras desarrollaban estas nuevas habilidades.

La reacción final del estudiante ("lo odio") me recordó que cuando las herramientas pedagógicas generan emociones negativas intensas, podrían estar obstaculizando el aprendizaje en lugar de facilitarlo. Reflexionando sobre la implementación del semáforo, noté que, si bien ayudó a mantener el ritmo de la clase y a que los alumnos y alumnas fueran conscientes del tiempo, también generó ansiedad en varios de ellos.

Al inicio de la siguiente sesión les recordé a los alumnos y alumnas cómo funcionaría el semáforo verde significaba tiempo suficiente, amarillo poco tiempo restante y rojo que el tiempo había terminado. Algunos niños hicieron gestos de preocupación al ver el semáforo nuevamente.

Comencé preguntándoles: "¿Qué es para ustedes un lugar seguro?" y "¿Qué es un riesgo?". Varios alumnos y alumnas levantaron la mano para participar. Mientras escuchaba sus opiniones, noté que "Alumno G" estaba jugando con una regla, golpeando suavemente el pupitre de su compañero. Le pedí que guardara la regla y prestara atención, advirtiéndole que perdería puntos si continuaba con ese Desenvolvimiento integral.

Después de escuchar varias participaciones, coloqué el semáforo en verde y les indiqué que tendrían 5 minutos para dibujar cómo sería una escuela totalmente segura. Mientras comenzaban a trabajar, tres alumnos y alumnas se levantaron y tomaron el cono para salir al baño, entre ellos comenzaban a discutir sobre quien lo había tomado primero, a quien le urgía más salir y al percatarme de esto les pedí que hicieran un sorteo jugando a "disparejo" (los participantes cuentan "1, 2, 3" y muestran simultáneamente un número de dedos. La persona que muestra una cantidad diferente al resto (dispareja) gana o pierde, según lo acordado previamente. Es popular entre niños para decidir turnos, realizar sorteos informales

o resolver pequeñas disputas de manera justa y aleatoria.), así los alumnos y alumnas determinaron el orden en el que saldrían al baño.

Durante los 5 minutos de la actividad de dibujo, tuve que llamarle la atención a "Alumno G" nuevamente porque estaba molestando a su compañera de al lado quitándole sus colores. "'Alumno G", es la segunda vez que interrumpes la clase. Te voy a quitar 5 puntos", le dije. El niño protestó diciendo que solo estaba pidiendo prestado un color, pero su compañera negó con la cabeza indicando que no era cierto.

Cuando el semáforo cambió a amarillo, anuncié que quedaban solo 2 minutos. Los alumnos y alumnas comenzaron a dibujar más rápido, algunos con expresiones de ansiedad en sus rostros. "¡No voy a terminar!", exclamó uno mientras presionaba con más fuerza su lápiz sobre el papel.

Al cambiar el semáforo a rojo, pedí que todos dejaran sus lápices sobre la mesa. Varios alumnos y alumnas protestaron diciendo que necesitaban más tiempo. "El semáforo es muy rápido, maestra", se quejó una niña con expresión de frustración. Les recordé que parte del ejercicio era aprender a administrar el tiempo.

Para retomar el control, pasé a la siguiente actividad. Les indiqué que realizaríamos un dictado de palabras relacionadas con riesgos. Durante el dictado, "Alumno G" comenzó a reírse y a hacer ruidos para distraer a sus compañeros. Le pedí que guardara silencio, pero continuó con su Desarrollo integral disruptivo. "'Alumno G", te voy a quitar otros 5 puntos por no respetar el trabajo de tus compañeros", le dije. El niño se mostró molesto y comenzó a borrar con fuerza lo que había escrito.

Continué presentando en el pizarrón 6 imágenes de situaciones escolares potencialmente peligrosas, les pedí que eligieran una situación y escribieran en su cuaderno tres consecuencias posibles. Puse el semáforo en verde y les indiqué que tendrían 10 minutos para esta actividad. Mientras trabajaban, "Alumno G" se levantó de su lugar sin permiso y comenzó a caminar entre las filas molestando a sus compañeros. "'Alumno G", vuelve a tu lugar inmediatamente", le indiqué. El niño me

ignoró y continuó caminando. Me acerqué a él y le dije: "Es la tercera vez que interrumpes la clase. Te voy a quitar 10 puntos y si continúas, tendré que enviarte a la dirección". "Alumno G" volvió a su lugar de mala gana, pero continuó haciendo

En ese momento, el alumno que había ido al baño regresó y dejó el cono en su lugar. Inmediatamente, dos alumnos y alumnas se levantaron para tomarlo. "¡Yo lo pedí primero!", "¡No, yo lo vi primero!", "Tu ya fuiste tres veces" discutían entre ellos. gestos a sus compañeros desde su asiento.

A1: Maestra, yo tome el cono primero.

A2: No es cierto, yo llegue primero.

A1: Claro que no, aparte tu ya fuiste tres veces y yo no he ido.

A2: No es cierto, yo solo he ido una vez.

M: Tranquilos, yo he visto salir a A2 dos veces y a A1 ninguna, así que A1 irá primero y después tu A2.

Evidencia 11. Dialogo entre alumnos y alumnas y maestra.

25/03/2025

Este era el segundo conflicto por los permisos al baño en el día, lo que me hizo reflexionar profundamente sobre el cambio en la estrategia que implementé para fomentar la autonomía de los estudiantes. La idea de que ellos pudieran salir al baño utilizando los conos sin necesidad de pedirme permiso explícitamente no estaba dando los resultados positivos que yo había anticipado.

Me sentí triste y frustrada al ver cómo una estrategia que había diseñado con tanto entusiasmo y expectativas positivas estaba generando el efecto contrario. Esta sensación de desánimo se intensificó al darme cuenta de que los cambios implementados, lejos de mejorar la dinámica del aula, estaban creando nuevos problemas que antes no existían.

Lo que más me preocupó fue darme cuenta de que este sistema limitaba mi capacidad para monitorear efectivamente quién realmente había salido al baño y

cuántas veces lo había hecho cada alumno. Al perder este control, se volvía imposible verificar si respetaban el límite de "tres vidas" que habíamos establecido. Esta falta de seguimiento creaba un vacío de información que yo, como docente, necesitaba para gestionar adecuadamente el aula.

Más preocupante aún es que la estrategia, diseñada para promover la responsabilidad y reducir interrupciones en clase, estaba generando conflictos interpersonales entre los estudiantes que antes no existían. Cuando debían pedirme permiso directamente, yo fungía como mediadora que regulaba estas salidas, evitando disputas sobre quién llegó primero o cuántas veces había salido cada uno.

Este incidente me hizo cuestionarme, con cierta tristeza, si el valor de la autonomía que intentaba fomentar estaba siendo sobrepasado por los problemas de gestión y convivencia que estaba generando. La frustración se hizo presente al ver que los estudiantes aún no parecían tener la madurez suficiente para autorregularse en este aspecto sin supervisión, y las discrepancias en sus percepciones evidenciaban que necesitaban todavía estructura y guía.

También observé, con creciente desilusión, que esta situación consumía tiempo valioso de clase que podría destinarse al aprendizaje, pues me veía obligada a intervenir como árbitro en estos conflictos. El tiempo que ganaba al no tener que dar permisos individuales lo perdía resolviendo las disputas resultantes.

Pasamos a la siguiente actividad. Les leí el texto "El patio de juegos" sobre la escuela Benito Juárez y les pedí que respondieran en su cuaderno las preguntas relacionadas con el texto. Puse el semáforo en verde y les di 15 minutos para esta actividad.

Durante esta actividad, "Alumno G" comenzó a tirar bolitas de papel a sus compañeros. Cuando le llamé la atención, fingió estar trabajando. Sin embargo, en cuanto me di la vuelta, continuó con su Desarrollo integral. Un compañero se quejó y cuando me acerqué, encontré varias bolitas de papel en el suelo alrededor de su pupitre.

"Alumno G" es la cuarta vez que interrumpes la clase. Te voy a quitar 15 puntos", le dije con firmeza. El niño protestó diciendo que él no había sido, pero sus compañeros confirmaron que sí había sido él. Le pedí que recogiera todas las bolitas de papel y las tirara a la basura.

Mientras los alumnos y alumnas trabajaban, dos niñas comenzaron a discutir porque una acusaba a la otra de copiarle las respuestas. Intervine para resolver el conflicto, pero esto generó distracción en el resto del grupo. "Alumno G" aprovechó este momento para continuar molestando a otros compañeros, ahora haciendo ruidos de animales para hacerlos reír.

Me acerqué nuevamente a "Alumno G": "Tu Desarrollo integral está afectando el trabajo de todos tus compañeros. Te voy a quitar 20 puntos más y si continúas así, tendré que hablar con tus padres". "Alumno G" se cruzó de brazos y se quedó en silencio, pero con una actitud evidentemente molesta.

Cuando el semáforo cambió a amarillo, noté nuevamente cómo varios alumnos y alumnas se apresuraban para terminar sus respuestas. Algunos mostraban signos claros de estrés, suspirando fuertemente o borrando con frustración lo que habían escrito para hacerlo más rápido.

Después del recreo, a las 10:30 am, continuamos con la elaboración de los "Lentes de riesgo". Les entregué a cada uno una tira de cartulina negra y dos círculos rojos, explicándoles que serían unos anteojos especiales que les ayudarían a detectar peligros.

Mientras trabajaban en sus lentes, nuevamente se presentó un conflicto con el cono del baño. Varios alumnos y alumnas querían salir al mismo tiempo y discutían sobre quién había pedido permiso primero. "¡Siempre es lo mismo con el cono!", exclamó un niño visiblemente frustrado. "¡Nunca puedo ir cuando lo necesito!".

Intenté resolver el conflicto estableciendo un orden, pero los alumnos y alumnas seguían mostrando su descontento con el sistema. Finalmente, establecí

una lista en la pizarra para anotar el orden en que irían al baño, lo que pareció calmar momentáneamente la situación.

Para la actividad final, entregué a cada alumno la tabla "¿Hay riesgo?". Les mostré 10 imágenes de situaciones cotidianas (5 con riesgos y 5 sin riesgos) y les pedí que usaran sus "Lentes detectores de riesgo" para identificar las situaciones peligrosas.

Durante esta actividad, los alumnos y alumnas participaron activamente levantando la mano cuando identificaban un riesgo. Sin embargo, "Alumno G" comenzó a levantar la mano en todas las imágenes, incluso en las que claramente no había riesgo, solo para llamar la atención y hacer reír a sus compañeros.

Me acerqué a él nuevamente: "'Alumno G", es la quinta vez que tengo que llamarte la atención. Te voy a quitar 25 puntos más". El niño bajó la mirada y pareció entristecerse por la cantidad de puntos perdidos, pero minutos después volvió a su Desarrollo integral habitual.

Al finalizar la clase, recogí los trabajos y las tablas "¿Hay riesgo?". Observé que varios estudiantes no habían completado todas las actividades debido al estrés provocado por el sistema del semáforo y las frecuentes interrupciones en clase. Me sentí realmente mal, con la impresión de que mis alumnos y alumnas me percibían como una maestra "mala" por haber implementado esta estrategia.

Experimenté una profunda sensación de fracaso al darme cuenta de que no estaba obteniendo ningún beneficio de esta nueva implementación. Por el contrario, temía estar causando un daño emocional a mis estudiantes, quienes manifestaban sentirse incapaces de terminar sus tareas o mostraban conductas evidentes de estrés y ansiedad por no lograr dimensionar o gestionar adecuadamente sus tiempos.

Las reacciones de frustración, las expresiones de angustia y los comentarios negativos hacia el semáforo me generaron una considerable preocupación sobre el impacto que mi iniciativa pedagógica estaba teniendo en el bienestar emocional de

los niños. En lugar de fomentar una mejor administración del tiempo, parecía estar creando un ambiente de tensión donde muchos se sentían incapaces de cumplir con las expectativas establecidas.

3.3.2 Estrategias y actividades en la segunda fase: Acción

Inicié la clase a las 8:05 am. Al entrar al salón, noté que varios alumnos y alumnas estaban conversando animadamente. Les pedí que guardaran silencio y se prepararan para comenzar.

Antes de iniciar las actividades, coloqué el semáforo en la pared junto al pizarrón. Al verlo, varios alumnos y alumnas suspiraron con preocupación "¡No, maestra! ¿Hoy también vamos a usar el semáforo?", mientras se llevaban las manos a la cabeza con gesto de angustia.

"Buenos días, niños. Hoy continuaremos con el tema de los oficios, ¿Recuerdan que les pedí investigar sobre oficios tradicionales y modernos como tarea?", pregunté. Solicité 5 voluntarios para que leyeran su lista de oficios tradicionales y modernos. Inmediatamente, varias manos se levantaron. Una alumna fue la primera en participar, mencionando oficios como herrero, sastre y panadero como tradicionales, y diseñador web, técnico en reparación de celulares y community manager como modernos. Los demás voluntarios compartieron sus listas, y fui escribiendo todos los oficios mencionados en el pizarrón formando una lista colectiva.

Una vez completada la lista en el pizarrón, preparé el proyector para mostrarles un breve video sobre diversos oficios. Mientras conectaba el equipo, escuché a un grupo de alumnos y alumnas conversando sobre la tiendita. Me acerqué discretamente para escuchar.

"Ya casi junto los puntos para el carrito". -Alumno M

"Yo quiero los stickers brillantes, pero todavía me faltan muchos puntos". -Alumno F.

En ese momento, alumno L comentó: "La tiendita es lo único que me motiva a hacer la tarea. El otro día, en la clase de la maestra Olga, no hice nada porque ella no tiene tiendita".

"Sí", añadió alumna X, "cuando no hay tiendita, ¿para qué esforzarnos? No tiene caso portarse bien si no vamos a ganar nada".

"Es verdad", agregó alumno G, "yo solo trabajo cuando sé que puedo ganar puntos para la tiendita. Si no, me da flojera".

Evidencia 12. Dialogo entre alumnos y alumnas.

26/03/2025

Al escuchar esto, decidí intervenir en la conversación y preguntar a los alumnos y alumnas si creían que la única razón para esforzarse en clase o portarse bien era ganar puntos para la tiendita. Ellos me respondieron que la tiendita era lo único que los motivaba y que cuando no había tiendita no tenían ganas de trabajar ni motivos para comportarse adecuadamente. Me cuestionaron directamente: "¿Para qué lo haría si no voy a ganar nada?".

Varios niños que escuchaban alrededor asintieron, mostrando su acuerdo. Otra alumna agregó: "Maestra, es que con la tiendita sabemos que nuestro esfuerzo vale algo. Si nos portamos bien y trabajamos, ganamos puntos y podemos comprar cosas. Sin eso, da igual portarse bien o mal".

Esta conversación me dejó profundamente reflexiva sobre cómo estaba condicionando a los niños a esforzarse únicamente por recompensas externas. Anteriormente había notado que cuando impartía clases sin intervención de la tiendita o recompensas, los alumnos y alumnas mostraban un Desarrollo integral negativo. No les preocupaba que les llamara la atención o incluso no les importaba completar sus trabajos, pues sentían que no tenían nada que perder ni ganar.

Sin embargo, esta vez que escuché este diálogo entre ellos, quedé bastante preocupada. Si bien la estrategia de la tiendita funcionaba para regular y mejorar su Desarrollo integral, me cuestioné cuánto daño les estaba causando al reforzar la idea de que sin una recompensa no había necesidad de trabajar. Los estaba acostumbrando a siempre recibir algo por sus trabajos o a perder puntos por sus malos Desarrollo integral.

Esto me generó un fuerte sentimiento de culpa y tristeza, porque yo creía que estas estrategias de recompensas basadas en la gamificación estaban ayudando a mis alumnos y alumnas a modificar sus Desarrollo integral. Y aunque efectivamente lo hacían, era solo porque ellos querían recibir algo a cambio, no porque realmente comprendieran la importancia de tener un buen Desarrollo integral. Estaban actuando por conveniencia, sin experimentar un cambio significativo en su pensamiento y, por consiguiente, en su Desarrollo integral a largo plazo.

Continué con la clase y logré que el video funcionara y pedí a todos que prestaran atención. Durante la proyección, observé que la mayoría de los alumnos y alumnas estaban concentrados, excepto por un alumno, quien como de costumbre, estaba distraído a sus compañeros haciendo muecas y comentarios en voz baja. Le llamé la atención discretamente, recordándole que perdería puntos de la tiendita si continuaba con ese Desarrollo integral. Al escuchar la palabra "tiendita", inmediatamente guardó silencio y dirigió su atención al video.

El video venía acompañado de una canción que cautivó enormemente a los alumnos y alumnas. Al finalizar la proyección, me solicitaron repetirlo específicamente para volver a escuchar la melodía y cantarla juntos. Esta experiencia me ha permitido ampliar mi perspectiva, pues he observado que mi grupo particular muestra una marcada afinidad por la música. Constantemente me piden reproducir canciones y, aunque ocasionalmente esto genera cierto desorden cuando comienzan a bailar o elevan la voz con entusiasmo, reconozco que podría ser una herramienta pedagógica sumamente valiosa para facilitar su aprendizaje.

Un ejemplo claro fue cuando lograron memorizar la canción de los "oficios", adquiriendo simultáneamente conocimiento sobre diversas profesiones existentes. Esto me demuestra que la música representa un excelente medio para ayudarles a establecer conexiones significativas entre conceptos académicos y elementos musicales que les resultan atractivos y memorables.

Después de esto, escribí en el pizarrón la definición de oficio: "Un oficio es un trabajo que se aprende con la práctica y la experiencia, sin necesidad de estudios profesionales. Las personas que tienen un oficio ofrecen servicios o elaboran productos que son útiles para la comunidad." Leí la definición en voz alta y pedí a los alumnos y alumnas que la copiaran en sus cuadernos.

Coloqué el semáforo en verde y les indiqué que tenían 7 minutos para copiar la definición y hacer un dibujo que ilustrara un oficio de su elección. Inmediatamente, varios estudiantes comenzaron a escribir apresuradamente. "¡Muy poco tiempo!", murmuraban con evidente angustia.

Algunos alumnos y alumnas iban terminando y yo les entregaba sus puntos correspondientes, y esto generaba un poco de frustración en los alumnos y alumnas que aún no lograban terminar sus trabajos, porque sentían aún más la presión de que otros ya habían terminado y ellos no.

A los cinco minutos, cambié el semáforo a amarillo. Al ver esto, una alumna dejó escapar un pequeño grito de frustración. "¡Todavía me falta todo el dibujo!", exclamó, mientras presionaba con tanta fuerza su lápiz que rompió la punta. Esto la

hizo romper en llanto repentinamente. "Siempre es lo mismo con el semáforo, nunca puedo terminar mis trabajos bien", dijo entre sollozos.

Me acerqué a ella para calmarla, pero noté que varios otros estudiantes también mostraban signos de estrés. "Tranquilos, todavía tienen dos minutos", les recordé, intentando aliviar la tensión. Sin embargo, mis palabras parecieron tener el efecto contrario, aumentando la ansiedad en algunos alumnos y alumnas.

Cuando finalmente el semáforo cambió a rojo, aproximadamente un tercio de la clase no había terminado su dibujo. Alumno E, quien apenas había logrado copiar la definición, dejó caer su cabeza sobre su cuaderno con evidentes signos de frustración y comenzó a llorar silenciosamente. Me acerqué a él y le aseguré que podría terminar su dibujo más tarde, pero parecía inconsolable. "Siempre me pasa lo mismo, siempre soy el más lento", "Nunca voy a alcanzar los puntos para el yoyo", murmuró entre lágrimas.

Cada día me daba más cuenta de que el semáforo no le estaba haciendo bien a mis alumnos y alumnas. Se sentían frustrados por no terminar, lo que además les impedía ganar puntos, provocando que sintieran que no iban a poder adquirir ningún producto de la tiendita. Al reflexionar sobre esto, ha sido muy notorio que hasta este punto ningún alumno ha canjeado puntos para adquirir algún producto, precisamente porque no han alcanzado la totalidad del precio, ya que al no terminar en verde no obtienen el total de puntos asignado para el trabajo.

Creo firmemente que tal vez debo eliminar el semáforo como estrategia complementaria para la tiendita porque, en vez de generar un beneficio y lograr que los alumnos y alumnas puedan concentrarse más en las actividades, están realizando mal sus trabajos: incompletos, con letra descuidada, sin colorear, todo por intentar terminar a tiempo. Y lo más importante, no están teniendo un aprendizaje significativo.

A continuación, les expliqué que en las próximas sesiones realizarían entrevistas a personas que ejercen oficios en su comunidad. Esta noticia generó

entusiasmo entre los alumnos y alumnas, quienes comenzaron a comentar a quiénes podrían entrevistar.

Entregué a cada alumno una hoja con el planificador y revisamos juntos cada paso, explicando detalladamente lo que debían hacer. Les pedí que marcaran como completado el primer paso y que comenzaran a pensar en qué personas podrían entrevistar.

Coloqué el semáforo en verde y les di 10 minutos para completar esta parte del planificador. Al ver nuevamente el semáforo, alumno R quien había estado particularmente afectado por las actividades anteriores, comenzó a respirar agitadamente. Su compañera de al lado me hizo señas para que me acercara. "Maestra, alumno R dice que le duele la cabeza cada vez que ve el semáforo", me informó en voz baja.

Me acerqué a el alumno y noté que efectivamente estaba pálido y parecía mareado. "¿Quieres ir a tomar agua o prefieres descansar un momento?", le pregunté. Con voz apenas audible me respondió: "Es que me pongo muy nervioso con el semáforo, siento que nunca voy a terminar y me empieza a doler todo". Decidí permitirle salir un momento a tomar aire fresco, acompañado por otro estudiante.

"Un riesgo significativo en la implementación de estrategias de gamificación es la generación involuntaria de ansiedad por rendimiento. Cuando los mecanismos de temporización generan más estrés que motivación, pueden obstaculizar el aprendizaje en lugar de facilitarlos" (Toda et al., 2019, p. 156). Observo a mis estudiantes y me doy cuenta de que algo no está funcionando como esperaba. La estrategia del semáforo, que implementé está generando más problemas que soluciones.

No se trata solo de un alumno, todos tienen acciones como hombros tensos, miradas ansiosas hacia el semáforo trabajo apresurado y descuidado cuando el color cambia. Lo que diseñé como una herramienta para organizar el tiempo se ha convertido en una fuente de estrés colectivo.

Cada día me convenzo más de que debo eliminar este sistema por completo, porque ¿Qué mensaje estoy transmitiendo realmente con ese semáforo? ¿Que el valor de su trabajo depende de la velocidad? ¿Que todos deben funcionar al mismo ritmo? Estos no son los valores que quiero inculcar en mi aula.

Esta experiencia me ha recordado que debemos estar dispuestos a abandonar incluso nuestras estrategias cuando la evidencia muestra que no están funcionando.

3.3.3 Estrategias y actividades en la tercera fase: Intervención

Al avanzar hacia la tercera fase, las evidencias del impacto negativo de mis estrategias se volvieron innegables desde el inicio de la clase cuando saqué el semáforo y lo coloqué junto al pizarrón. Al verlo, varios alumnos y alumnas reaccionaron con evidente ansiedad. "No, maestra, el semáforo no", murmuró alumno P con expresión de angustia. Alumna G sentada en primera fila, dejó escapar un suspiro audible y susurró a su compañera: "Odio cuando pone esa cosa, siempre me pongo muy nerviosa".

Mientras daba la explicación de la clase, noté que dos alumnos y alumnas estaban distraídos en el fondo del salón. Me acerqué a ellos y vi que estaban intercambiando stickers que habían comprado en la tiendita. "guarden eso ahora mismo o tendré que quitarles puntos", les advertí. Ambos guardaron rápidamente sus stickers y dirigieron su atención al pizarrón.

Continué la clase mostrando ejemplos en el pizarrón, les pedí que copiaran estos ejemplos en sus cuadernos. Coloqué el semáforo en verde y les indiqué que tendrían 5 minutos para esta actividad. "¡Solo 5 minutos!", exclamó una alumna con evidente angustia, mientras miraba la cantidad de ejemplos a copiar, al ver la preocupación y el estrés en los rostros de los alumnos y alumnas decidí extenderles el tiempo a 10 minutos, aunque realmente era muy poco para copiar, pero al mencionarle a los alumnos y alumnas que el tiempo se había prolongado ellos tuvieron una sensación de alivio.

Mientras lo hacían, dos alumnos y alumnas se levantaron para ir al baño, y comenzaron a discutir sobre quien iría primero, uno de los alumnos y alumnas suele ser muy tranquilo y el otro suele tener un carácter explosivo, por lo que el alumno tranquilo le dijo al otro que fuera el primero, pero que por favor fuera rápido porque de verdad tenía necesidad de ir. Me dio gusto ver que en algunos alumnos y alumnas la madurez y la empatía está presente, y que prefieren no tener algún conflicto y solucionar todo de la manera más pacífica y tranquila posible.

Sin embargo, esto me dejó ver nuevamente que el cambio de la estrategia del cono de que los alumnos y alumnas fueran totalmente autónomos tenía ciertas grietas que podían llegar a convertirse en conflictos importantes.

En ese momento, la puerta se abrió nuevamente. Esta vez era el profesor de educación física, quien entró sin anunciarse. "Perdón por la interrupción, maestra, pero necesito confirmar la lista de alumnos y alumnas que participarán en la competencia deportiva" dijo en voz alta.

Los alumnos y alumnas inmediatamente comenzaron a hablar entre ellos sobre la competencia, generando un bullicio que interrumpió completamente la clase. El profesor, sin percatarse del desorden que había causado, se acercó a mí e para mostrarme la lista. La interrupción duró aproximadamente siete minutos, durante los cuales perdí el control del grupo.

Durante este tiempo, el semáforo seguía en verde, pero el tiempo continuaba corriendo. Un alumno levantó la mano con desesperación: "Maestra, ¿va a pasar el semáforo por la interrupción?". Antes de que pudiera responder, cambié el semáforo a amarillo, provocando un estallido de quejas. "¡No es justo! ¡Apenas pudimos empezar!", gritó alumna J, visiblemente alterada.

Alumno M, al ver el semáforo en amarillo, comenzó a escribir tan rápido que rompió la punta de su lápiz. Esto lo frustró tanto que golpeó su pupitre y sus ojos se llenaron de lágrimas. "Siempre pasa lo mismo, nunca puedo terminar a tiempo", dijo entre sollozos.

Cuando el profesor finalmente se retiró, tuve que usar el semáforo para recuperar la atención de los alumnos y alumnas. Lo coloqué en rojo y conté regresivamente desde cinco. Al llegar a uno, la mayoría guardó silencio, aunque algunos seguían comentando sobre la competencia deportiva.

"¡Tiempo!", anuncié. Inmediatamente, una alumna rompió en llanto. "¡No pude terminar por la interrupción!", dijo entre sollozos. Otro alumno sentado a su lado también tenía los ojos húmedos mientras miraba su trabajo incompleto. "Es muy injusto, maestra", murmuró mientras trataba de contener las lágrimas.

En este momento me comporté de manera muy autoritaria, sin tomar en cuenta adecuadamente a los estudiantes y sus emociones. Decidí cambiar los colores del semáforo porque noté que, debido a la interrupción del profesor, los alumnos y alumnas prestaban más atención a lo que él decía que a realizar su trabajo. Observé que perdieron tiempo jugando, conversando o haciendo cosas ajenas a la actividad, a pesar de que esta consistía solamente en copiar cinco frases del pizarrón, lo cual no requería mucho tiempo.

Sin embargo, me sentí muy mal por tomar esta decisión. Ver a mis alumnos y alumnas llorando, frustrados, enojados y estresados me hacía sentir completamente culpable. Desde el primer día que implementé el semáforo pude observar estas emociones y pensé que con el tiempo los alumnos y alumnas podrían acostumbrarse, adaptarse al cambio y manejar mejor sus tiempos, pero ocurrió todo lo contrario.

Recordé lo felices y entusiasmados que estaban mis alumnos y alumnas con el sistema de la "tiendita"; se esforzaban en sus trabajos e intentaban hacerlo lo mejor posible para obtener sus puntos y conseguir una recompensa. No obstante, ahora con el semáforo no realizaban bien sus trabajos por querer terminar rápidamente, entregando trabajos incompletos y de baja calidad solo por cumplir con el tiempo.

Esta situación se reflejó también en que durante toda esta intervención los alumnos y alumnas no habían hecho ninguna compra en la tiendita, no

mencionaban nada sobre los productos y prácticamente era como si la tiendita no existiera más allá de los puntos que ganaban o perdían.

El semáforo estaba teniendo un impacto muy negativo en mis alumnos y alumnas, así que decidí eliminarlo y establecer solamente el tiempo que tenían para las actividades, pero sin un elemento visual que los estuviera presionando o generando un estrés innecesario en ellos.

Escribí en el pizarrón algunas preguntas sin signos de interrogación y sin mayúsculas y les expliqué que debían escribir correctamente estas preguntas en sus cuadernos, colocando los signos de interrogación y mayúsculas donde correspondiera. "Esta actividad vale 20 puntos para la tiendita", anuncié, notando cómo inmediatamente varios alumnos y alumnas que parecían desinteresados comenzaron a prestar más atención.

Quite el semáforo del pizarrón e inmediatamente una alumna me dijo:

A: ¿Ya no vamos a tener semáforo maestra?

M: No, ya no. Ahora solo les voy a decir el tiempo que tienen, pero ya no va a existir el semáforo.

A: Que bueno maestra, el semáforo solo nos daba miedo a todos.

Evidencia 13. Dialogo entre alumna y maestra.

27/03/2025

Observé que los estudiantes escucharon mi conversación con la alumna y, antes de que anunciara oficialmente la eliminación del semáforo, surgieron comentarios como: "Al fin somos libres del semáforo", "Ahora sí podré ganar todos los puntos" y "Ya puedo hacer bien mis trabajos". Estas expresiones, junto con los rostros y reacciones de los alumnos y alumnas al enterarse de que el semáforo había sido suprimido, me confirmaron que la decisión tomada era la correcta.

Los estudiantes comenzaron a trabajar con tranquilidad; noté que volvían a dedicar esmero a sus tareas, escribiendo pausadamente, pero con caligrafía cuidada. Pude apreciar nuevamente sus expresiones de satisfacción mientras realizaban sus actividades, lo cual mejoró mi estado anímico. La docente que aspiro a ser es aquella que propicie un ambiente en el cual los alumnos y alumnas se sientan felices y seguros, donde aprendan en un entorno agradable para ellos. El sistema del semáforo, al menos en este grado y grupo específico, no constituía una estrategia apropiada para alcanzar dicho objetivo.

Mientras los estudiantes trabajaban, una alumna que regresó del sanitario olvidó dejar el cono en su lugar, y otra que llevaba varios minutos esperando para ir al baño exclamó con frustración: "Maestra, el cono no está disponible y no sé quién lo tiene". Intenté localizar rápidamente el cono mediante inspección visual, pero no identifiqué quién lo tenía hasta que la primera alumna me informó: "Perdón maestra, yo lo tenía y olvidé devolverlo; lo dejé en mi mochila". Le indiqué que no había problema, pero le recordé que debía colocarlo en el escritorio. Entregué el cono a la alumna que esperaba, quien salió apresuradamente al baño.

Nuevamente constaté que el sistema de autonomía para que los alumnos y alumnas acudieran al sanitario no estaba funcionando adecuadamente. Este método generaba conflictos entre los estudiantes y, lo más importante para mí, no me permitía tener conocimiento de quién se encontraba fuera del aula, aspecto que considero fundamental para mi gestión del grupo. Adicionalmente, observé que algunos alumnos y alumnas excedían el número de salidas permitidas.

Aunque ciertos estudiantes manejaban correctamente las salidas autónomas y utilizaban responsablemente sus "vidas" asignadas para este propósito, la mayoría del grupo no demostraba la madurez necesaria para ejercer esta autonomía. En consecuencia, decidí suspender este sistema y retornar al procedimiento anterior, donde los alumnos y alumnas debían solicitarme permiso para salir, manteniendo el uso de los conos, pero ahora con las salidas controladas o supervisadas por mí.

3.4 Cuarta intervención.

Los frutos obtenidos de las estrategias de gamificación en el grupo.

Para culminar el ciclo de intervenciones pedagógicas mediante las cuales he monitorizado las modificaciones de interacciones en mi alumnado y valorando su respuesta ante las estrategias implementadas, ejecuté esta cuarta intervención. En esta fase final, procedí a eliminar determinadas estrategias previamente empleadas que no demostraron eficacia significativa, como el sistema de semáforo y el protocolo de autonomía para las salidas al sanitario.

Simultáneamente, implementé nuevas metodologías de gestión del aula. Entre estas la caja de actividades denominada "¿Qué hago ahora?", diseñada para proporcionar opciones constructivas durante tiempos de transición o finalización anticipada de tareas. También establecí el sistema de incentivos basado en puntos, conocido como "La tiendita", que genera una estructura de refuerzo positivo vinculada directamente con la caja de actividades. Adicionalmente, introduje un programa de reconocimiento mediante insignias y logros, orientado a visibilizar y premiar Desarrollo integral deseables.

Para ello, del 31 de marzo al 04 de abril de 2025, se llevó a cabo en el segundo grado grupo A, las continuaciones de tres proyectos, el primero "Si un oficio has de tener, el mejor debes de ser" Dicho proyecto tomó como base el campo formativo de lenguajes el cual tiene un enfoque que busca promover una comprensión integral de la relación entre el desarrollo personal y la participación en la comunidad, este proyecto es perteneciente a proyectos comunitarios; los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) con los que se trabajó fueron: 1) Registra información sobre un tema, a partir de la indagación en familia y el resto de la comunidad. 2) Expone con congruencia, de manera oral o, en su caso, lengua de señas, su registro del tema Y 3) Expone información registrada y organizada, de manera oral o en lengua de señas, con apoyo de imágenes, sonidos, actuación u otros recursos.

Y el segundo proyecto fue una vinculación de los proyectos “Guardianes de la seguridad” con base en el campo formativo de lo humano a lo comunitario y “Los espacios de riesgo de mi comunidad.” con base en el campo formativo ética, naturaleza y sociedades, estos proyectos pertenecientes a los escenarios comunitario y escolar; los PDA para esta vinculación fueron 1) Propone prácticas de autocuidado, de no violencia y convivencia pacífica, 2) Socializa alternativas de solución ante riesgo de accidentes, dependencias y formas de violencia, para valorar aquellas que puede llevar a cabo en su familia y la escuela, 3) Valora su capacidad para tomar decisiones, distinguiendo las situaciones en las que puede tomar decisiones de aquellas en las que requiere ayuda, considerando los límites y riesgos del entorno y 4) Comprende que las decisiones conllevan responsabilidades y compromisos consigo mismo o misma, con la comunidad y la sociedad.

Esta intervención final constituye la culminación de mi proceso investigativo, caracterizado por un enfoque de mejora continua que ha incluido la supresión de estrategias ineficaces, la incorporación de nuevas estrategias de gamificación, y el refinamiento de aquellas que han demostrado resultados favorables en la modificación del Desarrollo integral del alumnado.

Mi objetivo primordial al diseñar esta cuarta intervención fue potenciar al máximo la efectividad de las estrategias de gamificación seleccionadas, procurando generar una transformación más profunda y sostenible. Este enfoque ha contemplado tanto aspectos individuales del Desarrollo integral como elementos colectivos que inciden significativamente en la atmósfera general del entorno educativo.

3.4.1 Estrategias y actividades en la primera fase: Planeación

Comencé la clase 8:14am, le pedí a los alumnos y alumnas que guardaran silencio mientras tomaba lista, al terminar la lista me di cuenta de que solo habían asistido 20 alumnos y alumnas, es decir que faltaron un total de 13 niños lo que me dejó algo preocupada.

Mientras tomaba lista los alumnos y alumnas comentaban sobre los nuevos productos que tiene la tiendita, pero un comentario que más repitieron fue “por qué tan caro maestra”, porque aumenté el precio de los productos, les dije que esta era la última tiendita así que tenían que trabajar mucho para conseguir los regalos, ellos se pusieron tristes al saber que era la última, hicieron sonidos como “aww” o “nooo”.

Pase a explicarles que esta semana estaríamos trabajando dos nuevas estrategias además de la tiendita y el cono, primero les comenté que ahora ya no utilizaríamos el semáforo, que ahora habría un tiempo determinado para las actividades y después de ese ya no se revisaba a nadie, los alumnos y alumnas se emocionaron cuando les dije esto, gritaron “siiii”, “yeei”, pude ver en ellos una sensación de alivio al saber que el semáforo quedó totalmente eliminado de nuestra dinámica, recordemos que en la tercera intervención los alumnos y alumnas tuvieron un fuerte conflicto con sus emociones debido al estrés que les causaba el semáforo.

Les comenté que ahora hay una cajita de “¿Qué hago ahora?”, que en esa caja había algunas actividades extra para quien terminara primero y quisiera tomar una para tener algo que hacer mientras los demás terminaban, los alumnos y alumnas me empezaron a preguntar: ¿Hay actividades de matemáticas?, ¿Hay de colorear?, ¿Cómo son maestra?”, les dije que había todo tipo de actividades y que solo podrían realizarlas en el tiempo libre que tuvieran, y que por cada actividad extra tendrían 5 puntos para la tiendita, ellos se emocionaron y gritaron “Ahora vamos a poder juntar más puntos”.

Después un alumno me dijo “¿Y cuál es la otra actividad maestra?”, le conteste que la otra estrategia que estaríamos trabajando era que si cumplían con todas sus actividades y tenían un buen Desarrollo integral al final del día se ganarían una insignia de una estrellita, en cuanto les dije esto se emocionaron mucho, hacían comentarios entre ellos como; “Ya me voy a portar bien”, “Hay que hacer todas las actividades”, “Me gusta eso de la estrellita”, “Ahora podemos ganar muchas cosas por nuestros trabajos”, me sentí feliz de ver la primera impresión de mis alumnos y alumnas ante las nuevas estrategias, especialmente en la insignia,

porque reflejaban interés y motivación a tener un mejor Desarrollo integral y a terminar todas sus actividades.

Conté hasta tres y volví a retomar el control del grupo, después de eso les explique que la estrategia de la tiendita seguía igual, ganarían puntos por sus

A: ¿Por qué de nuevo tenemos que pedir permiso maestra?

A1: A mí me gustaba más ya no pedir permiso.

M: ¿Se acuerdan de que toda la semana pasada peleaban por quien seguía y quien estaba esperando el cono? ¿Incluso que se fueron de varios al baño?

A: Si.

M: Es por eso por lo que ahora deben pedir permiso nuevamente, para que yo pueda controlar sus salidas al baño.

A: Ah, okey, maestra, si esta mejor porque luego solo peleamos.

Evidencia 14. Diálogo entre alumnos y alumnas y maestra.

31/03/2025

actividades y cuando juntaran los puntos de su producto deseado podrían cambiarlo, sin importar el día, y les pregunte “¿y si tienen un mal Desarrollo integral que pasa?”, y en grupo respondieron “perdemos puntos”, les dije que exacto, que si se portaban mal yo les pediría puntos, y por ultimo les mencione que la estrategia de las salidas al baño con los conos iba a cambiar un poquito, les mencione que nuevamente en vez de solo esperar a que el cono estuviera libre para usarlo que tenían que pedirme permiso para poder ir, inmediatamente un alumno me cuestiono:

Considero que la reestructuración de la estrategia para regular las salidas al baño mediante el sistema del cono ha generado en mis alumnos y alumnas una percepción de cierta disminución en su capacidad de toma de decisiones autónomas. No obstante, valoró positivamente que ellos mismos hayan desarrollado la capacidad reflexiva para reconocer que, cuando la estrategia les otorgaba

completa autonomía para salir del aula, no seguían adecuadamente las indicaciones establecidas. Esto se manifestaba en Desenvolvimiento integral como salidas grupales no autorizadas, exceso en la frecuencia permitida de salidas y, lo más evidente de todo, generaba constantes conflictos interpersonales relacionados con la determinación del orden para utilizar los servicios.

Estimo que este aparente retroceso en términos de autonomía constituirá, paradójicamente, un elemento fundamental para recuperar el control efectivo del grupo y ejercerá una influencia favorable en la evolución conductual de los estudiantes. Contemplo la posibilidad de que, en fases posteriores del proceso formativo, cuando hayan interiorizado adecuadamente las normas y desarrollado un mayor nivel de responsabilidad, se les pueda reinstaurar gradualmente un mayor grado de autonomía en este aspecto. Sin embargo, en las circunstancias actuales, debo reconocer que aún no han alcanzado el nivel de madurez necesario para gestionar apropiadamente esta responsabilidad sin supervisión directa.

Les pregunté si tenían alguna duda de las estrategias y me contestaron en grupo que no, así que decidí empezar con el contenido de la clase.

Les pedí que sacaran la libreta amarilla y escribieran la fecha, después les comencé a dictar, mientras dictaba los alumnos y alumnas estaban en completo silencio, yo repetía varias veces para aquellos que se quedaban un poco atrás y todos estaban en orden, al terminar les explique que debían realizar un dibujo de cada lugar que mencionaba el texto, además de que yo iba a escribir el texto en el pizarrón y debían corregir aquellas palabras que tuvieran mal.

Los alumnos y alumnas comenzaron a trabajar de manera ordenada y en silencio, pero eso solo duro un momento, dos alumnos y alumnas estaban platicando y jugando parados, les mencione que les cancelaría los puntos de la actividad si seguían jugando y guardaron silencio y comenzaron a trabajar, alumno S es un alumno que no sabe leer ni escribir así que se acercaba conmigo para que lo ayudara a realizar la actividad, mientras lo ayudaba los alumnos y alumnas comenzaron a hacer mucho ruido y platicar así que mencione en voz alta “Quien

este platicando o fuera de su lugar se queda sin puntos”, y los alumnos y alumnas rápido corrieron a sus lugares y guardaron silencio.

Poco a poco los alumnos y alumnas fueron terminando la actividad, les revisaba uno por uno y les entregaba sus puntos, cuando les daba sus puntos se acercaban a la tiendita para ver más de cerca los productos y mencionaban que quería comprar cada uno, termine la actividad y solo dos alumnos y alumnas no la entregaron.

Pase a la siguiente actividad explicándoles los tipos de riesgo que hay, y en conjunto iba complementando con sus opiniones, mencione cuales eran los riesgos de tránsito y los alumnos y alumnas empezaron a dar ejemplos como “Chocar”, “Atropellarnos”, y así poco a poco les fui explicando y dando ejemplos de cada tipo de riesgo.

Al finalizar la explicación le pedí a dos alumnos y alumnas que me ayudaran a repartir la hoja de trabajo que era la siguiente actividad, cuando terminaron de repartir les explique a los alumnos y alumnas lo que tenían que hacer, mientras explicaba le llame la atención varias veces a algunos alumnos y alumnas, pero en especial a K, ella estaba parada y platicando, aunque la alumna con la que platicaba no le hacía caso y le decía que le iban a quitar puntos por su culpa, entonces decidí retirarle 5 puntos, se los pedí y ella solo se quedó seria, me los dio y volvió a su lugar en silencio, al igual todos los alumnos y alumnas guardaron silencio y pude explicar la actividad.

Mientras los alumnos y alumnas realizaban su actividad me preguntaron varias veces ¿Cuánto vale este trabajo?, les mencione que valía 10 puntos y recibí comentarios como “Es muy poquito”, “Con eso no se ajusta nada”, “Debería darnos más”, les mencione que cada actividad valía según su dificultad y que este trabajo no era tan complicado, ellos volvieron a guardar silencio, pero en su rostro podía ver su inconformidad por los puntos.

Los alumnos y alumnas continuaban trabajando, algunos terminaban y les revisaba y después ellos tomaban una hoja de la caja “¿Qué hago ahora”, de

repente en un momento se amontonaron muchos niños alrededor de la caja y tenían varias actividades en el piso, les pedí que solo tomaran una hoja y volvieran a sus lugares y que no maltrataran el material, los alumnos y alumnas se retiraron a sus lugares pero dejaron el material tirado y un alumno que estaba revisando se acercó a recogerlo, mientras revisaba a los últimos sonó el timbre 9:40 para salir a los honores, forme a los alumnos y alumnas en dos filas y salimos al patio a los honores a la bandera.

Volvimos al aula a las 10:00am, termine de revisar y entregar puntos y 10:05am sonó el timbre para salir al recreo, los alumnos y alumnas salieron en orden a lonchar.

Volvieron de receso a las 10:30am, cuando volvieron les explique que jugaríamos a “El aro seguro”, les explique la dinámica del juego y mientras lo hacía “A” me pregunto “¿Maestra y cuantos puntos vale el juego?”, les mencione que el juego no tenía valor de puntos porque no era una actividad, los alumnos y alumnas solo se rieron y decían “Ay A es obvio”, “Como nos va a dar puntos por jugar”. Tuvimos varias rondas de juego y a los alumnos y alumnas que les tocaban las preguntas si contestaban bien se ganaban 5 puntos y al final el ganador del juego obtuvo 10 puntos, mientras jugaban algunos alumnos y alumnas estaban teniendo un mal Desarrollo integral, se empujaban, le ponían el pie a otros, se arrastraban en el piso, así que les mencione que si seguían con ese Desarrollo integral cancelaria el juego y además a aquellos alumnos y alumnas que tuvieran mal Desarrollo integral les quitaría 10 puntos, porque ya les había llamado la atención muchas veces, los alumnos y alumnas tuvieron un mejor Desarrollo integral y terminamos el juego 11:05am.

Para el final de la sesión de la sesión le explique a los alumnos y alumnas que saldríamos a dar un recorrido por nuestra escuela, en donde debían observar los lugares de riesgo que hay, en donde pueden pasar peligros, si hay señales que indiquen peligro y cuales espacios de la escuela son lugares seguros, les pedí que sacaran su libreta amarilla y salimos a hacer el recorrido, durante la observación los

alumnos y alumnas se comportaron muy bien, mencionaban cosas con las que se podrían hacer daño, también que hay animales que los pueden picar o lastimar entre otros comentarios respecto a la actividad, después del recorrido volvimos al aula y la mayoría se puso a tomar agua, S y F se acercaron para pedirme permiso para el baño pero deje ir primero a F porque él no había salido al baño y S ya lo había hecho.

Les pregunte de manera general si les había gustado la actividad y me respondieron que si, finalmente les explique el último trabajo, el cual consistía en dividir una hoja de su libreta en dos y en la parte de arriba dibujar aquellas situaciones de peligro y en la de abajo propuestas para mejorarlas, mientras explicaba F volvió del baño y S salió aunque se olvidó de poner el cono en su pupitre, mientras explicaba L me pregunto cuanto valía la actividad y les mencione de manera general que la actividad valía 15 puntos si lo hacían bien, de ahí podría ir bajando.

Los alumnos y alumnas comenzaron a trabajar pero estaban muy inquietos, platicando mucho, parados, jugando, les llame la atención varias veces de manera individual a aquellos que tenían un mal Desarrollo integral pero seguían sin hacerme caso, así que conté hasta tres y les mencione que a partir de ese momento quien tuviera un mal Desarrollo integral perdería 10 puntos, ellos se asombraron con la cantidad y comenzaron a trabajar más rápido y de manera ordenada.

Los alumnos y alumnas terminaron y les revise además de entregarles sus puntos, también algunos alumnos y alumnas como G, D, A y F, me llevaron algunas actividades extra a revisar para obtener sus puntos extra, termine de revisar a todos y se acabó el tiempo para realizar la actividad.

Les comuniqué a mis alumnos y alumnas que había llegado el momento de otorgar las insignias a quienes habían completado todas las actividades asignadas. Inmediatamente, observé cómo los estudiantes se levantaban de sus asientos con entusiasmo, preguntándome efusivamente: "¿Maestra, yo sí hice todo?", "¿Maestra,

me porté bien?". Esta reacción espontánea me reveló claramente el interés genuino que sentían por obtener su reconocimiento, lo cual me produjo una profunda satisfacción al constatar que efectivamente les importaba su desempeño conductual durante la sesión.

Procedí entonces a convocarlos individualmente para la entrega de sus estrellas. Conforme se acercaban, las colocaba en la frente o en aquellos lugares que ellos mismos preferían: algunos eligieron las mejillas, otros los brazos, y algunos incluso solicitaron que fueran adheridas a sus útiles escolares. Durante este proceso, pude apreciar en sus rostros una expresión de absoluta felicidad al recibir su respectiva insignia.

Por otra parte, aquellos estudiantes que no demostraron un Desarrollo integral adecuado o no culminaron las actividades establecidas no recibieron la correspondiente insignia. En ellos detecté cierta decepción y tristeza, lo cual inicialmente me generó un ligero sentimiento de culpabilidad. Sin embargo, reflexioné inmediatamente sobre la importancia de mantener la consistencia en la aplicación de las normas previamente establecidas en las estrategias implementadas. Opté entonces por dirigirme a estos alumnos y alumnas con un mensaje constructivo, sugiriéndoles que en la siguiente jornada se esforzaran más en su trabajo y Desarrollo integral, señalándoles que de esa manera conseguirían su merecida insignia.

Esta experiencia me permitió confirmar la efectividad del sistema de reconocimiento como herramienta motivacional, así como la importancia de mantener la congruencia en su aplicación para preservar su valor pedagógico y formativo.

La siguiente sesión comenzó a las 8:10am, estaba tomando lista y posteriormente les pregunté a los alumnos y alumnas si habían hecho su tarea de la entrevista, algunos me contestaron que sí, otros que no y algunos otros me decían que cual, que ellos no sabían de qué tarea les estaba hablando, les recordé la actividad que habíamos hecho y la tarea que debieron realizar y algunos recordaron,

mientras revisaba les entregaba los puntos por su tarea, en un momento S se acercó a mí y me pidió permiso para ir al baño, le comente que era demasiado temprano y que si estaba seguro de tener realmente la necesidad de ir ya que solo saldría 2 veces al baño en el día, él me dijo que si así que le otorgué el permiso, tomo el cono y lo puso en su lugar y salió al baño, termine de revisar la tarea.

Como primer actividad dicte a los alumnos y alumnas 10 palabras, mientras realizaba el dictado los alumnos y alumnas me preguntaban qué valor tendría esa actividad y les mencionaba que hasta que terminaran sabrían, que primero debían trabajar, iba en la palabra 5 de un total de 10 cuando llego la psicóloga, me dijo que quería trabajar con ellos sobre el tema del autismo pero como vio que los alumnos y alumnas estaban trabajando me menciona que terminara el trabajo en lo que lo que ella conectaba el equipo visual para su actividad, termine de dictar y escribí en el pizarrón las palabras para que de manera autónoma los alumnos y alumnas se revisaran y escribieran bien aquellas que hayan tenido mal, los alumnos y alumnas terminaron y antes de revisarles la psicóloga comenzó a trabajar con ellos a las 8:35am.

La psicóloga termino su trabajo a las 9:05 am y salió del aula, continúe trabajando con los alumnos y alumnas y les indique que debían realizar una oración con cada palabra del dictado para terminar el trabajo y obtener sus puntos, los alumnos y alumnas comenzaron a trabajar en orden y en silencio y poco a poco fueron terminando y les entregue sus puntos.

Durante la sesión, di por concluida la actividad anterior y solicité a los estudiantes que prepararan su cuaderno azul para escribir la fecha. Mientras supervisaba el desarrollo de esta transición, observé que el alumno L no estaba participando en las actividades asignadas. No había completado el dictado ni las oraciones correspondientes, y se encontraba simplemente jugando.

Procedí a llamarle la atención verbalmente, pero percibí que mi intervención no generó ningún efecto en su actitud. Intenté aplicar una sanción mediante la solicitud de puntos acumulados, estrategia que había funcionado previamente con

otros estudiantes. Sin embargo, L me informó que carecía de puntos debido a su inasistencia previa y a no haber finalizado ninguna actividad durante las sesiones anteriores.

En ese momento comprendí la raíz de su indiferencia hacia su Desarrollo integral: al no poseer puntos que pudiera perder, el sistema de incentivos había perdido toda su eficacia como mecanismo regulador de su conducta. Le insistí en que realizara el trabajo asignado y, aunque permaneció físicamente en su lugar, continuó sin involucrarse en la actividad propuesta.

Esta situación me hizo sentir particularmente vulnerable como docente, pues carecía de recursos efectivos para motivar al alumno a comprometerse con su aprendizaje y modificar su Desarrollo integral disruptivo. Me enfrenté a un razonamiento ciertamente limitado de su parte: había desarrollado la percepción de que, al no tener puntos que pudiera perder, no existían consecuencias significativas por su falta de participación, lo cual generaba una completa desconexión tanto con la dinámica de la clase como con la importancia de mantener actitudes constructivas.

Este incidente me ha llevado a una profunda reflexión sobre las implicaciones de las estrategias implementadas. Si bien he constatado su efectividad general para regular el Desarrollo integral de la mayoría de los estudiantes, también he identificado que pueden tener efectos contraproducentes en determinadas circunstancias. Específicamente, cuando los alumnos y alumnas se encuentran en una situación donde no perciben beneficios inmediatos por su esfuerzo o no visualizan pérdidas potenciales, pueden desarrollar una actitud de desinterés hacia el proceso educativo, lo que inevitablemente conduce a un deterioro en su Desarrollo integral.

Explicé detalladamente a mis alumnos y alumnas la actividad que debían realizar, la cual consistía en resolver problemas matemáticos de multiplicaciones. Durante mi explicación inicial, realicé varios ejemplos demostrativos mientras notaba que los estudiantes prestaban considerable atención. Al indicarles que era

su turno para resolver los problemas restantes, inmediatamente comenzaron a trabajar.

Mostrando interés por el sistema de puntos, me preguntaron el valor asignado a la actividad, a lo que respondí que cada problema correcto equivaldría a dos puntos. Rápidamente calcularon el total potencial y exclamaron con entusiasmo: "¡Podemos ganar 20 puntos!". Iniciaron entonces su labor en un ambiente de silencio y concentración, aunque esta atmósfera favorable fue bastante efímera.

Al poco tiempo, A se aproximó solicitando mi autorización para sentarse en el suelo, argumentando dificultades de visibilidad. Accedí a su petición, especificando que únicamente podría hacerlo para copiar la información y posteriormente debería regresar a su lugar habitual de trabajo. Aunque asintió en señal de comprensión, observé cómo gradualmente más estudiantes comenzaron a adoptar la misma postura, aduciendo problemas similares de visibilidad.

Inicialmente permití esta situación mientras verificaba que continuaran trabajando; sin embargo, paralelamente, diversos alumnos y alumnas empezaron a acercarse manifestando dudas sobre el procedimiento, solicitando confirmación sobre sus avances o expresando dificultades de comprensión. En ese momento percibí que una proporción significativa del grupo no había asimilado adecuadamente las instrucciones para la actividad.

Mientras procuraba proporcionar explicaciones alternativas que facilitaran su comprensión, la situación en el aula evolucionó desfavorablemente: el número de estudiantes sentados en el suelo se había incrementado considerablemente y, lo más preocupante, habían abandonado la tarea para dedicarse a jugar. Otros deambulaban por el salón o conversaban entre sí, generando un ambiente poco propicio para el aprendizaje.

Ante esta circunstancia, implementé una estrategia correctiva inmediata, advirtiéndoles que contaría hasta tres y quienes permanecieran fuera de su lugar o continuaran conversando perderían diez puntos. Esta advertencia resultó

momentáneamente efectiva, pues al concluir el conteo, todos habían retornado a sus respectivos espacios.

Procedí entonces a reformular mi explicación, empleando una metodología diferente que les facilitara identificar las operaciones requeridas. Verifiqué su comprensión mediante preguntas directas, a las cuales respondieron negativamente respecto a persistencia de dudas, por lo que les solicité continuar con la actividad.

No obstante, el orden se quebrantó nuevamente cuando varios estudiantes volvieron a sentarse en el suelo. Particularmente problemáticos resultaron S y F, quienes comenzaron a jugar y rodar por el piso, desatendiendo mis llamados de atención. Me vi obligada a aplicar la sanción previamente anunciada, retirándoles diez puntos a cada uno, lo cual produjo un efecto inmediato: entregaron los puntos correspondientes, regresaron a sus lugares y retomaron la actividad de manera ordenada.

Sin embargo, persistió una dificultad fundamental: numerosos alumnos y alumnas continuaban acercándose manifestando incomprensión y solicitando asistencia individualizada. Esta situación me generó cierta frustración, pues no lograba identificar un método explicativo más efectivo. Al verificar la hora, constaté que se aproximaba el periodo de recreo y, a pesar del tiempo considerable invertido en la actividad, ningún estudiante había logrado completarla debido principalmente a problemas de comprensión conceptual.

Al sonar la campana a las 10:05 a.m., autoricé la salida al recreo. Utilicé este intervalo para consultar con colegas sobre estrategias didácticas alternativas que pudieran facilitar la comprensión de mis alumnos y alumnas. Entre las sugerencias recibidas destacaron el uso de tablas, material concreto como fichas, y un acompañamiento más personalizado durante todo el proceso.

Decidí entonces regresar al aula y transformar la información en formato tabular. Durante este periodo de reestructuración didáctica, A se acercó interesándose por adquirir algo en "la tiendita", sistema de incentivos implementado

previamente. Le confirmé la posibilidad, seleccionó un producto y me entregó sus puntos correspondientes. Posteriormente, K solicitó mi ayuda para contabilizar sus puntos acumulados; después de realizar el cálculo conjunto, evaluó sus opciones y optó por conservarlos para una adquisición futura de mayor valor.

Los alumnos y alumnas regresaron del recreo a las 10:30 a.m., ingresando de manera desordenada: algunos se lanzaban al piso, otros se empujaban, varios corrían o jugaban. Consideré necesario establecer una nueva norma disciplinaria, informándoles que, a partir de ese día, quien ingresara jugando perdería quince puntos, explicando que este Desenvolvimiento integral incrementaba el riesgo de accidentes dentro del aula. Los estudiantes manifestaron su acuerdo con esta disposición.

Les presenté entonces la información reestructurada en formato tabular y procedí a explicar nuevamente el procedimiento, empleando esta representación visual alternativa. Finalmente percibí señales claras de comprensión en los alumnos y alumnas, lo cual me produjo considerable alivio profesional al constatar que había logrado franquear esta barrera comunicativa.

Los estudiantes reiniciaron su trabajo de manera ordenada, con excepción de G, quien persistía en conductas disruptivas, arrojando fragmentos de goma a sus compañeros. Después de múltiples llamadas de atención infructuosas, determiné solicitar la sanción de diez puntos por su Desenvolvimiento integral inadecuado. Inicialmente afirmó carecer de puntos debido a sus adquisiciones del día anterior, pero al consultar el registro de trabajos diarios, confirmé que había completado las actividades correspondientes y disponía de veinticinco puntos. Al comunicarle esta información, respondió con actitud burlona mientras entregaba los puntos requeridos.

Los alumnos y alumnas terminaban su trabajo, les revisaba y obtenían sus puntos dependiendo de los aciertos que obtenían, algunos se alegraban mucho por el resultado y otros se entristecían porque decían que era muy poco, mientras seguían trabajando note que S no estaba trabajando y nuevamente L tampoco, decidí hablar con ambos:

M: ¿Por qué no están trabajando?

S: Es que no le entiendo, prefiero no hacer nada

L: Yo no tengo ganas de trabajar.

M: Si no trabajaban no obtendrían los puntos y así no alcanzarían sus productos deseados de la tiendita.

L: Igual yo casi no vengo maestra, ni junto puntos.

S: Yo mejor hago otras actividades y ya me recupero porque esta no me gusta.

Evidencia 15. Diálogo entre alumnos y alumnas y maestra.

01/04/2025

Experimenté un sentimiento de tristeza al constatar que la obtención de puntos no representaba un elemento motivacional significativo para algunos de mis estudiantes. Me resultó particularmente desalentador observar cómo habían desarrollado una actitud de resignación ante la imposibilidad de acumular puntos, ya sea debido a sus inasistencias frecuentes o a las dificultades de comprensión frente a determinadas actividades.

Esta situación me generó cierta preocupación, pues percibí que estos alumnos y alumnas habían establecido mecanismos de adaptación emocional para no sentirse afectados por su falta de participación en el sistema de incentivos implementado. En lugar de experimentar el impulso positivo que el sistema pretendía generar, habían adoptado una postura de indiferencia como estrategia de protección ante la potencial frustración.

Mientras finalizaba el proceso de revisión con algunos alumnos y alumnas, el profesor de educación física se presentó en el aula a las 11:05 am e inició su sesión con el grupo. Los estudiantes salieron para realizar las actividades físicas programadas y retornaron al salón a las 11:58 am, apenas dos minutos antes del horario en que debía retirarme.

Aproveché estos momentos finales para organizar la entrega de insignias diarias, por lo que solicité a los alumnos y alumnas que tomaran asiento y mantuvieran silencio. Procedí entonces a nombrar a aquellos estudiantes que habían completado satisfactoriamente todas las actividades asignadas durante la jornada, entregándoles su correspondiente estrella como reconocimiento a su desempeño.

Para aquellos alumnos y alumnas que no lograron obtener su insignia, consideré importante dirigirles algunas palabras de aliento y orientación. Les expliqué que necesitaban esforzarse un poco más para acumular puntos y, consecuentemente, merecer tanto su insignia por Desarrollo integral adecuado como el reconocimiento por cumplir con todas las tareas diarias.

Concluí formalmente la sesión a las 12:08 pm, habiendo completado el ciclo de actividades y el proceso de retroalimentación grupal e individual correspondiente a esta jornada escolar.

3.4.2 Estrategias y actividades en la segunda fase: Acción

La sesión dio comienzo a las 8:12 am. Tras pasar lista a los estudiantes, me disponía a iniciar la primera actividad cuando S se aproximó solicitando autorización para acudir al servicio sanitario. Le indiqué que consideraba temprana su petición, pero él argumentó una necesidad urgente debido a que no había tenido oportunidad de utilizarlo en su domicilio. Accedí a su solicitud, tras lo cual tomó el cono establecido como sistema de control y abandonó el aula.

Solicité al grupo que prepararan su libreta roja para registrar la fecha, mientras aprovechaba este tiempo para revisar individualmente las tareas

asignadas previamente, entregando los puntos correspondientes según el sistema implementado. Al finalizar este proceso, procedí a dictarles diversas palabras, observando con satisfacción que mantenían un ambiente de silencio y atención durante esta actividad.

Una vez concluido el dictado, les indiqué que elaboraran una oración con cada término proporcionado. Durante el desarrollo de esta tarea, X se acercó para solicitar permiso para ir al baño. Tras verificar la disponibilidad del cono, autoricé su salida. Simultáneamente, detecté que G y L habían abandonado su trabajo para dedicarse a jugar. Les llamé la atención, enfatizando la importancia de concentrarse en la actividad para obtener sus correspondientes puntos. Ambos respondieron afirmativamente, aunque con resultados diferentes: mientras G retomó efectivamente su labor, L regresó físicamente a su lugar, pero continuó sin producir trabajo alguno, lo cual me generó cierta frustración ante la dificultad para motivar su participación.

Finalizada la actividad por parte de la mayoría, procedí a la revisión y entrega de puntos correspondientes. Durante este proceso, K se aproximó manifestando su interés por adquirir estampas disponibles en "la tiendita". Realicé la transacción correspondiente, entregándole el producto a cambio de sus puntos. Posteriormente, se acercaron K, A, M, G y L, aparentemente solo para observar los productos disponibles. Su aproximación colectiva y falta de cuidado provocaron que derribaran la tiendita instalada sobre una mesa.

Experimenté un momento de contrariedad ante esta situación disruptiva, pero mantuve la calma para establecer límites claros. Les indiqué que retornaran a sus lugares respectivos, señalándoles que desde allí podían perfectamente visualizar tanto los productos como sus precios, y que únicamente debían aproximarse cuando efectivamente desearan realizar una compra. Los estudiantes acataron la indicación y continuaron con sus actividades.

Algunos alumnos y alumnas que concluyeron sus tareas principales optaron por seleccionar hojas de la caja denominada "¿Qué hago ahora?", estrategia

implementada para mantenerlos productivamente ocupados en sus lugares. Posteriormente me presentaban estos trabajos adicionales para su revisión, recibiendo cinco puntos extra por cada actividad completada satisfactoriamente.

Tras revisar a la mayoría y dar por concluido el tiempo asignado para esta fase, procedí a introducir una nueva actividad centrada en la explicación de la simbología utilizada en mapas y croquis. Durante esta exposición, S persistió en conductas disruptivas, manteniéndose de pie y ofreciendo diversas justificaciones cuando le solicitaba que retornara a su lugar: "Es que estoy pidiendo lápiz", "Es que no encuentro mi goma", "Es que se me cayó mi libreta".

Su constante búsqueda de pretextos para evadir el trabajo me generó una sensación de desgaste emocional. Cuando finalmente le advertí sobre la posible pérdida de diez puntos si no permanecía en su sitio durante la explicación, recordándole además que llevaba dos días sin completar las actividades asignadas y consecuentemente sin acumular puntos, simplemente respondió: "Es que no tengo ganas de trabajar". Aunque físicamente permaneció en su lugar tras esta conversación, resultaba evidente su falta de atención e interés, situación que me produjo cierta impotencia pedagógica al constatar los límites de las estrategias motivacionales implementadas frente a actitudes de resistencia tan explícitas.

Los alumnos y alumnas continuaban concentrados en sus actividades. I y A fueron los primeros en finalizar sus tareas; tras revisarles y entregarles sus puntos correspondientes, regresaron brevemente a sus lugares antes de volver a acercarse con una propuesta:

A e I: "Maestra, ¿Podemos juntar nuestros puntos para comprar un juego?"

M: "Claro, si ustedes quieren juntarlos y compartir el juego pueden hacerlo."

A e I: "¡Sííí! Entonces véndanos el juego de conecta 4, maestra."

Evidencia 16. Dialogo entre alumnos, alumnas y maestra.

02/04/2025

Esta iniciativa de colaboración entre compañeros me produjo una genuina satisfacción, especialmente por tratarse de la primera ocasión en que observaba este tipo de Desarrollo integral cooperativo derivado del sistema de incentivos. Ver cómo A e I voluntariamente decidieron unir sus recursos para alcanzar un objetivo común representó para mí una evidencia tangible de que las estrategias implementadas estaban generando efectos que trascendían la mera modificación conductual individual. El hecho de que decidieran por iniciativa propia compartir tanto los puntos acumulados como el disfrute posterior del juego adquirido me permitió vislumbrar el desarrollo de habilidades sociales significativas: negociación, toma de decisiones compartidas y comprensión del beneficio mutuo.

Este momento particular dentro del aula constituyó para mí una confirmación de que el sistema establecido no solo estaba fomentando la responsabilidad personal y el autocontrol, sino que además comenzaba a promover valores fundamentales como la solidaridad y el trabajo colaborativo. Esta evolución espontánea hacia Desarrollo integral prosociales me reafirmó en la convicción de que las estrategias implementadas estaban contribuyendo efectivamente a la formación integral de mis estudiantes, trascendiendo el ámbito meramente académico para incidir en aspectos cruciales de su desarrollo socioemocional.

Percibí que los alumnos y alumnas habían dedicado un tiempo excesivo a una actividad relativamente sencilla, por lo que establecí un límite temporal de cinco minutos para su conclusión. Esta indicación generó un incremento en su ritmo de trabajo. Durante este periodo, utilizaron ordenadamente el sistema del cono para solicitar autorización para acudir al servicio sanitario, acercándose previamente para verificar su disponibilidad. Me resultó particularmente satisfactorio constatar la correcta comprensión e implementación de esta estrategia de gestión.

A continuación, organizamos una actividad lúdica de mímica. Dividí al grupo en dos equipos, explicando detalladamente tanto el concepto de mímica como la

dinámica específica, que consistiría en representar acciones de riesgo y de cuidado. Antes de iniciar, los estudiantes consultaron si la actividad tendría asignación de puntos. Les informé que el equipo vencedor obtendría diez puntos por participante, mientras que el equipo no ganador recibiría cinco puntos por integrante. Repasamos nuevamente las reglas y comenzamos la actividad.

Durante el desarrollo del juego, X y S solicitaron permiso para acudir al servicio sanitario. Considerando que acababan de regresar del periodo de recreo, denegué su solicitud, tras lo cual retornaron a sus lugares y continuaron participando activamente. Tras diez rondas, la actividad concluyó en empate, por lo que asigné equitativamente diez puntos a cada participante.

Al finalizar el juego, restaban apenas dos minutos para el inicio del recreo, por lo que solicité que guardaran sus materiales y prepararan sus alimentos. Al sonar la campana a las 10:00 am, autoricé su salida.

Durante el recreo, K se aproximó manifestando su interés por adquirir una goma en "la tiendita". Recibí sus puntos y efectué la entrega del artículo solicitado.

Los alumnos y alumnas regresaron del recreo a las 10:30 am. Experimenté cierta indecisión respecto a la asignación inmediata de actividades, dado que estaba programada una intervención de la Guardia Nacional. Sin embargo, tras recibir información de que los grupos serían atendidos secuencialmente por grados, decidí proceder con el trabajo planificado.

Dibujé rápidamente una tabla en el pizarrón y proporcioné instrucciones detalladas sobre su completamiento. Realizamos conjuntamente un ejemplo y resolví las dudas planteadas. Los estudiantes iniciaron su labor ordenadamente, aunque esta dinámica positiva se vio interrumpida a las 10:45 am con el ingreso de la profesora de artes. Los niños manifestaron notable entusiasmo ante su presencia, exclamando: "¡Ya nos salvó, maestra!". Contrariamente a lo que anticipé, la docente simplemente solicitó material y abandonó el aula, situación que me generó cierta contrariedad al percibir que su breve intervención había alterado significativamente el ambiente de trabajo estructurado que habíamos logrado establecer.

Tras la partida de la profesora (10:57 am), implementé la estrategia de conteo hasta tres, que resultó efectiva para que los alumnos y alumnas retornaran rápidamente a sus lugares y retomaran su concentración, conoedores de la consecuencia establecida: pérdida de diez puntos por permanecer fuera de su sitio asignado. Aunque la mayoría trabajaba adecuadamente, L y G nuevamente abandonaron la actividad para jugar, esta vez de manera particularmente brusca, llegando G a agredir físicamente a L impactándole con una lapicera en la cabeza. Intervine inmediatamente, sancionando a L con la pérdida de diez puntos y a G con quince puntos debido a la mayor gravedad de su Desenvolvimiento integral. Esta intervención resultó efectiva, pues ambos retomaron su trabajo tras la corrección.

Gradualmente, diversos alumnos y alumnas acudían para la revisión de sus avances. En determinado momento, D y M se acercaron expresando su deseo de realizar una compra conjunta, emulando la colaboración previamente observada entre A e I. Les confirmé esta posibilidad, indicándoles que contabilizaran sus puntos y seleccionaran el producto deseado. Tras un breve debate sobre sus preferencias, optaron finalmente por adquirir un juguete con forma de pollo. Al entregárselos, comenzaron inmediatamente a jugar, generando ruidos que captaron la atención de sus compañeros. Considerando que habían completado sus tareas asignadas y acababan de obtener el juguete como recompensa legítima, opté por no imponer restricciones severas, limitándome a solicitarles moderación en el volumen.

Además, experimenté una particular satisfacción al observar cómo la iniciativa de I y A se transformó rápidamente en un modelo de conducta para otros estudiantes, quienes decidieron emular esta estrategia colaborativa para adquirir juguetes de mayor valor. Esta propagación espontánea de Desenvolvimiento integral cooperativos me produjo una profunda alegría, pues evidenciaba que las estrategias de gamificación implementadas estaban generando efectos que trascendían significativamente mis expectativas iniciales.

Lo que comenzó como un sistema orientado fundamentalmente a la modificación del Desenvolvimiento integral individual había evolucionado hacia un

mecanismo que promovía activamente la mejora en las interacciones sociales dentro del grupo. Resultaba especialmente gratificante constatar que, más allá del impacto positivo en el Desarrollo integral individual de los alumnos y alumnas, estas estrategias estaban fomentando una convivencia más armónica y constructiva, materializada en acciones concretas de solidaridad y compañerismo.

La observación de estos Desarrollo integral espontáneos de colaboración, donde los estudiantes compartían tanto recursos como experiencias, reforzó mi convicción respecto a la efectividad del enfoque adoptado. Este desarrollo imprevisto, pero sumamente valioso me permitió apreciar la multidimensionalidad de los beneficios derivados de la gamificación correctamente implementada, que no solo modifica conductas disruptivas, sino que además potencia el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para su formación integral.

Mientras el resto del grupo finalizaba la actividad, X solicitó nuevamente permiso para acudir al servicio sanitario, solicitud que en esta ocasión autoricé. Posteriormente, C se aproximó con idéntica petición, indicándole que podría salir una vez que X retornara. Ella asintió y regresó a su lugar. Durante este intervalo, revisé trabajos adicionales y atendí a D, quien deseaba adquirir un camioncito en "la tiendita". Tras un periodo prolongado sin el regreso de X, C volvió a manifestar urgencia, por lo que le concedí autorización para salir, observando con satisfacción que cumplió eficientemente, regresando con prontitud. Tiempo después, X finalmente retornó al aula.

Concluí la revisión de todos los trabajos y di por finalizada la actividad a las 11:10 am. En ese preciso momento, el profesor de educación física ingresó informando que el grupo debía salir para participar en las actividades programadas con la Guardia Nacional. Los alumnos y alumnas abandonaron el aula ordenadamente, dando por concluida la sesión del día.

La sesión siguiente inició a las 8:15 am. Solicité a los alumnos y alumnas que abrieran su cuaderno rojo y registraran la fecha. Mientras ejecutaban esta

indicación, procedí a incorporar nuevos productos en "la tiendita". La observación de estos artículos generó notable entusiasmo entre los estudiantes, quienes comenzaron a dialogar sobre sus preferencias y a consultar sobre los precios, aún no establecidos. En breve tiempo, aproximadamente diez alumnos y alumnas rodeaban el espacio destinado a "la tiendita". Implementé nuevamente el conteo hasta tres para lograr que retornaran a sus lugares, explicándoles que debían aguardar mientras asignaba los precios correspondientes, tras lo cual podrían efectuar sus compras si así lo deseaban.

Al iniciar el dictado, los estudiantes permanecieron atentos y en silencio. Al finalizar, les indiqué que debían realizar un dibujo sobre el texto y revisar su ortografía. Mientras trabajaban tranquilamente, aproveché para pasar lista y organizar la tabla de actividades del día, además de asignar precios a los nuevos productos de la economía del aula.

Cuando Á. observó que había puesto precio al trompo, se acercó inmediatamente:

Á: Maestra tenga, deme el trompo por favor.

M: Aquí tienes.

Á: Al fin pude ahorrar y comprar uno maestra, en las otras tienditas no había alcanzado a comprarlo porque siempre me lo ganaban.

M: Muy bien, te lo mereces por cada uno de tus trabajos y esfuerzos.

Evidencia 17. Dialogo entre alumno y maestra.

03/04/2025

Sentí satisfacción al ver cómo el sistema de economía del aula estaba fomentando la motivación y el esfuerzo en los estudiantes. Ver la alegría de Á. al conseguir algo que valoraba me confirmó que estas estrategias pueden generar experiencias significativas de logro.

A medida que los estudiantes iban terminando, revisaba sus trabajos y les entregaba sus puntos. Observé que, al finalizar, tomaban una hoja de la caja "¿Qué hago ahora?", recurso que ha resultado sumamente útil para mantenerlos ocupados durante las transiciones entre actividades.

S. solicitó permiso para ir al baño, pero olvidó colocar el cono en su lugar. He notado que esto ocurre con frecuencia, posiblemente por urgencia o porque el sistema ya no les resulta novedoso. X. también salió al baño, y progresivamente más estudiantes comenzaron a solicitar permiso. He observado que cuando hay actividades de otros grados en el patio, aumenta la frecuencia de solicitudes para salir, evidentemente para observar dichas actividades.

Avanzamos a la siguiente actividad donde cada alumno debía elaborar un cartel. Les proporcioné los materiales necesarios y expliqué los requisitos. Como es habitual, preguntaron por el valor de la tarea, a lo que respondí que un cartel completo y bien ejecutado valdría 10 puntos, disminuyendo según las carencias.

Entregué a cada estudiante tres hojas pequeñas (verde, amarilla y roja), y les indiqué que debían dibujar y recortar un círculo grande en cada una. Algunos consultaban si su trabajo era correcto, y les proporcionaba orientación según lo necesitaran. Cuando preguntaban bromeando por el valor de esta tarea, les expliqué que era solo la preparación para una actividad posterior.

La actividad consistió en un juego del "semáforo de accidentes", donde les presentaba diversas situaciones y ellos respondían levantando el color correspondiente según consideraran si la situación era peligrosa, requería precaución o era segura. Posteriormente, debían adherir el semáforo en su cuaderno y registrar acciones específicas para cada color.

Noté que siete estudiantes estaban reuniendo sus puntos para adquirir algo de la tiendita. Durante el recreo, se acercaron para comunicarme que deseaban comprar el peluche de pulpo y, sumando los puntos de todos, alcanzaban el precio.

Contabilizaron sus puntos, les entregué el producto y se retiraron visiblemente contentos.

En ese momento experimenté cierta incertidumbre respecto a la decisión de permitir que tantos alumnos y alumnas se unieran para adquirir un solo producto. A diferencia de otros artículos de la tiendita, el peluche no era algo que pudieran dividir o repartir físicamente entre ellos. Me preocupaba que, en lugar de fomentar el compañerismo y la colaboración como era mi intención, esta situación pudiera desencadenar conflictos entre los estudiantes. Reflexioné sobre si debía establecer límites en cuanto al número de alumnos y alumnas que pueden compartir un producto indivisible, o si debía aprovechar la oportunidad para desarrollar habilidades sociales como la negociación y el compartir.

Lamentablemente más tarde, observé que estos mismos estudiantes estaban discutiendo, por lo que los convoqué para conocer la situación:

M: ¿Por qué están discutiendo?

S: Es que G no nos quiere prestar el pulpo.

D: Sí, dice que se lo va a quedar.

G: Yo dije que me lo quedo un rato y luego se los doy, es que no me lo quieren dejar ni un rato maestra.

M: A ver, no tienen que pelear. Si se juntaron entre todos quiere decir que todos tienen derecho a él, ¿qué les parece si les hago un sorteo para ver en qué orden lo van a tener en los días?

Todos: Sí maestra, mejor.

Evidencia 18. Dialogo entre alumnos y alumnas y maestra.

03/04/2025

Me satisfizo poder intervenir eficazmente en este conflicto. Considero que estas situaciones representan valiosas oportunidades de aprendizaje social. La implementación del sorteo no solo resolvió el problema inmediato, sino que también

proporcionó un modelo de resolución de conflictos que espero puedan aplicar autónomamente en futuras situaciones.

C, se acercó expresando urgencia por ir al baño, pero mencionó que el cono estaba en uso y la estudiante que lo tenía se había demorado excesivamente. Al regresar ambas, interrogué a la estudiante sobre su prolongada ausencia preguntándole por que había tardado tanto, a lo que ella me respondió que había mucha fila en los baños y que las “niñas grandes” se pasaban primero sin respetar los turnos.

Esta situación refleja una problemática institucional que afecta negativamente nuestra dinámica diaria. La insuficiente infraestructura sanitaria — solo tres sanitarios por género para toda la población escolar, incluyendo docentes— genera inevitables aglomeraciones, especialmente después del recreo. Esto no solo interrumpe el flujo de las actividades académicas, sino que también propicia oportunidades para el juego y la distracción en áreas inadecuadas.

Para finalizar, entregué a cada estudiante una hoja de color aleatorio para que diseñaran un símbolo de seguridad que posteriormente colocaríamos en el plano escolar. Durante esta actividad, los niveles de conversación aumentaron ocasionalmente, por lo que les recordé que podían dialogar, pero con volumen moderado y priorizando su trabajo.

Al concluir la jornada, cuando mencioné que entregaría las insignias de recompensa, A. se acercó rápidamente:

A: Maestra, hoy sí acabé todo, ¿verdad?

M: Sí, hoy sí terminaste todos tus trabajos.

A: Y también me porté muy bien, ¿verdad?

M: Sí, también tuviste un buen desenvolvimiento.

A: Entonces sí me voy a ganar mi estrella.

Evidencia 19. Diálogo entre alumna y maestra. 03/04/2025

La emoción de A. por recibir su reconocimiento reafirma el valor de los sistemas de incentivos en el aula. Estos momentos de celebración de logros, por simples que parezcan, construyen una cultura de esfuerzo y reconocimiento que fortalece la motivación intrínseca de los estudiantes. Entregué las estrellas correspondientes y di por finalizada la sesión.

3.4.3 Estrategias y actividades en la tercera fase: Implementación

Comencé la clase a las 10:30, justo después del recreo. Los estudiantes regresaron muy activos y con ganas de seguir jugando, lo que siempre hace difícil que se concentren en las actividades de clase. Este momento de transición me pone un poco tensa, porque es clave para crear un buen ambiente de trabajo. Muchas veces me encuentro dividida entre dejarlos que liberen su energía y la necesidad de aprovechar el tiempo para el aprendizaje.

Usé la estrategia de contar hasta tres, avisando que quien siguiera de pie perdería 10 puntos. Aunque la tiendita del salón estaba "cerrada" porque no tenía muchos productos, cuando vieron que empecé a poner nuevos artículos, los estudiantes se emocionaron y rápidamente se sentaron y guardaron silencio. Me sorprendió lo bien que funcionó el sistema de puntos para manejar la conducta del grupo. Ver cómo el interés por los premios transformó el desorden en un ambiente adecuado para aprender me dio confianza en esta estrategia. Sin embargo, me preocupa un poco depender demasiado de motivaciones externas.

Antes de comenzar las actividades, hice un ejercicio de respiración con ellos. Tenían que cerrar los ojos, respirar durante cinco tiempos y soltar el aire durante otros cinco. Repetimos esto tres veces, lo que ayudó mucho a calmarlos y crear un ambiente más tranquilo. Para mí, estos ejercicios de respiración valen la pena, aunque tomen algo de tiempo. Aunque parezca que son minutos que no dedicamos al aprendizaje formal, he visto que la mejor atención y disposición que logran compensa ampliamente ese tiempo. Me alegra ver cómo poco a poco los estudiantes van incorporando estas técnicas.

Jugamos a la "papa caliente" para repasar los temas vistos durante la semana. Los estudiantes que tenían el objeto cuando la música se detenía debían responder preguntas sobre lo que habíamos estudiado. Quienes contestaban correctamente recibían cinco puntos. Durante esta actividad, los alumnos y alumnas estuvieron atentos, participaron y disfrutaron del juego de manera ordenada. Combinar juegos con objetivos de aprendizaje siempre me da satisfacción profesional. Ver que los estudiantes pueden divertirse mientras demuestran y refuerzan su aprendizaje confirma que estas técnicas funcionan. Me gusta especialmente ver cómo estudiantes que normalmente son tímidos en clases tradicionales participan más en estas actividades.

Mientras ponía precios a los nuevos productos de la tiendita, un estudiante me preguntó: "Maestra, ¿ya para qué pones cosas nuevas, si ya nadie va a alcanzar a comprar?". Le respondí que había compañeros que todavía tenían puntos y otros que aún no habían comprado nada, por lo que podrían adquirir estos productos. El estudiante insistió diciendo que él ya no podría comprar nada más. Le recordé que él ya había comprado varias veces antes, a lo que respondió: "Sí, pero yo quería comprar más y ya no voy a alcanzar". Le sugerí que siguiera trabajando con empeño, pues quizás con los puntos que ganara podría comprar algo, y él estuvo de acuerdo.

El comentario de este alumno me hizo pensar sobre cómo perciben la justicia en el sistema que implementé. Es interesante ver cómo tener muchas opciones puede causar frustración en lugar de motivación cuando sienten que no pueden alcanzarlas. Estas conversaciones me ayudan a entender mejor cómo los estudiantes interpretan los sistemas de incentivos y cómo ajustarlos para que sigan motivándolos sin causarles desánimo.

Después, un alumno se acercó para contarme que el día anterior él y dos compañeros habían decidido juntar sus puntos para comprar algo entre todos, pero que su mamá le había aconsejado mejor comprar algo solo para él. Esto había molestado a sus compañeros, que no querían devolverle sus puntos. Llamé a los

tres para resolver el problema juntos. Les expliqué que cada uno tenía derecho a decidir sobre sus propios puntos y que debían respetarse si alguno cambiaba de opinión.

Los alumnos y alumnas entendieron la situación y al final se interesaron por productos diferentes, solo me pidieron ayuda para repartir los puntos de manera justa. Me dio gusto ver cómo una intervención clara y oportuna puede convertir un posible conflicto en una oportunidad para aprender sobre respeto, autonomía y resolución de problemas. Estas situaciones, aunque al principio requieren tiempo y atención, son muy valiosas para desarrollar habilidades sociales importantes.

Mientras algunos estudiantes terminaban sus actividades y otros usaban la caja "¿Qué hago ahora?" para mantenerse ocupados, noté que aumentaron las peticiones para ir al baño. He identificado que los estudiantes suelen imitar lo que hacen sus compañeros, pidiendo permiso para ir al baño no tanto porque lo necesiten sino por seguir al grupo. Esto ocurre más después del recreo. Me pregunto si debo poner límites más estrictos o entender que este Desarrollo integral es normal en niños de estas edades.

Cinco estudiantes, algunos de los que habían comprado algo juntos el día anterior, decidieron agruparse nuevamente para comprar otro producto. Uno de ellos me dijo: "Maestra, vamos a comprar otra vez juntos". Les dije que estaba bien, siempre que todos estuvieran de acuerdo.

"La colaboración emergente entre estudiantes para lograr objetivos comunes dentro de sistemas gamificados representa un valor añadido no planificado, pero extremadamente significativo. Estas interacciones espontáneas promueven habilidades de negociación, toma de decisiones colectivas y resolución de conflictos que trascienden los objetivos iniciales del sistema" (Hamari & Koivisto, 2023, p. 209).

Enseguida me pidieron: "Pero nos podría hacer papelitos como ayer", y otro añadió: "Sí, para ponernos de acuerdo en quién se lo lleva primero y en qué orden". Acepté su petición, les di el juguete y organicé el sorteo para establecer el orden.

Me dio mucha satisfacción ver cómo los estudiantes habían aprendido y valorado el método del sorteo para evitar peleas. El hecho de que aplicaran lo aprendido de un día para otro muestra que las estrategias que estamos usando están ayudando a desarrollar habilidades para la convivencia. Que ellos mismos pidieran hacer el sorteo demuestra que están madurando en la forma de compartir recursos entre todos.

IV. VALORACIÓN DE RESULTADOS

Con el fin de valorar de manera global el impacto que tuvo la implementación de las estrategias de gamificación a lo largo de las cuatro intervenciones, se presenta a continuación un análisis comparativo que permite observar cómo era el grupo de segundo grado “A” al inicio del proceso y cómo se encontraba al finalizar. Esta comparación, ofrece una mirada clara sobre la evolución del grupo en diferentes dimensiones del ámbito escolar.

El registro constante, la reflexión continua y la aplicación sistemática de diversas estrategias de gamificación facilitaron un acompañamiento más cercano al grupo, permitiendo identificar no solo las necesidades, sino también las actitudes, los conocimientos y de manera general, los avances que fueron surgiendo durante el proceso. A través de esta intervención, fue posible generar cambios significativos en el aula, favoreciendo una transformación progresiva en la forma en que los alumnos se relacionaban con el aprendizaje, con sus compañeros y con su propio rol como estudiantes.

Este apartado busca resaltar que, aunque el punto de partida fue complejo, con un grupo que mostraba actitudes retadoras, falta de motivación y escasa disposición al trabajo escolar, la implementación gradual de dinámicas como el sistema de puntos, las insignias, el uso de juegos con propósito educativo y la promoción de la autorregulación, permitió construir un entorno más participativo, respetuoso y funcional.

El cambio positivo en el Desarrollo integral de los alumnos fue evidente: comenzaron a involucrarse más activamente, a desarrollar mayor autonomía, a colaborar entre ellos y a mostrar una actitud más favorable hacia el cumplimiento de sus tareas. La siguiente tabla refleja, de manera sintetizada pero profunda, este recorrido de transformación vivido en el aula.

Aspecto observado	Inicio del proceso (Antes)	Después de las intervenciones
Comportamiento general	<ul style="list-style-type: none">• Desorganización constante en el aula.	<ul style="list-style-type: none">• Mejor Desarrollo integral del grupo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad verbal y física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de conflictos físicos y verbales. • Actitudes más colaborativas
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes insultos y exclusión entre compañeros. • Pocas habilidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la empatía y el respeto. • Colaboración entre pares. • Uso de mecanismos pacíficos para resolver conflictos
Motivación académica	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo interés por las actividades escolares. • Poco compromiso con tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor participación activa en clase. • Motivación por insignias y reconocimiento.
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para respetar normas y turnos. • Poco control emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor manejo de sus emociones. • Respetan reglas como el uso de conos. • Reconocen consecuencias de sus actos.
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Dependencia constante del adulto. • Dificultad para tomar decisiones simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor independencia para completar tareas. • Toman iniciativas propias
Atención y concentración	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa atención sostenida. • Se distraían fácilmente. • Conversaban o jugaban durante clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejor disposición al trabajo. • Permanecen más tiempo atentos.
Actitud frente al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Apatía hacia los contenidos. • Escaso esfuerzo. • Falta de hábito de trabajo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se esfuerzan por cumplir con tareas diarias. • Participan en dinámicas educativas con entusiasmo.
Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Respuestas agresivas (golpes, gritos). • Falta de diálogo. • Dependencia del docente para mediar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de sorteos y acuerdos para resolver disputas. • Compañeros ayudan a regular normas. • Algunos replican estrategias aprendidas.

Clima grupal	<ul style="list-style-type: none">• Ambiente tenso y caótico.• Poca colaboración.	<ul style="list-style-type: none">• Clima más armónico y respetuoso.• Trabajo en equipo frecuente.• Aumento de la convivencia positiva.
---------------------	--	---

V. CONCLUSIONES

El informe de práctica profesional documenta la implementación de un conjunto de estrategias pedagógicas basadas en la gamificación, cada una con efectos particulares en el Desarrollo integral estudiantil y la dinámica del aula. La evolución de estas intervenciones refleja un proceso reflexivo constante, donde cada ajuste respondió a la observación cuidadosa de sus impactos en el grupo de segundo grado.

"La Tiendita" emergió como el pilar fundamental de la intervención, demostrando notable efectividad como sistema de economía del aula. Este mecanismo, donde los estudiantes acumulaban puntos canjeables por diversos artículos, generó alta motivación para el trabajo académico y fomentó significativamente su Desarrollo integral. Los alumnos y alumnas mostraban dedicación notable para completar sus actividades correctamente y reducían comportamientos disruptivos por temor a perder sus valiosos puntos. Quizás lo más sorprendente fue observar cómo esta estrategia promovió espontáneamente interacciones colaborativas no anticipadas, como cuando varios estudiantes decidieron unir sus recursos para adquirir artículos más costosos, desarrollando así habilidades sociales fundamentales.

Sin embargo, también se identificaron aspectos problemáticos, particularmente una dependencia excesiva de la motivación extrínseca. Algunos alumnos y alumnas manifestaron explícitamente que sin la tiendita "no tenían ganas de trabajar", lo que sugiere un desplazamiento potencial de la motivación intrínseca por el aprendizaje. Adicionalmente, los estudiantes que acumulaban pocos puntos debido a inasistencias o dificultades académicas experimentaban desmotivación al percibir inalcanzables las recompensas, generando actitudes de resignación contraproducentes para su desarrollo.

El sistema para regular las salidas al baño experimentó una evolución significativa durante la intervención. Inicialmente implementado con tarjetas denominadas "vidas" y posteriormente refinado mediante conos identificadores,

este mecanismo buscaba organizar un aspecto cotidiano, pero potencialmente disruptivo de la dinámica escolar. En su versión más efectiva, el sistema de conos proporcionó una estructura visual que ayudó a reducir interrupciones durante la clase, permitiendo a los estudiantes comprender la importancia de administrar sus necesidades personales y respetar turnos establecidos.

Las dificultades surgieron principalmente en dos momentos: durante la implementación inicial, cuando los alumnos y alumnas utilizaban las "vidas" por novedad más que por necesidad real; y posteriormente, cuando se les otorgó completa autonomía para utilizar los conos sin solicitar permiso explícito, generándose conflictos interpersonales y pérdida de control sobre quiénes estaban fuera del aula. Esta experiencia demostró que los estudiantes aún no habían desarrollado suficiente autorregulación para este nivel de independencia, requiriendo mayor estructura y supervisión.

El "Semáforo" constituyó la estrategia más problemática dentro del repertorio implementado. Diseñado como sistema visual para administrar el tiempo de las actividades, utilizaba código de colores (verde para tiempo suficiente, amarillo como advertencia y rojo para finalización) para estructurar temporalmente las tareas del aula. Aunque inicialmente pretendía ayudar a los estudiantes a mantenerse enfocados y completar sus actividades dentro de plazos establecidos, rápidamente demostró efectos contraproducentes.

La implementación generó niveles elevados de ansiedad y estrés entre los alumnos y alumnas, muchos de los cuales experimentaron frustración intensa por no poder completar sus trabajos en el tiempo asignado, llegando incluso a manifestar síntomas físicos como dolores de cabeza. La presión temporal provocaba que realizaran sus tareas apresuradamente, comprometiendo la calidad del trabajo y obstaculizando el aprendizaje significativo. Demostrando sensibilidad pedagógica y capacidad reflexiva, decidí eliminar esta estrategia al observar sus efectos negativos persistentes.

En contraste, el sistema de "Insignias", implementado en la última fase de intervención, ofreció resultados notablemente positivos. Consistente en otorgar una estrella como reconocimiento a quienes completaban todas sus actividades y mantenían comportamiento adecuado durante la jornada, funcionó como incentivo visual inmediato que proporcionaba validación social del esfuerzo. Los estudiantes mostraron entusiasmo genuino por obtener estas distinciones, como se evidenció en sus preguntas frecuentes sobre si habían hecho lo suficiente para merecerlas. Si bien la diferenciación entre quienes recibían y no recibían las insignias generó cierta frustración en algunos alumnos y alumnas, esto se transformó en una oportunidad para establecer metas de mejora para días subsecuentes.

Finalmente, la caja "¿Qué Hago Ahora?" abordó efectivamente el desafío de los tiempos muertos en el aula, proporcionando actividades adicionales para estudiantes que terminaban su trabajo antes que el grupo. Esta estrategia mantuvo a los alumnos y alumnas constructivamente ocupados durante transiciones o períodos posteriores a la finalización de tareas principales. Al asignar puntos adicionales por estas actividades complementarias, se incentivó tanto la eficiencia como la productividad, reduciendo significativamente los momentos de ocio que potencialmente generaban problemas de interacción. Sin embargo, ocasionalmente el entusiasmo colectivo provocaba aglomeraciones alrededor de la caja, generando desorden momentáneo. Asimismo, la supervisión simultánea de múltiples actividades representó un desafío adicional para mi gestión en el aula.

El conjunto de estrategias implementadas ilustra un proceso dinámico de adaptación pedagógica, donde la reflexión constante me permitió identificar elementos funcionales y elementos que requerían modificación o eliminación. Esta experiencia ha representado un verdadero ciclo de investigación-acción en el aula, transitando desde la observación sistemática hasta la intervención fundamentada, para luego analizar sus efectos y realizar los ajustes pertinentes. En cada fase del proceso, las respuestas de los estudiantes constituyeron la brújula que orientó mis decisiones profesionales.

La documentación detallada de las interacciones, diálogos y reacciones emocionales de los alumnos y alumnas frente a cada estrategia implementada no solo enriqueció mi comprensión del grupo, sino que también generó un cuerpo de evidencia empírica sobre el cual fundamentar cada adaptación metodológica. Particularmente significativa fue la decisión de eliminar el sistema del semáforo al constatar sus efectos adversos, así como la evolución del sistema de regulación para las salidas al baño, ajustándolo progresivamente hasta encontrar el equilibrio adecuado entre autonomía y estructura.

Esta capacidad para analizar críticamente y ajustar las intervenciones según las respuestas observadas en los estudiantes constituye uno de los aprendizajes más valiosos evidenciados en mi proceso formativo como docente. La experiencia me ha enseñado que la efectividad pedagógica no reside en la aplicación rígida de estrategias predeterminadas, sino en la flexibilidad para adaptarlas constantemente a las necesidades específicas del contexto, las características del grupo y las respuestas individuales de cada alumno.

El proceso ha revelado, además, que la gamificación no debe concebirse como un fin en sí misma, sino como un medio para generar ambientes de aprendizaje más motivadores y significativos. Cuando se implementa con sensibilidad contextual, análisis crítico y flexibilidad metodológica, puede transformar significativamente la dinámica del aula y el Desarrollo integral estudiantil, facilitando no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales fundamentales como la cooperación, la negociación y la autorregulación.

Este recorrido pedagógico me ha permitido comprender que las estrategias más efectivas son aquellas que evolucionan junto con el grupo, respondiendo a sus características cambiantes y adaptándose a las necesidades emergentes. La práctica reflexiva, documentada rigurosamente en este informe, constituye así no solo un requisito académico, sino una herramienta fundamental para el desarrollo profesional continuo y la mejora constante de mi quehacer educativo.

Como recomendación a otros docentes que deseen implementar estrategias de gamificación en sus aulas, los animo a hacerlo con compromiso, sensibilidad y constancia. La gamificación puede generar cambios significativos en el Desarrollo integral estudiantil, pero no debe aplicarse de forma aislada ni improvisada. Es necesario observar con atención, ajustar continuamente y sostener las estrategias en el tiempo. Con dedicación, análisis y seguimiento, estas dinámicas no solo mejoran el comportamiento del grupo, sino que también fortalecen la motivación, el sentido de pertenencia y la disposición genuina al aprendizaje. Con tiempo y constancia, los resultados positivos se multiplican y el aula se convierte en un espacio más armónico, participativo y significativo para todos.

VI. REFERENCIAS:

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamificación en educación: Un estudio de mapeo sistemático. *Tecnología Educativa y Sociedad*, 18(3), 75-88.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). ¿Funciona la gamificación? Una revisión literaria de estudios empíricos sobre gamificación. En *Actas de la 47ª Conferencia Internacional de Hawaii sobre Ciencias de Sistemas* (pp. 3025-3034). IEEE.

Kapp, K. M. (2012). *La gamificación del aprendizaje e instrucción: Métodos basados en juegos y estrategias para la formación y educación*. Pfeiffer.

Marczewski, A. (2015). *Incluso a los monos ninja les gusta jugar: Gamificación, pensamiento de juego y diseño motivacional*. Gamified UK.

Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2023). Gamificación: Uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos. *Resúmenes extendidos de CHI sobre factores humanos en sistemas informáticos*, 2425-2428.

Díaz Barriga, F. (2016). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3ª ed.). McGraw-Hill.

Hamari, J., & Koivisto, J. (2023). ¿Por qué las personas utilizan servicios de gamificación? *International Journal of Information Management*, 35(4), 419-431.

Kapp, K. M. (2012). La gamificación del aprendizaje e instrucción: Métodos basados en juegos y estrategias para la formación y educación. Pfeiffer.

Marczewski, A. (2015). Incluso a los monos ninja les gusta jugar: Gamificación, pensamiento de juego y diseño motivacional. Gamified UK.

Monereo, C. (2014). Enseñar a aprender en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (Coord.), Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria (pp. 85-104). Graó.

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773.

Perrenoud, P. (2018). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.

Santos Guerra, M. Á. (2014). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana. Narcea.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 5. SEP.

Smyth, J. (1991). Los profesores como aprendices colaborativos. Open University Press.

Toda, A. M., Valle, P. H., & Isotani, S. (2019). El lado oscuro de la gamificación: Una visión general de los efectos negativos de la gamificación en la educación. En I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin & E. Millán (Eds.), *Inteligencia Artificial en Educación* (pp. 143-160). Springer.

Vygotsky, L. S. (2016). *Pensamiento y lenguaje* (2ª ed.). Paidós.

Martí, J. (2023). La falta de disciplina en las aulas: un problema para el alumnado más vulnerable. XarxaTIC. Publicado el 12 de octubre de 2023. Recuperado de <https://xarxatic.com/la-falta-de-disciplina-en-las-aulas-un-problema-para-el-alumnado-mas-vulnerable/>

Haras Dadinco. (2023, 29 de marzo). ¿Cuál es la importancia del contexto en el proceso educativo? <https://www.harasdadinco.cl/cual-es-la-importancia-del-contexto-en-el-proceso-educativo/>

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. (Trabajo original publicado en 1934)

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1993). El constructivismo en el aula. Editorial Graó.

Vygotsky, L. S. (1997). The history of the development of higher mental functions (Vol. 4). (R. Reiber, Ed.). Plenum Press. (Trabajo original publicado 1931).

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773.

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112.

García-Ruiz, R., Bonilla-del-Río, M., & Diego-Mantecón, J. M. (2020). Gamificación en la escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez & A. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios: claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 135-160). Universidad Politécnica Salesiana

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3 (p. 4). SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). F3- Versión preliminar 26122022: Campo formativo Saberes y pensamiento científico. p. 30.

Domingo Roget, À. (2020). El Profesional Reflexivo (D.A. Schön): Una vigencia indiscutible para el desarrollo docente del siglo XXI. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 93-115.

Ballesteros-Vásquez, M. (2021). Gestión de aula y desarrollo profesional docente: el manejo de la disciplina como competencia en construcción. *Revista Educación*, 45(1), 80-95.

Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J., McCarthy, I., & Pitt, L. (2022). Game on: Engaging customers and employees through gamification. *Business Horizons*, 65(3), 309-318.

Toda, A. M., Valle, P. H., & Isotani, S. (2019). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin & E. Millán (Eds.), *Artificial Intelligence in Education* (pp. 143-160). Springer.

Díaz-Aguado, M. J., & Martínez, R. (2021). Convivencia escolar y prevención de la violencia: estrategias de intervención. *Revista de Educación*, 356, 65-81.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.

VII. ANEXOS

CAMPO FORMATIVO: DE LO HUMANO A LO COMUNITARIO		Proyecto: Una biblioteca de empatía.					
Temporalidad total del proyecto:	1 semana (5 sesiones).	Período del Plan: Sem. 3 del 02 al 06 de diciembre 2024.					
Metodología	Aprendizaje en servicio.	Escenario:	Escolar.	Libro de texto:	Proyectos escolares, página 218 a 229.		
Problemática del Plan Analítico que se atiende	¿Cómo fomentar la participación de los integrantes de la comunidad escolar para favorecer el rendimiento académico de su población estudiantil a través de los valores, la disciplina, el respeto y la empatía?						
Ejes articuladores	Inclusión	Pensamiento Crítico	Igualdad de género	Vida Saludable	Interculturalidad crítica	Apropiación de la cultura a través de la lectura y la escritura	Artes y experiencias estéticas
Contenidos	PDA				Propósito del proyecto		
<ul style="list-style-type: none"> Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse. Apoyos mutuos para favorecer los aprendizajes en el aula diversa. 	<ul style="list-style-type: none"> Explora sus posibilidades y las de otras personas para mostrar empatía acerca de las situaciones y condiciones que inciden en el desarrollo personal y colectivo. Formula opciones de apoyo a sus pares, ante condiciones personales diferentes: lenguas, lenguajes, movilidad, entre otras. 				<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las emociones y los sentimientos de otras personas con el fin de desarrollar la empatía y ponerla en práctica de forma cotidiana. Para ello montarán una Biblioteca de empatía que permita fomentar la convivencia pacífica en su comunidad escolar. 		

LUNES 02 DE DICIEMBRE DE 2024

CAMPO FORMATIVO	SECUENCIA DE ACTIVIDADES		
DE LO HUMANO A LO COMUNITARIO	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leer y mostrar a los alumnos y alumnas el cuento "el patito feo" en voz alta y solicitarles que pongan atención. A partir de la historia, comentar las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué emociones experimentó el patito al ser rechazado? ¿Cómo debieron tratarlo los demás? ¿Qué haces tú para reconocer y comprender las emociones de otras personas? Explicar a los alumnos y alumnas que: "Las emociones son como mensajes que nos dicen cómo nos sentimos en diferentes momentos. A veces estamos felices, otras veces tristes, enojados, asustados o tranquilos. Todas estas son emociones, y nos ayudan a entender lo que está pasando dentro de nosotros". <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dibujar en el cuaderno situaciones donde se hayan sentido como el patito feo o donde las personas no hayan sido empáticas con ellos. Pegar en el pizarrón caras que representen las emociones. Dialogar sobre que es cada una y que hacemos cuando las sentimos. Dibujarlas en su cuaderno y escribir debajo su nombre. Leer a los alumnos y alumnas el relato de la página 219 del libro de texto. Mediante el relato socializar las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo creen que se sintieron Amparo y Nancy porque su compañera y su compañero no trabajaron? ¿Qué hubieran hecho ustedes en el lugar de Teresa y César? 		<p>Recursos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuento en grande "el patito feo". Cuaderno. Caras de las emociones. Libro de texto proyectos escolares. Pelota de plástico. Cofre. Papelitos de emociones.
SESIÓN 1			

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se puede demostrar empatía cuando se colabora en equipo? <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediante el juego de la papa caliente elegir alumnos y alumnas que pasen a sacar un papelito del cofre de los deseos. • Leer la emoción. • Representar la emoción con mímica para que el grupo adivine que emoción es. • Repetir el juego cuanto sea necesario. 	
--	---	--

ADECUACIONES CURRICULARES	OBSERVACIONES REALIZADAS POR LA AUTORIDAD ESCOLAR

MARTES 03 DE DICIEMBRE DE 2024

CAMPO FORMATIVO	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
DE LO HUMANO A LO COMUNITARIO	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentar ¿por qué es importante reconocer y validar las emociones de otras personas? • Leer las páginas 214 y 215 del libro Nuestros saberes. • Analizar la información y comentar cómo la empatía lleva al entendimiento mutuo entre las personas. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir en el cuaderno las siguientes definiciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Empatía: Es la capacidad que tiene una persona de comprender las emociones y los sentimientos de los demás. ○ Sentimiento mutuo: Sentimiento que se comparte entre dos o más personas, es decir, que ambas sienten lo mismo. • Entregar y contestar la hoja de trabajo "Sin burlas es mejor". • De manera individual leer el texto de la página 220 del libro de texto. • Socializar las siguientes cuestiones: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo piensas que se sintió Alicia cuando nadie entendió por qué se asustó? ○ ¿Qué harías para demostrarle empatía? <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediante el juego de la papa caliente, elegir a 5 alumnos y alumnas que respondan como son empáticos ante las siguientes situaciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Le tiran el lonche a un compañero en el recreo. ○ Un compañero tiene problemas con la tarea. ○ Llega un alumno nuevo a tu salón de clases. ○ Un compañero tiene una discapacidad y no escucha bien. ○ Un amigo pierde un partido de fútbol importante. • Entregar y contestar la hoja de trabajo "Así se demuestra la empatía". 	<p>Recursos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto nuestros saberes. • Cuaderno. • Hoja de trabajo "Sin burlas es mejor". • Libro de texto proyectos escolares. • Pelota de plástico. • Hoja de trabajo "Así se muestra la empatía".
SESIÓN 2		

ADECUACIONES CURRICULARES	OBSERVACIONES REALIZADAS POR LA AUTORIDAD ESCOLAR

MIÉRCOLES 04 DE DICIEMBRE DE 2024

CAMPO FORMATIVO	SECUENCIA DE ACTIVIDADES																			
DE LO HUMANO A LO COMUNITARIO SESIÓN 3	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre situaciones en el aula y en la escuela donde se haya observado la falta de empatía. Comentar que se podría hacer en esas situaciones para ayudar o ser empáticos. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leer a los alumnos y alumnas el cuento "Rumpelstiltskin", de los hermanos Grimm. Comentar qué personaje fue empático con la reina. Escribir e ilustrar en el cuaderno la situación en la que mostró empatía. Dividir al grupo en 6 equipos. Entregar a cada equipo un cuento. Por equipos, leer el cuento y contestar la siguiente tabla en el cuaderno: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <thead> <tr> <th colspan="3" style="text-align: center;">¿SOBRE QUÉ TEMAS TRATA TU CUENTO?</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">TEMAS:</th> <th style="text-align: center;">SI</th> <th style="text-align: center;">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Emociones</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Sentimientos.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Inteligencia emocional.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Empatía.</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> Comentar que otros cuentos conocen que hablen sobre esos temas. Hacer una lista en el pizarrón de los cuentos mencionados y copiarla en el cuaderno. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar y comentar cuáles de las imágenes de la página 224 del libro de texto representan una manera de favorecer la empatía. 	¿SOBRE QUÉ TEMAS TRATA TU CUENTO?			TEMAS:	SI	NO	Emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sentimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inteligencia emocional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Empatía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Recursos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuento "Rumpelstiltskin. Cuaderno. Cuentos.
¿SOBRE QUÉ TEMAS TRATA TU CUENTO?																				
TEMAS:	SI	NO																		
Emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
Sentimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
Inteligencia emocional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
Empatía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		

ADECUACIONES CURRICULARES	OBSERVACIONES REALIZADAS POR LA AUTORIDAD ESCOLAR

JUEVES 05 DE DICIEMBRE DE 2024

CAMPO FORMATIVO	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
DE LO HUMANO A LO COMUNITARIO	<p>Inicia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pegar en el pizarrón algunas acciones que favorecen la empatía y regulan las emociones y los sentimientos. Juntarse en los mismos equipos de la sesión anterior. 	<p>Recursos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Acciones que favorecen la empatía

SESIÓN 4	<ul style="list-style-type: none"> Entregarle a cada equipo una cartulina blanca, y hojas iris. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Por equipo, elegir una acción de las que estén pegadas en el pizarrón. Realizar un cartel que contenga lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> Título de la acción. Descripción. Beneficio. Pasar a exponer sus trabajos. Guardar los carteles para la biblioteca de empatía. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entregar a cada alumno una hoja en blanco. Comentar y escribir en la hoja las acciones que han observado en la escuela que ocasionen conflictos entre los alumnos y alumnas. Dialogar sobre que se podría hacer para poner en práctica la empatía en estas situaciones. Escribir y hacer un dibujo en la hoja blanca sobre lo mencionado. <p>TAREA: Contestar en el cuaderno las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo puedo demostrarle empatía a mi familia? ¿A quién he demostrado empatía en la escuela? ¿En qué situación alguien me ha demostrado empatía? 	<p>y regulan las emociones y los sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cartulina blanca (6). Hojas iris. Hojas blancas.
----------	---	---

ADECUACIONES CURRICULARES	OBSERVACIONES REALIZADAS POR LA AUTORIDAD ESCOLAR

VIERNES 06 DE DICIEMBRE DE 2024

CAMPO FORMATIVO	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
-----------------	--------------------------	--

DE LO HUMANO A LO COMUNITARIO	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir a los alumnos y alumnas que se junten en los equipos de las sesiones pasadas. Entregar a cada equipo una secuencia de imágenes. Registrar en el cuaderno los personajes que vean en la secuencia de imágenes. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar la problemática de la historia y escribirla en las hojas. Sugerir una forma de resolver la dificultad de manera empática y escribirla en la hoja. Entregar una hoja blanca a cada equipo. Tomando como base lo anterior, realizar un cuento (se pueden agregar personajes, lugares, momentos, etc.). Cada equipo pasa a leer su cuento. Poner los cuentos, carteles y dibujos realizados a lo largo del proyecto afuera del salón de clases con el título "biblioteca de empatía", para que el resto de la comunidad educativa pueda verlos. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> En grupo, responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es para ustedes la empatía? ¿Qué aprendieron durante el proceso de montar la biblioteca? ¿A quién beneficia la Biblioteca de empatía? ¿Qué elementos les gustaría agregar a su biblioteca? 	Recursos didácticos:
SESIÓN 5		<ul style="list-style-type: none"> Secuencias de imágenes. Cuaderno. Hojas blancas. Trabajos realizados en las sesiones anteriores. Título "Biblioteca de empatía".

Ciclo reflexivo de Smyth

Descripción	Explicación	Confrontación	Reconstrucción
LUNES 02 DE DICIEMBRE 2024			
<p>Comencé la jornada comentándole a los alumnos y alumnas que durante esta semana estaremos trabajando dos dinámicas diferentes, la primera es el uso de vidas para ir al baño, les explique que cada uno de ellos tendría tres vidas diarias para usar a lo largo de la jornada, que era su responsabilidad no perderlas, mantenerlas en buen estado, no olvidarlas o perderlas, les pregunte a los alumnos y alumnas que si tenían alguna duda y comentaron que no, procedí a entregarle las vidas a cada uno y mientras lo hacía les recomendaba que les pusieran su nombre para no perderlos.</p>	<p>Valoro el orden y la participación activa, pero debo reflexionar si las estrategias utilizadas para gestionar la clase promueven estos objetivos o generan tensiones innecesarias. ¿Estaba claro para los alumnos y alumnas cómo funcionaban las "vidas" y el sistema de puntos? Tal vez el uso de estas estrategias necesita más claridad o un enfoque más flexible para evitar malentendidos y reacciones negativas. La respuesta de Luis plantea la necesidad de mejorar mis habilidades para manejar conflictos emocionales y comprender mejor las necesidades</p>	<p>1. Entusiasmo inicial y confusión por las reglas: El entusiasmo por las dinámicas propuestas refleja el impacto positivo de estrategias novedosas en el aula. Sin embargo, la confusión generada por la regla de las "vidas" para ir al baño indica la necesidad de claridad en las instrucciones y anticipación de posibles malentendidos. Según Marzano et al. (2003), "las reglas y procedimientos claros son esenciales para establecer expectativas y mantener el orden en el aula". La falta de previsión en cómo gestionar múltiples solicitudes simultáneas contribuyó a la</p>	<p>Antes de implementar nuevas dinámicas, estableceré reglas más claras y dedicaré tiempo a asegurarme de que los alumnos y alumnas comprendan completamente su funcionamiento. En lugar de limitar el acceso al baño con "vidas", consideraré un enfoque que permita mayor flexibilidad, como un registro en el pizarrón para llevar control. Incorporaré estrategias para gestionar conflictos emocionales, como técnicas de desescalada, para abordar situaciones como la de Luis de manera más efectiva. Mejoraré la gestión del tiempo al explicar actividades y supervisar trabajos, asegurándome de que los alumnos y alumnas se mantengan enfocados. Por ejemplo, usando señales visuales o cronómetros para indicar cambios de actividad. Continuaré promoviendo la empatía y la identificación de</p>

<p>Terminando de entregarles se acercaron a mi varios alumnos y alumnas entregándome vidas para ir al baño, pero no porque realmente tuvieran la necesidad de ir, sino que querían hacer uso de las vidas para el baño y un tuve el siguiente dialogo con un alumno:</p> <p>A: Maestra, siento que estas vidas son como dinero, ya quiero usarlas todas. Tenga (me entrega una vida), voy al baño.</p> <p>M: Andre, aunque tengas vidas para ir al baño debes usarlas solo cuando tengas la necesidad de ir, porque si te las acabas ya no podrás ir cuando de verdad necesites ir al baño.</p> <p>A: Es que están bien padres maestra, pero aparte si quiero ir al baño.</p> <p>M: Bueno, te recojo la primer vida, pero recuerda usarlas solo cuando</p>	<p>individuales de mis estudiantes.</p> <p>Las dinámicas y actividades sobre las emociones fueron positivas, pero la distracción de algunos alumnos y alumnas sugiere que debo trabajar en captar y mantener la atención de todo el grupo.</p>	<p>interrupción del flujo de la clase.</p> <p>2. Interrupciones por solicitudes constantes: Las interacciones repetidas para solicitar permiso evidencian la importancia de establecer límites y rutinas. Jones y Jones (2013) señalan que "los procedimientos establecidos para tareas rutinarias permiten minimizar las interrupciones y mejorar la eficiencia de la instrucción". Aquí, una estrategia más estructurada, como designar momentos específicos para permisos, podría haber reducido las interrupciones.</p> <p>3. Sistema de puntos como motivador externo: La introducción de un sistema de puntos fue efectiva para algunos estudiantes, lo que coincide con la idea de Skinner (1953) sobre el refuerzo positivo. Sin embargo, las</p>	<p>emociones en clase, integrando ejemplos concretos y actividades más dinámicas para mantener el interés de todos los alumnos y alumnas.</p>
---	--	---	---

<p>necesites ir al baño, (me entrega la vida y se va corriendo). Continuamente el resto del grupo quería usar sus vidas para ir al baño y di la indicación en voz alta de que, aunque tuvieran vidas para ir al baño, deben dejar que regrese el compañero para poder salir. Intente explicar la segunda dinámica, pero los alumnos y alumnas seguían parándose, pidiendo permiso para ir al baño, otros platicando, otros jugando fue con una botella, así que mencione "Manos arriba, manos aba-jo, brazos cruza-dos, boca cerra-da", y así logre recuperar el silencio y la atención del grupo para poder explicar la segunda dinámica. Les dije a los alumnos y alumnas que vamos a trabajar la tiendita,</p>		<p>reacciones negativas de algunos alumnos y alumnas, como Luis, sugieren la necesidad de un enfoque más equilibrado. Según Kohn (1996), los sistemas de recompensa y castigo pueden ser contraproducentes si no se consideran las necesidades emocionales y contextuales de los estudiantes. Esto señala la importancia de integrar refuerzos intrínsecos para fomentar un aprendizaje más significativo.</p> <p>4. Reacciones emocionales intensas: La respuesta emocional de Luis, como resistencia y frustración, podría estar relacionada con factores externos o la dificultad para manejar emociones intensas. Goleman (1995) enfatiza que "la inteligencia emocional, incluyendo la</p>	
---	--	---	--

<p>que por asistencia y cada trabajo que realicen recibirán puntos, que podrán canjear el día viernes por regalos como peluches, dulces, juguetes, etc., todos los alumnos y alumnas gritaron de emoción y a platicar entre ellos que ahora si realizarían las actividades y en eso los interrumpí y les dije que podían perder sus puntos si se portaban mal, que si yo les llamaba la atención constantemente o estaban jugando les iría quitando puntos, y entonces se quedaron muy</p>		<p>capacidad de manejar frustraciones y emociones negativas, es fundamental para el éxito académico y social". En este caso, una intervención basada en la empatía y la comunicación podría haber ayudado a Luis a autorregularse y sentirse apoyado.</p> <p>5. Gestión del grupo y distracciones: Aunque la actividad sobre emociones y empatía despertó interés, las distracciones indican una falta de manejo efectivo del grupo. Wong y Wong (2005) proponen que "la consistencia en el manejo de la conducta y la creación de rutinas predecibles son esenciales para el éxito en la enseñanza". Aquí, estrategias proactivas, como la reorganización del espacio o la</p>	
--	--	---	--

<p>serios... procedí a entregarles sus primeros 5 puntos a cada uno por su asistencia y después comenzamos la clase 10:53am, les dije a los alumnos y alumnas que les leería el cuento “el patito feo”, cuando lo vieron los alumnos y alumnas gritaron “maestra, ese nos lo leyó en primero”, “maestra ese libro ya lo vimos”, “maestra ya conozco ese cuento”, Gustavo se acercó a mí y tuvimos el siguiente dialogo:</p> <p>A: Maestra, ese libro ya nos lo habían leído en primero.</p>		<p>diversificación de las actividades, podrían haber mejorado la participación y minimizado las distracciones.</p> <p>Citas de Referencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher. ASCD. 2. Jones, V. F., & Jones, L. S. (2013). Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems. Pearson. 3. Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. New York: Macmillan. 4. Kohn, A. (1996). Beyond Discipline: From Compliance to Community. ASCD. 5. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam. 	
--	--	--	--

<p>M: ¿En serio?, bueno entonces ya saben maso menos de que se trata.</p> <p>A: Si, aunque ya no recuerdo muy bien.</p> <p>M: No importa, ahorita pones atención y vas a ver que te vas a acordar de la historia.</p> <p>A: Si, maestra.</p> <p>Comencé a leerles el cuento y los alumnos y alumnas estaban muy atentos y callados, mientras les leía el cuento ellos hacían sonidos y comentarios como “owww”, “pobrecito”, que feos”, “yo lo hubiera ayudado”, “waaaao”, “se hizo bonito”, “era bonito por dentro y por fuera”, mientras leía Santiago me pidió permiso para ir al baño y le dije que hasta que terminara el cuento podía ir y volvió a</p>		<p>6. Wong, H. K., & Wong, R. T. (2005). The First Days of School: How to Be an Effective Teacher. Harry K. Wong Publications.</p>	
---	--	--	--

<p>su lugar, termine de leer el cuento y pregunte a los alumnos y alumnas:</p> <p>Maestra: ¿Qué emociones experimentó el patito al ser rechazado?</p> <p>Alumnos y alumnas en grupo: Tristeza, rechazo.</p> <p>Alumna: Se sintió solito porque nadie lo quería.</p> <p>Maestra: ¿Cómo creen que debieron tratarlo los demás?</p> <p>Alumnos y alumnas en grupo: “Bien”.</p> <p>Maestra: ¿Pero ¿cómo es bien?, ¿Qué hubieran hecho ustedes?</p> <p>Alumna 1: Yo lo hubiera ayudado y le hubiera dicho que no importa que fuera feo.</p> <p>Alumno 2: Yo lo hubiera juntado en mi equipo.</p> <p>Alumna 3: Yo lo defendería de quien lo estuviera molestando.</p> <p>Maestra: ¿Qué hacen ustedes para reconocer y comprender las emociones de otras personas?</p>			
---	--	--	--

<p>Alumna 1: Preguntarle como se siente.</p> <p>Alumna 2: Ver como se comporta y así saber si está enojado para que no nos pegue.</p> <p>Maestra: Si podemos hacer eso, pero recuerden que pegar no está bien, podemos realizar otras cosas cuando estamos enojados. Después de la aportación de los alumnos y alumnas pase a explicarles lo que son las emociones, les mencione que las emociones son como mensajes que nos dicen como nos sentimos en diferentes momentos. Comencé a darles ejemplos de que a veces estamos tristes, felices y los alumnos y alumnas empezaron a hacer aportaciones diciendo: “enojados”, “furiosos”, “ansiosos”, “con vergüenza”, “en calma” ... yo mencioné que</p>			
---	--	--	--

<p>efectivamente todas estas eran emociones que podíamos tener y estas nos ayudan a entender lo que esta pasando dentro de nosotros.</p> <p>Maestra: Ahora ustedes van a trabajar, en su libreta amarilla dibujen alguna situación en donde se hayan sentido como el patito feo, donde alguien los tratara mal, o no fuera empático con ustedes.</p> <p>Alumnos y alumnas: ¿Qué es la empatía?</p> <p>Maestra: Muy buena pregunta, la empatía es ponerse en el lugar de los otros, es intentar saber como se siente esa persona y hacer algo para ayudarla, o pensar como nos sentiríamos nosotros si nos pasara algo similar.</p> <p>Alumna 1: Es cuando sabemos como esta la otra persona para así ayudarlo.</p> <p>Alumna 2: Es como si alguien fuera</p>			
--	--	--	--

<p>ciego y no puede ver entonces lo ayudamos a cruzar la calle.</p> <p>Maestra: Exacto... Bueno, realicen su trabajo.</p> <p>Mientras los alumnos y alumnas trabajaban, algunos estaban jugando, otros platicando y les comente de manera general al grupo que este trabajo valía 5 puntos, solo a quien lo terminara en tiempo y forma, algunos de los alumnos y alumnas que estaban distraídos se centraron en su trabajo pero otros siguieron jugando, así que comencé a quitar puntos, mencione a Gustavo, André, Angel, Luis, y les dije que cada uno me entregara 5 puntos, la mayoría los trajo sin problema y volvieron a su lugar y comenzaron a trabajar, pero tuve el siguiente incidente con Luis:</p>			
--	--	--	--

<p>L: (Gritando) No le voy a entregar los puntos, son míos y yo no se los voy a dar.</p> <p>M: Luis, estabas jugando y por eso tengo que quitarte puntos, así como a tus compañeros que de igual forma estaban jugando, por favor entrégalos... si te pones a trabajar puedes recuperarlos con los puntos que vale la actividad.</p> <p>L: (Gritando) No, yo no le voy a entregar nada, yo no estaba jugando y no tengo ganas de trabajar.</p> <p>M: Luis tienes que trabajar, a eso vienes a la escuela, si no me entregas los puntos de igual forma te los voy a cancelar en la lista.</p> <p>L: (Gritando) No, no y no. (Se sentó en su lugar, cruzo los brazos y se quedó viéndome fijamente, después comenzó a llorar y a aventar todo lo de su mochila al piso, libretas, libros, lapicera, colores, y</p>			
--	--	--	--

comenzó a gritar y hacer pucheros).
M: (Me acerque a él) Luis, sal a dar una vuelta al baño, distráete un poco y cuando regreses debes recoger todo y volver a trabajar. Luis salió enojado y regreso corriendo y jugando como si nada hubiera pasado, recogió sus cosas y se sentó a trabajar, aunque nunca entrego los puntos de la tiendita que se le solicitaron.
Mientras los alumnos y alumnas estaban terminando su trabajo yo pegue en el pizarrón caras que representaban las emociones y los alumnos y alumnas las veían y comentaban “esas son como las de intensamente”.
En grupo comentamos cuales eran los nombres de esas emociones y las anote en el pizarrón, ellos las dibujaron en su libreta y revisaron sus situaciones sin

