



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

TITULO: Favorecer la autorregulación para el logro de los procesos de desarrollo de aprendizaje

AUTOR: Nazli Leticia Arredondo Ferrer

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Educación básica, Educación primaria, Investigación-acción, Secuencias didácticas

**SECRETARÍA 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

**“FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN PARA EL LOGRO DE LOS PROCESOS DE
DESARROLLO DE APRENDIZAJE”**

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

PRESENTA:

NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER

ASESOR (A):

DRA. ELBA EDITH DÁVALOS AVILA

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 Nazli Leticia Arredondo Ferrer
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN PARA EL LOGRO DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO
DE APRENDIZAJE**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación _____ 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 11 días del mes de julio de 2025.

ATENTAMENTE.

Nazli Leticia Arredondo Ferrer

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. ARREDONDO FERRER NAZLI LETICIA

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:

FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN PARA EL LOGRO DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE

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

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

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. ELBA EDITH DÁVALOS AVILA



AGRADECIMIENTOS

Con todo mi corazón, le agradezco a la escuela primaria Lic. Benito Juárez García por la disposición para compartir sus espacios, experiencias y conocimientos conmigo.

Agradezco sin duda alguna al grupo de 2°C, quienes me enseñaron el verdadero significado de amor, empatía, alegría, y por ayudarme a reafirmar mi vocación.

También, quiero expresar mi gratitud a mi maestro titular, el maestro Jorge, sin duda alguna me enseñó muchas cosas de la vida real en las aulas, me apoyó en todo momento, me marcó mis áreas de oportunidad y mis fortalezas, ante momentos de salud, siempre estuvo para ayudarme en lo necesario.

Agradezco a mi asesora la maestra Elba Edith Dávalos Avila, por acompañarme durante un semestre de la licenciatura, por su constante guía y compromiso en la realización de este informe.

Con todo mi amor, y mi corazón le agradezco a mis padres, quienes siempre estuvieron para mí, desde los dos procesos de admisión que viví, mis crisis vocacionales, las desveladas, la realización del material didáctico, transportarme de mi casa a las escuelas de práctica, pero, sobre todo porque siempre confiaron en mí. Los amo con toda mi alma cuchurruines

Finalmente, agradezco a mi abuelita Guadalupe Castillo, por cuidarme desde pequeña, y guiarme por el buen camino, junto con don José Luis, siempre estuvieron al pendiente de mí, y cuando necesite de ellos, sin pensarlo estuvieron para apoyarme.

INDICE

INTRODUCCIÓN

I PLAN DE ACCIÓN	5
1.1 Descripción y características contextuales	5
1.2 Diagnóstico y análisis de la situación educativa	12
1.3 Descripción y focalización del problema	18
1.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción	19
1.5 Metodología y análisis del informe	25
1.6 Planteamiento y propósitos del plan de acción	26
1.7 Descripción de las prácticas de interacción en el aula	27
1.8 Instrumentos de valoración para la evaluación	33
II DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	
2.1 Pertinencia y consistencia de la propuesta	35
2.2 Identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño	35
2.3 Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción	36
2.4 Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema	37
III CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	65
REFERENCIAS	68
ANEXOS	73

INTRODUCCIÓN

El informe de prácticas profesionales es un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención donde se detalla de manera ordenada y clara lo que aprendí y las habilidades que desarrollé durante mi formación con el objetivo de identificar problemas en la escuela y proponer soluciones.

Durante las prácticas realizadas durante el ciclo escolar 2024 – 2025 en el grupo de segundo "C" de la Escuela Primaria "Lic. Benito Juárez", por medio de la observación de ciertos patrones de comportamiento, sobresalió la deficiencia de habilidades socioemocionales en el aula para lograr promover de forma integral los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA); en las cuales se identificó que los estudiantes poseen conocimientos sobre temas relacionados con la educación socioemocional y las emociones, pero necesitan de una gestión saludable sobre ellas.

Pues, en situaciones de enojo hay una tendencia al desborde emocional, manifestándose con llanto, lo cual impacta negativamente en la dinámica del aula; así mismo, cuando surgen problemas en el entorno escolar, los estudiantes tienen dificultades para abordarlos de manera efectiva, resultando en expresiones emocionales intensas que afectan su capacidad para continuar con las actividades académicas, optando por abandonar las tareas, sin resolver los inconvenientes presentes, lo que afecta en su desempeño académico.

La carencia de habilidades para gestionar las emociones y resolver conflictos de manera constructiva genera un impacto significativo en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los alumnos. En este sentido, se vuelve indispensable promover la integración de la educación socioemocional en el desarrollo integral del estudiantado. Esta incorporación se fundamenta en la convicción de que dichas habilidades son tan relevantes como los contenidos académicos para alcanzar el bienestar personal y el éxito a largo plazo. El desarrollo de la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones

no solo contribuye al equilibrio emocional en la etapa escolar, sino que también provee a los alumnos de herramientas esenciales para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana y cuidar su salud mental de manera sostenida.

Existen evidencias que sugieren que los alumnos con habilidades socioemocionales sólidas pueden manejar situaciones de conflicto, logrando concentrarse para enfrentar los desafíos académicos a los que se enfrenta, es por ello que al integrar en el aula las habilidades socioemocionales, se potencian las relaciones interpersonales saludables y empáticas, permitiendo que los alumnos aprendan a comunicarse mejor, resuelvan conflictos de manera constructiva y desarrollen una mayor empatía hacia los demás.

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se puede favorecer la autorregulación para el logro de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje en un grupo de segundo de primaria durante el ciclo escolar 2024 - 2025; ya que, es crucial que los alumnos puedan gestionar sus propios procesos de aprendizaje de manera efectiva, promoviendo así la autonomía y la adquisición de conocimientos significativos; logrando fomentar la capacidad para dirigir, controlar y evaluar su propio aprendizaje, para un desarrollo integral y autónomo.

Como objetivo específico se estableció:

- Diseñar estrategias didácticas que involucren el desarrollo de habilidades socioemocionales de manera transversal en el plan de estudios de segundo grado, de manera que se vea propiciado el Proceso de Desarrollo de Aprendizajes de los alumnos.

Durante mis prácticas profesionales, se han fortalecido diversas competencias genéricas y profesionales, pero para la elaboración de este documento me centré en la competencia genérica de aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.

Y como competencia profesional el detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, las cuales

han sido clave para contribuir a su formación integral y para que puedan enfrentar con éxito los retos educativos y personales que se les presentan.

Detectar los procesos de aprendizaje de los estudiantes es crucial para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que permite adaptar la enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de cada estudiante.

Al comprender cómo aprenden, como docente puedo identificar las áreas en las que requieren apoyo adicional o desafíos, promoviendo así un progreso equilibrado en sus habilidades cognitivas, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, y en su desarrollo socioemocional, como la empatía y la autorregulación.

Este enfoque facilita la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y personalizado, en el que los estudiantes se sienten comprendidos y motivados. También les ayuda a desarrollar un sentido de pertenencia y autoestima al ver que sus esfuerzos son reconocidos y apoyados, lo cual refuerza su compromiso con el aprendizaje y su crecimiento integral.

A continuación, se describe de manera breve la estructura del documento, en primer capítulo “PLAN DE ACCIÓN” se abordan las características contextuales, el diagnóstico y análisis de la situación educativa, de igual manera la descripción y focalización del problema; asimismo, la revisión teórica que argumenta el plan de acción; metodología y análisis del informe, el planteamiento del problema, los propósitos de este mismo y la descripción de las prácticas de interacción en el aula.

En el segundo capítulo “DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA” se da a conocer la pertinencia y consistencia de la propuesta, la identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño, las competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción,

además, la descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema.

En el tercer capítulo “CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES” se enfatiza en el alcance de la propuesta en función de los sujetos, contexto, enfoques, áreas de conocimiento y las condiciones materiales, entre otros. El siguiente apartado le corresponde a las “REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS”, en el cual se incluyen todas las fuentes consultadas que sirvieron de sustento teórico y metodológico para la elaboración del presente informe de prácticas profesionales, donde se destaca la relevancia de los materiales utilizados para garantizar la validez y el rigor académico del documento.

Finalmente, el apartado de “ANEXOS”, los cuales tienen como propósito proporcionar evidencia tangible de las actividades realizadas durante la implementación de la propuesta de mejora. Estos anexos contienen registros, documentos y materiales que ilustran de manera detallada los avances y resultados obtenidos a lo largo de dicho proceso, fortaleciendo la comprensión del impacto de las acciones desarrolladas.

I PLAN DE ACCIÓN

1.1 Descripción y características contextuales

El contexto escolar abarca el entorno físico, social y emocional en el que se desarrollan las actividades educativas. Es un espacio donde las interacciones entre docentes, estudiantes y el ambiente escolar favorecen la adquisición de habilidades sociales, como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos.

Durlak y Weissberg (2007) destacan que este contexto no solo facilita el aprendizaje académico, sino que también impulsa el desarrollo personal de los estudiantes, promoviendo un clima de bienestar y colaboración que disminuye la aparición de conductas problemáticas, al proporcionar un entorno estructurado y de apoyo.

A partir de lo expuesto, se utilizarán las dimensiones planteadas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) para ofrecer una descripción más amplia del contexto escolar, la cual estará respaldada por el marco teórico correspondiente.

- **Dimensión institucional**

Esta dimensión destaca que la práctica docente está influenciada por la institución y su entorno, incluyendo normas, relaciones y modelos de gestión. Además, resalta que se desarrolla dentro de un marco normativo, material y laboral que regula la escuela. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 76)

La escuela primaria “Lic. Benito Juárez” con C.C.T. 24DPR1346F, perteneciente a la zona escolar 001 del sector 01, se encuentra ubicada en la calle de Juan Sebastián Bach #201, colonia Himno Nacional 1ra secc, 78280, es una escuela de organización completa con horario matutino y vespertino. (Anexo A)

La dirección y la supervisión de la plantilla docente están a cargo del director de la escuela Benito Juárez, además de él, el número de maestros que conforma toda esta plantilla docente son 27, de los cuales 20 maestros están frente a grupo de 1° a 6°, tres más para educación física, dos más para inglés y uno más para computación, y la subdirectora, de igual forma se cuenta con una secretaria y cuatro personas de apoyo para el servicio de intendencia.

El edificio escolar cuenta con 20 aulas para impartir clases, estas están equipadas con mesabancos, pizarrón, cañón, televisión, ventiladores, locker, escritorio para el docente, mesa adicional y dos sillas, además, los padres de familia proporcionan al inicio de ciclo algunos insumos como papel de baño, jabón, hojas de máquina, hojas iris entre otros. Mientras la escuela proporciona otros como; libros para la biblioteca de aula, libros de texto, entre otros.

También se tiene 2 direcciones una para el turno matutino y otra para el vespertino, una sala de maestros, una bodega de educación física equipada con una gran variedad de materiales para el uso de los profesores, una sala de computación, la cual es atendida por una maestra especializada en el área, una biblioteca escolar, en donde podemos encontrar, libros, cuentos, entre otros materiales, 4 sanitarios, los cuales se dividen la mitad para el turno matutino y la otra parte para el turno vespertino y una cooperativa. (Anexo B)

- Dimensión interpersonal

Esta dimensión invita al docente a analizar el clima institucional, los espacios y estructuras de participación, los estilos de comunicación y los tipos de problemas que se presentan. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) p. 90

La escuela implementa diversas actividades orientadas a la mejora continua, las cuales se basan en el Consejo Técnico Escolar en su fase intensiva, estas actividades responden a las problemáticas identificadas en el entorno escolar, promoviendo así un trabajo colaborativo entre el personal docente y

administrativo, con el objetivo de asegurar una educación de calidad y excelencia.

Al inicio de cada ciclo escolar, los docentes se organizan en comisiones y elaboran un plan anual de trabajo, en el cual se establecen objetivos y metas a cumplir durante el ciclo. Este plan es presentado en reunión colegiada para su evaluación, donde puede ser aprobado, modificado o ampliado según corresponda. Una vez aprobado, cada maestro define la misión y visión de la comisión que representará, y se responsabiliza de cumplir los objetivos propuestos.

En las reuniones entre maestros, los temas tratados varían dependiendo del tipo de encuentro; si es una reunión colegiada, se revisa el grado de avance en la planificación del trabajo; mientras que, en las reuniones del Consejo Técnico, se abordan problemas técnico-pedagógicos específicos de un grupo, grado o maestro en particular. Aunque algunos docentes asumen un rol más proactivo y colaborativo, otros se limitan a cumplir con sus responsabilidades individuales, sin ofrecer apoyo adicional a sus compañeros para mejorar los resultados.

La participación de las autoridades escolares es limitada, lo que contrasta con la necesidad de apoyo, cooperación, unión, solidaridad, respeto y tolerancia, que son fundamentales para el funcionamiento óptimo de un centro educativo. Pese a esto, el ambiente laboral en la institución se percibe como positivo y agradable, lo cual contribuye a una dinámica de trabajo en general satisfactoria.

La participación de la familia y la comunidad, ayuda a las instituciones a llegar a sus metas para mejorar el aprovechamiento del estudiante; para ello la escuela cuenta con asociación de padres de familia que es integrada por 468 personas, que son encargadas de colaborar con la comunidad educativa en la consecución de los objetivos Institucionales.

Además, participan y promueven actividades que contribuyan a la mejor educación de los hijos y la convivencia familiar, pues son un canal de comunicación para la atención de inquietudes o sugerencias; establecen el programa de trabajo del ciclo escolar en la que se incluyen eventos y actividades de tipo cultural, además de contribuir con los proyectos de mejoras para la Institución a través de la planeación de actividades que permitan recabar fondos para su realización.

En cuanto a la dinámica social dentro de la escuela, se observa una tendencia hacia la competitividad entre los varones de los grados superiores, quienes suelen involucrarse en desafíos y competencias entre sí, ya sea en actividades deportivas o académicas. Sin embargo, entre los estudiantes más pequeños, durante los recesos, las interacciones suelen ser más relajadas. Los niños tienden a agruparse según su género, especialmente a la hora de platicar o compartir sus alimentos.

- Dimensión didáctica

La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente orientador, aquel que guía y dirige los procesos de enseñanza con la comunidad escolar, para que logren construir su propio conocimiento. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.121)

El segundo año grupo "C" está conformado por 28 estudiantes, 12 niñas y 16 niños, con una edad promedio de 7 años cumplidos. El aula cuenta con 30 mesabancos, con su respectivo pizarrón, cañón, televisión, locker, un escritorio y una mesa extra, dos sillas y 4 ventanas grandes que permiten una mejor iluminación dentro del aula.

La interacción del docente con los estudiantes es también favorable, ya que crea un ambiente de aprendizaje en el que les permite ser ellos mismos. En todo momento promueve el respeto mutuo, la empatía y los valores, reconociendo que tanto él como los niños son seres humanos que merecen ser tratados con

dignidad. Además, establece un ambiente ordenado y propicio para el trabajo, considerando las características del nivel educativo.

La dinámica dentro del aula es enriquecedora, ya que los estudiantes disfrutan de un tiempo de 10 minutos para refrigerio cada día; durante este tiempo, se les permite compartir alimentos saludables y conversar sobre experiencias o situaciones de su vida cotidiana. Estas interacciones y momentos de diálogo, que se han fortalecido a lo largo de las prácticas, han permitido conocer mejor a cada estudiante y generar un vínculo de confianza y cercanía en el grupo.

Los estudiantes se muestran participativos e interesados en las actividades diarias, lo cual propicia un ambiente áulico dinámico, enriquecedor y con disposición para el aprendizaje. Cabe señalar que, debido a que la mayoría de los estudiantes tiene entre 6 y 7 años de edad, es común que deseen compartir constantemente sus ideas y opiniones. Esta característica, propia de su etapa de desarrollo, en ocasiones representa un desafío para el cumplimiento puntual de los tiempos previstos en la planeación. Algunos estudiantes aún están en proceso de consolidar habilidades como el respeto por los turnos de participación; por ello, se han establecido acuerdos como levantar la mano antes de intervenir, los cuales se refuerzan de manera constante como parte de la construcción de una convivencia armónica en el aula.

- Dimensión social

Esta dimensión invita a reflexionar sobre los desafíos actuales de la práctica docente y la función social de la escuela. Invita a los maestros a analizar los retos específicos que enfrentan en su contexto laboral, especialmente en relación con las experiencias de vida de los niños. Además, busca que los docentes evalúen si han implementado estrategias en el aula para responder a estos desafíos. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p.107)

Si bien, es claro que todo lo que los niños ven, escuchan o viven, influye significativamente en la vida cotidiana de los estudiantes, el entorno social en el que se desenvuelven la mayoría de los estudiantes es un ambiente tranquilo, respetuoso, en donde los padres de familia les inculcan valores, sin embargo, en algunos de los estudiantes, existe una situación de sobreprotección por parte de la familia lo que ocasiona problemas dentro y fuera del aula, pues su comportamiento no es del agrado de todos los demás provocando conflictos y exclusión por parte del grupo hacía los compañeros en dicha situación.

Pantoja acota que “la sobreprotección familiar, una problemática que afecta principalmente en los primeros años de vida escolar de los niños y niñas, obstaculizando el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje, volviéndose en un factor limitante en el rendimiento académico, puesto que los niños y niñas por presentar actitudes de maduración retrasada, nerviosismo, inseguridad y susceptibilidad, tienden a distorsionar el normal desenvolvimiento escolar” (2010, p. 95).

Según Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo es un proceso socialmente mediado que se construye a través de la interacción con otros.

Los padres de familia, en relación a las reuniones generales o de entrega de calificaciones, acuden sin problema alguno, sin embargo, a algunos otros eventos (aseo, kermesse, festejos de temporada), se muestran un poco más renuentes con la asistencia debido a que trabajan y esto, les demanda mucho tiempo, aunque en cuestión a cooperaciones son muy comprometidos.

La mayoría de los padres de familia trabajan en el turno matutino, lo cual les permite acompañar a sus hijos en la realización de tareas por las tardes. No obstante, también hay quienes laboran por las tardes y se ven en la necesidad de dejar a los estudiantes al cuidado de otros familiares. En estos casos, aunque algunos niños provienen de familias con estructuras no convencionales o con ciertas dificultades, suelen estar bajo el cuidado de abuelos o tíos que se mantienen atentos a su bienestar y necesidades escolares.

- Dimensión personal

En esta dimensión el maestro reflexiona sobre su práctica desde una perspectiva histórica, en dónde analiza su pasado, dar cambio a su presente, y construir su futuro, enlazando la su historia personal con la profesional. Indagando sobre quién es el más allá del aula, que representa su trabajo en su vida cotidiana, además de recordar que lo llevaron a elegir el magisterio como profesión. (Fierro, Fortoul y Rosas 1999 p. 67)

Como maestra en formación sé perfectamente que la sociedad va evolucionando y por esa razón debemos de estar en una constante actualización, buscando estrategias o innovando en la práctica para que mis estudiantes logren cumplir los PDA, teniendo un aprendizaje significativo para desarrollar a un ciudadano competente en sus actividades cotidianas.

Si bien, se sabe que cada padre de familia es un mundo, hay quienes siempre estarán de lado de los docentes y hay quienes siempre estarán en contra. Muchos de ellos piensan que, por ser maestra en formación, no puedo llegar a tener autoridad dentro de la escuela, que mis clases no cuentan, que no reviso tareas o trabajos en tiempo y forma o incluso que no lo hago de una manera adecuada, lo cual provoca conflictos con los estudiantes porque algunos no quieren trabajar dentro del aula cuando yo estoy a cargo.

- Dimensión valoral.

Esta dimensión propone una reflexión sobre de qué manera la práctica refleja los valores auténticos basándonos en nuestros actos pues, estos dicen más que mil palabras. (Fierro, Fortoul y Rosas 1999 p.140)

En el aula se observa que varios alumnos presentan dificultades para autorregular sus emociones. Ante situaciones que les resultan frustrantes o negativas durante las actividades escolares, algunos tienden a reaccionar con

llanto o actitudes impulsivas, como responder de forma grosera a sus compañeros.

Asimismo, se observa dificultad para respetar los turnos al participar en clase o durante actividades grupales, lo que genera conflictos entre ellos. Esta falta de control puede provocar que quienes están interviniendo se sientan interrumpidos y molestos, al grado de desistir de continuar su participación, cediendo el espacio a quienes no lograron esperar su turno.

Siendo este el punto clave de mi documento, buscando diversas estrategias para que los estudiantes valoren su forma de actuar y desarrollen su habilidad para autorregularse, tratando de mejorar la convivencia dentro del aula, explorando que esto se vea reflejado en su vida cotidiana, tratando de desarrollar a un ciudadano competente.

1.2 Diagnóstico y análisis de la situación educativa

Piaget (1952) sugiere que el aprendizaje en los niños ocurre a través de etapas de desarrollo que influyen su forma de entender y relacionarse con el mundo. Esta teoría es fundamental para comprender cómo los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos.

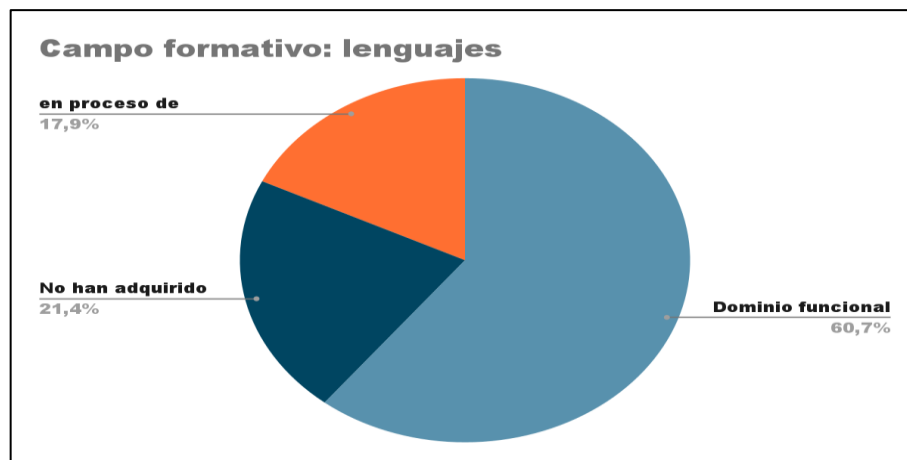
En el contexto de la propuesta curricular 2022, abordar los campos formativos implica superar la fragmentación del conocimiento para lograr una comprensión más integral y compleja del entorno sociocultural y natural. Esto supone reconocer que, tradicionalmente, el conocimiento se ha abordado desde una perspectiva epistémica que divide los fenómenos de la realidad en disciplinas aisladas, lo que dificulta identificar sus múltiples interconexiones y recuperar la diversidad de saberes y conocimientos contruidos en torno a ellos (Morin et al., 2003; Santos, 1997).

Desde esta perspectiva, los campos formativos no se limitan a ser una acumulación de contenidos, sino que representan una integración de saberes y

conocimientos provenientes de diversas disciplinas y enfoques, permitiendo una aproximación más amplia y significativa a la realidad que se desea analizar (SEP, 2022). Al adoptar esta mirada diversa, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de los vínculos socioafectivos, elementos esenciales para contribuir a la transformación del entorno.

- Campo formativo: Lenguajes

El grupo está compuesto por un total de 28 estudiantes, quienes presentan un desempeño diverso en el desarrollo de las competencias relacionadas con el campo formativo de Lenguajes, específicamente en el nivel de lectura y escritura. donde 6 estudiantes aún no han adquirido las habilidades básicas de esta, lo que dificulta su comprensión y expresión en actividades relacionadas con este campo,



Gráfica 1 Resultados de los PDA del campo formativo de lenguajes de los alumnos del grupo de 2° C, realizado en octubre 2024 Fuente: Elaboración propia

Donde 5 de ellos se encuentran en proceso de consolidar estas habilidades, ya que pueden identificar algunas letras, palabras o frases sencillas, pero requieren mayor apoyo y práctica para avanzar. El resto de los estudiantes ya poseen un dominio funcional de la lectura y escritura, lo que les permite participar de manera más autónoma en las actividades del aula y comprender textos de acuerdo con su nivel escolar.

Es necesario implementar estrategias diferenciadas para atender las necesidades específicas de los estudiantes que no han adquirido o están en proceso de consolidar las habilidades de lectura y escritura, además, del diseño de actividades que fortalezcan la comprensión lectora, la producción escrita y el interés por el lenguaje será fundamental para el avance del grupo en su conjunto.

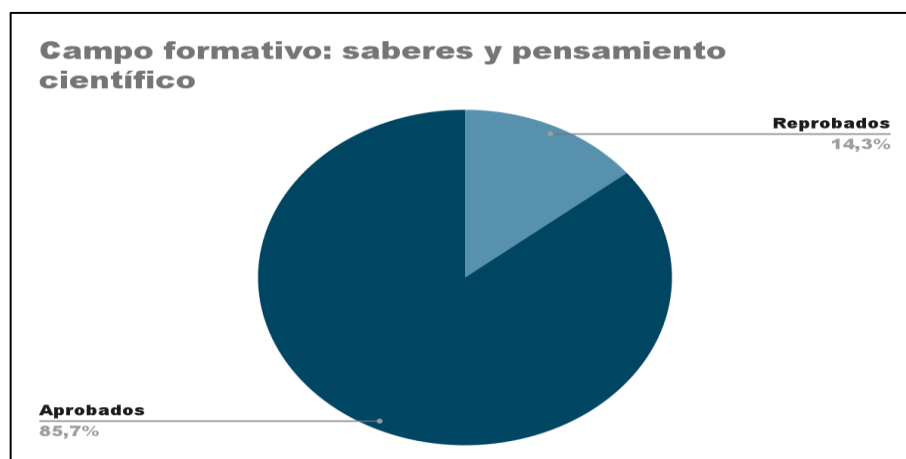
Hattie (2009) sostiene que el efecto de las estrategias pedagógicas adecuadas puede ser significativamente positivo cuando se adaptan a las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes, lo que refuerza la importancia de diseñar actividades que promuevan tanto el aprendizaje cognitivo como el socioemocional.

- Campo formativo: saberes y pensamiento científico

Favorece la indagación, exploración, conocimiento y comprensión de los fenómenos naturales y su relación con lo social, desde la perspectiva de diversos saberes, incluyendo el científico.

El análisis del desempeño del grupo en el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico revela diferencias significativas en el logro de los aprendizajes esperados. Estas disparidades están relacionadas principalmente con la adquisición de habilidades básicas como la lectura, escritura y el manejo de operaciones matemáticas simples, que son fundamentales para comprender y resolver problemas en este ámbito.

En este campo formativo, 4 estudiantes obtuvieron calificaciones reprobatorias (5), lo que indica que presentan dificultades significativas para abordar los aprendizajes esperados. En algunos casos, estas dificultades están asociadas con la falta de habilidades básicas de lectura y escritura, lo que limita la comprensión de problemas y actividades científicas.



Gráfica 2 Resultados de los PDA del campo formativo de Saberes y pensamiento científico de los alumnos del grupo de 2° C, realizado en octubre de 2024 Fuente: Elaboración propia

En otros, las dificultades están relacionadas con la incapacidad para realizar operaciones básicas como suma, resta o identificación de patrones numéricos, lo que afecta directamente su desempeño en actividades que requieren razonamiento lógico-matemático.

El resto del grupo obtuvo calificaciones aprobatorias que oscilan entre 6 y 10, demostrando un nivel de comprensión variable pero mayoritariamente adecuado. Los resultados obtenidos servirán como base para la planeación de estrategias que permitan atender las necesidades detectadas.

- Campo formativo: ética, naturaleza y sociedades

Favorece la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde una mirada crítica sobre los procesos sociales, políticos, naturales y culturales; ofrece experiencias de aprendizaje que posibilita la construcción de una ciudadanía ética, responsable, participativa, comunitaria y democrática.



Gráfica 3 Resultados de los PDA del campo formativo de ética, naturaleza y sociedades de los alumnos del grupo de 2° C, realizado en octubre de 2024. Fuente: Elaboración propia

El análisis del desempeño del grupo en el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades revela que la mayoría de los estudiantes muestran avances significativos en la adquisición de los aprendizajes esperados, aunque persisten algunos retos específicos que afectan el desempeño de 2 estudiantes en particular.

El primer caso enfrenta dificultades significativas debido a la falta de habilidades de lectura y escritura, lo que le impide comprender las consignas, registrar información y participar plenamente en actividades reflexivas y/o colaborativas.

El segundo caso tenemos que muestra problemas de atención sostenida; se distrae fácilmente y tiene dificultad para centrarse en las actividades, lo que afecta su capacidad para concluir las tareas asignadas de manera adecuada, limitando su aprovechamiento en las actividades grupales e individuales, lo que se refleja en una baja capacidad para conectar con los aprendizajes esperados y realizar aportaciones significativas.

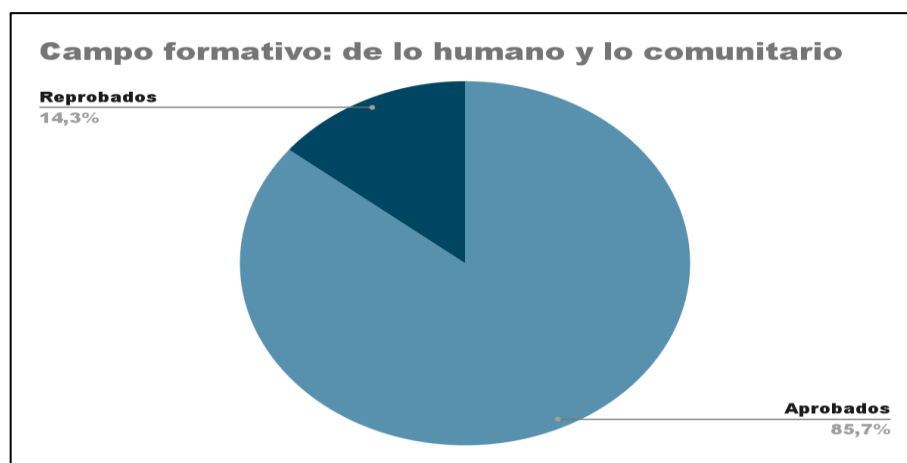
El resto del grupo obtuvo calificaciones aprobatorias que oscilan entre 6 y 10, evidenciando un desempeño general aceptable en este campo formativo. Sin duda alguna, las limitaciones en lectoescritura afectan directamente la participación y comprensión de los temas relacionados con valores, el entorno

social y natural, y la reflexión ética, ya que estas actividades requieren interpretar información escrita y aportar ideas en las discusiones.

- Campo formativo: de lo humano y lo comunitario

Promueve experiencias individuales y colectivas que favorecen la construcción de la identidad, así como el sentido de pertenencia a diversos grupos, interdependencia y compromiso colectivo

El análisis del desempeño del grupo en el campo formativo de lo humano y lo comunitario evidencia que, aunque la mayoría de los estudiantes muestra avances en los aprendizajes esperados, existe un grupo reducido que enfrenta desafíos específicos que han impactado su desempeño académico en este ámbito.



Gráfica 4 Resultados de los PDA del campo formativo de lo humano y lo comunitario de los alumnos del grupo de 2° C, realizado en octubre de 2024. Fuente: Elaboración propia

La falta de dominio en lectura y escritura afecta directamente la capacidad de los estudiantes para participar en actividades que exigen interpretar textos, expresar emociones o reflexionar sobre valores comunitarios. Además de las distracciones frecuentes del estudiante identificado, reconocen su capacidad para integrarse y aportar en actividades reflexivas o colaborativas, afectando su aprendizaje en temas esenciales de este campo formativo. Asimismo, las dificultades en lectura que tienen algunos estudiantes que, no logran comprender

plenamente las instrucciones o reflexionar de manera profunda sobre las actividades, limita su participación y el buen desarrollo de los PDA.

El campo formativo "De lo humano y lo comunitario" tiene como propósito fomentar la construcción personal y social de los estudiantes a través de su interacción con la comunidad. Busca que los niños y niñas desarrollen su identidad, así como sus potencialidades afectivas, motoras, creativas y de resolución de problemas, respetando a los demás. Así mismo, promueve el fortalecimiento de capacidades socio-motrices, la reflexión sobre su vida emocional, la convivencia pacífica, la toma de decisiones responsables y el sentido de comunidad y pertenencia.

Bronfenbrenner (1979) argumenta que el desarrollo humano es moldeado por sistemas interconectados que incluyen la familia, la escuela y la comunidad. Esto destaca la importancia del entorno escolar y familiar en la formación de habilidades socioemocionales y cognitivas.

1.3 Descripción y focalización del problema

Durante las jornadas de prácticas realizadas en la escuela primaria "Lic. Benito Juárez", se pudo observar, mediante una evaluación continua y detallada, que una de las principales problemáticas presentes en los estudiantes de segundo grado, grupo "C", es la carencia de habilidades socioemocionales necesarias para alcanzar una adecuada autorregulación.

Esta limitación impacta de manera significativa en los procesos de aprendizaje, ya que los alumnos enfrentan dificultades para manejar sus emociones, respetar turnos, trabajar en equipo y resolver conflictos de forma efectiva con las personas que convive o socializa.

El presente documento se centra en analizar esta problemática, reconociendo que el desarrollo de habilidades socioemocionales es fundamental para promover un aprendizaje significativo. Rogers (1961) enfatiza que el aprendizaje

significativo ocurre cuando los estudiantes se sienten comprendidos y valorados, lo que fomenta un sentido de pertenencia y autorrealización.

La autorregulación no sólo influye en el ambiente áulico, sino que también es una competencia esencial para la vida diaria, favoreciendo la construcción de relaciones sanas y el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

A partir de este antecedente, el trabajo tiene como propósito implementar estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de dichas habilidades en los estudiantes, con el fin de mejorar los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de manera individual y grupal. Este enfoque prioriza la creación de un ambiente escolar inclusivo y respetuoso, en el que los alumnos puedan participar activamente y asumir responsabilidades que los preparen para enfrentar los retos tanto dentro como fuera del aula.

Asimismo, esta intervención busca contribuir a la mejora continua de la práctica docente, promoviendo un modelo educativo que no solo se enfoque en los contenidos curriculares, sino también en el bienestar emocional y social de los estudiantes. De esta manera, se pretende formar ciudadanos competentes, responsables y capaces de tomar decisiones conscientes, respetando las diferencias y fomentando valores esenciales para una convivencia armónica.

Este trabajo constituye un esfuerzo por transformar la experiencia educativa en un espacio donde cada alumno pueda desarrollarse plenamente, logrando un equilibrio entre el aprendizaje académico y el crecimiento personal, los cuales son pilares fundamentales para un desarrollo integral.

1.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción

La revisión teórica constituye una de las secciones más relevantes del documento, ya que sirve como punto de partida para explicar las nociones fundamentales que deben ser consideradas, con el fin de lograr una comprensión más profunda de lo que se está trabajando.

Además, proporciona el sustento teórico necesario para justificar cada una de las acciones que se llevan a cabo. Para alcanzar este entendimiento, se realizó un ejercicio de análisis detallado de cada una de las secciones que conforman la estructura del tema. Así, para explicarlo en su totalidad, es esencial comenzar definiendo algunas nociones básicas, que son las siguientes:

Educación socioemocional

Según la Secretaría de Educación Pública (2017), la Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje mediante el cual los niños y adolescentes integran conceptos, valores, actitudes y habilidades¹ que les permiten comprender y gestionar sus emociones², construir una identidad personal, mostrar cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y enfrentar de manera ética y constructiva situaciones desafiantes (p 518).

El propósito de esta es que los estudiantes adquieran y apliquen herramientas que favorezcan tanto su bienestar personal como el de quienes los rodean, buscando que aprendan a gestionar de forma efectiva sus emociones impulsivas o aflictivas mediante prácticas, experiencias y rutinas integradas en las actividades escolares; además, se pretende que desarrollen una vida emocional equilibrada y establezcan relaciones interpersonales positivas que se conviertan en fuentes de motivación y aprendizaje, ayudándoles a alcanzar metas significativas y constructivas a lo largo de su vida.

La Educación Socioemocional se fundamenta en los principios del laicismo, ya que está basada en hallazgos científicos provenientes de las neurociencias y

¹ Según Morales Díaz, Bravo Estévez y Cañedo Iglesias (2013), el término habilidad se define como “la capacidad y disposición para algo o cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza” (p. 3).

² Goleman (1996) sostiene que la emoción se refiere a un sentimiento acompañado de pensamientos, estados biológicos y psicológicos, así como a una tendencia a la acción que lo caracteriza.

las ciencias de la conducta estas disciplinas han demostrado la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición humana, especialmente en el ámbito del aprendizaje.

Por ello, es esencial dedicar tiempo al aprendizaje y la reflexión orientadora para promover el autoconocimiento, la autorregulación, el respeto hacia los demás y la aceptación de la diversidad, competencias clave para desarrollar la capacidad de valorar la democracia, la paz social y el estado de derecho.

Existen cinco dimensiones en la Educación Socioemocional: el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración, las cuales pueden abordarse de forma individual o grupal, potenciando el desarrollo integral del estudiante para formar individuos emocionalmente inteligentes y socialmente responsables.

Autorregulación

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2017) la autorregulación se define como la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, con la finalidad de expresar las emociones de forma apropiada, equilibrada y consciente, logrando comprender el impacto que estas expresiones y comportamientos pueden tener en otras personas.

Por lo que es importante modular los impulsos, tolerar la frustración y perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades; sin olvidar que la regulación emocional no debe confundirse con la represión de las emociones, ya que experimentar emociones de manera consciente es esencial para generar una conducta reflexiva en lugar de impulsiva (p 545).

Cuando una persona no regula sus estados emocionales, se refleja en su conducta y pensamientos, ya que tiende a actuar de forma confusa, desorganizada, irracional e incluso errática. Esta falta de regulación disminuye su capacidad para responder y tomar decisiones de manera responsable,

objetiva y reflexiva, lo que puede generar conflictos con otras personas o poner en riesgo su integridad física y ética.

Al cultivar la autorregulación se fomenta el desarrollo de personas reflexivas, capaces de escuchar, tolerantes y respetuosas, favoreciendo el aprendizaje y promoviendo la prevención y el manejo asertivo de los conflictos, a través de prácticas que favorezcan cambios en los procesos perceptuales y cognitivos, como la atención y la conciencia de las propias sensaciones y pensamientos.

Esto permite expresar respuestas emocionales apropiadas y evitar reacciones impulsivas, el primer paso en este proceso es aceptar que es necesario regular los impulsos emocionales, especialmente en situaciones de estrés, miedo o enojo, que tienden a generar respuestas emocionales instintivas.

Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales (HSE) son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, de manera que puedan sentir y mostrar empatía por los demás, para establecer y desarrollar relaciones positivas al tomar decisiones responsables para alcanzar sus metas. (SEP, 2022).

Dichas habilidades son herramientas fundamentales para el desarrollo integral de las personas, ya que permiten comprender y regular las emociones, lo que es esencial para lograr un equilibrio y gestionar adecuadamente las reacciones frente a diversas situaciones generando un bienestar emocional que influye positivamente en su comportamiento y decisiones.

Además, las HSE favorecen el desarrollo de la empatía, logrando conectarse emocionalmente con los demás individuos para comprender sus sentimientos y necesidades y actuar de manera respetuosa y compasiva. Esto contribuye a la construcción de relaciones interpersonales saludables y positivas, ya que facilita la comunicación y la cooperación, lo que facilita la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes

Aprendizaje significativo

Ausubel sostiene que el aprendizaje de los alumnos está profundamente influenciado por la estructura cognitiva previa que poseen, la cual se entiende como el conjunto de conceptos, ideas y conocimientos que un individuo ya posee sobre un determinado campo del saber, así como la manera en que estos se organizan y se interrelacionan la nueva información con los conocimientos previos; pues cuanto más organizada y sólida sea esta estructura cognitiva, mayor será la capacidad del estudiante para integrar y aprender nueva información, ya que puede conectarla de manera significativa con lo que ya sabe.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983:18).

El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente, llamado "subsunsor³", dentro de la estructura cognitiva del individuo. Esto significa que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidas de manera significativa si existen otros conceptos o proposiciones relacionadas que estén claramente comprendidas y disponibles en la estructura cognitiva del estudiante. Estos conceptos previos actúan como un punto de "anclaje" para las nuevas ideas, facilitando la integración y comprensión de la nueva información. Así, el aprendizaje se vuelve más profundo y duradero, ya que está relacionado con conocimientos previos relevantes.

³ Según Moreira (2010), el subsunsor es "un conocimiento específico, existente en la estructura de conocimientos del individuo, que permite darle significado a un nuevo conocimiento que le es presentado o que es descubierto por él" (p. 2).

La característica más destacada del aprendizaje significativo es que implica una interacción profunda entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva del individuo y la nueva información, lo que va más allá de una simple asociación, permitiendo que las nuevas ideas adquieran un verdadero significado y se integren de manera no arbitraria ni superficial a la estructura cognitiva, favoreciendo así la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes, teniendo como resultado que todo el sistema de conocimientos del individuo se enriquezca y se organice de manera más coherente y duradera.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)

Según la Secretaría de Educación Pública (2022) establece que los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) son “la representación o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que niños, niñas y adolescentes se apropian de aprendizajes que le permiten comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones” (p.4)

Estos procesos incluyen diversas maneras en que los niños, niñas y adolescentes adquieren conocimientos para comprender su entorno y participar activamente en distintas situaciones, destacando la importancia de entender cómo los individuos se apropian del aprendizaje para interactuar con el mundo que los rodea. En otras palabras, el concepto de procesos de desarrollo de aprendizaje enfatiza la necesidad de comprender y apoyar los métodos a través de los cuales los estudiantes construyen su conocimiento y habilidades, reconociendo que estos procesos son clave para diseñar estrategias educativas efectivas que fomenten un aprendizaje significativo y la participación activa en la vida cotidiana.

El enfoque propuesto resalta la importancia de brindar a los profesionales de la educación una mayor autonomía para diseñar prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes, que se ajusten de manera efectiva a las

realidades y características individuales de los estudiantes. Este enfoque fomenta un aprendizaje más significativo y relevante para los niños, niñas y adolescentes (NNA), promoviendo su desarrollo integral y contribuyendo a una educación más inclusiva y equitativa.

1.5 Metodología y análisis del informe

Para la elaboración de este informe de prácticas profesionales, se optó por utilizar la metodología de investigación-acción, la cual se enfoca en abordar los problemas prácticos y cotidianos que enfrentan los docentes en su labor diaria, la cual puede ser implementada directamente por los propios profesores o por terceros a quienes ellos confíen esta tarea, permitiendo así un análisis y resolución más contextualizado y relevante para su práctica educativa.

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. (Restrepo 2005:159).

El análisis de las secuencias didácticas diseñadas para implementarse en el aula con los estudiantes será mediante el Ciclo Reflexivo de Smyth, con el objetivo de alcanzar las metas establecidas en los campos formativos. La intención principal es favorecer en los alumnos de segundo grado de primaria la autorregulación para el logro de los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes.

El Ciclo Reflexivo de Smyth, es una herramienta que permite a los docentes reflexionar de manera crítica sobre su práctica profesional, este proceso se basa en una serie de fases que conducen a la identificación y análisis de áreas de mejora en los modelos de enseñanza, con el objetivo de adaptarlos de manera más efectiva a las necesidades y realidades actuales de los estudiantes. Segovia y Fernández Cruz (1999) establecen las siguientes fases:

- Fase de descripción: esta fase pretende recoger relatos de la vida profesional, momentos críticos, experiencias. En esta etapa los profesores responden a la pregunta ¿Qué y cómo lo hago?
- Fase de información/ explicación: esta fase se centra en la búsqueda de las teorías que guían las prácticas relatadas. Se pretende responder al cuestionamiento ¿Qué significa esto y por qué y para que lo hago?
- Fase de confrontación: se trata de ver, en un debate abierto, como se ha llegado a ser así que hay detrás de eso, qué consecuencias comporta, que grado de coherencia tiene con las tendencias de la institución.
- Fase de reconstrucción: es un proceso por el que el profesorado reestructura su práctica docente, sus visiones y los argumentos para justificarlas estableciendo un nuevo y mejor marco de acción (p.28 - 30).

1.6 Planteamiento y propósitos del plan de acción

Para diseñar las secuencias didácticas incluidas en el plan de acción, se llevaron a cabo múltiples planeaciones que respaldan las actividades a desarrollar en el aula. Este plan resulta fundamental para cumplir el objetivo de favorecer la autorregulación para lograr un aprendizaje significativo de los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes en los alumnos de segundo de primaria, además, establece tiempos específicos, detalla fechas precisas para su implementación y define claramente los métodos de evaluación correspondientes a cada actividad.

El plan de acción es una herramienta para darle estructura a las actividades dentro de una organización; el Consejo Episcopal Latinoamericano (2004) lo define como un proceso mediante el cual se asegura la coherencia entre los objetivos que se proponen, que se disponen y la acción emprendida con la intención de transformar la realidad a la que apunta la alternativa.

A continuación, se presenta el plan de acción diseñado para el trabajo que se realizó durante el periodo de prácticas agosto-junio, el cual tiene como propósito general:

- Favorecer la autorregulación para lograr un aprendizaje significativo de los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes en los alumnos de segundo de primaria, grupo “C” durante el ciclo escolar 2024. 2025.

Y como propósitos específicos:

- Analizar el impacto de la implementación de la educación socioemocional en el bienestar emocional de los alumnos, mediante la observación de cambios en la expresión emocional, la gestión de conflictos y la participación en actividades escolares.
- Diseñar estrategias didácticas que involucren el desarrollo de habilidades socioemocionales de manera transversal en el plan de estudios de segundo grado, de manera que se vea beneficiado el Proceso de Desarrollo de Aprendizajes de los alumnos.
- Medir los Proceso de Desarrollo de Aprendizajes de los estudiantes después de la integración de la educación socioemocional, comparando los resultados con períodos anteriores, para determinar si existe una correlación positiva entre el rendimiento académico.

Fases	Actividades	Fechas	Responsables	Evaluación
Secuencia didáctica I	“Identificación de las emociones”	Octubre 2024	Docente en formación	Escala estimativa
Secuencia didáctica II	“Pescadito de papel”	Noviembre 2024	Docente en formación	Escala estimativa
Secuencia didáctica III	“botella de la calma”	Febrero 2025	Docente en formación	Escala estimativa
Secuencia didáctica IV	“Carrera del autocontrol”	Febrero 2025	Docente en formación	Escala estimativa
Secuencia didáctica V	“Conejito de papel”	Marzo 2025	Docente en formación	Escala estimativa

Tabla 1 Plan de actividades. Fuente: Elaboración propia

1.7 Descripción de las prácticas de interacción en el aula

En este apartado se describen de manera breve las cinco fases que conforman el plan de acción:

- Secuencia didáctica I. Diagnóstico

Con el propósito de evaluar el nivel de los estudiantes en el reconocimiento de sus emociones, se diseñó una actividad titulada “Emociones Básicas”. Esta actividad tiene como objetivo principal identificar qué tan familiarizados están los alumnos con las emociones fundamentales y cómo las experimentan en su vida cotidiana.

La identificación y comprensión de las emociones básicas son fundamentales para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Paul Ekman identificó seis emociones básicas universales: alegría, tristeza, enojo, miedo, asco y sorpresa, las cuales son reconocidas por todas las culturas humanas. Estas emociones tienen un propósito adaptativo y ayudan a responder a diferentes situaciones de manera rápida y eficiente.

La dinámica comienza con la resolución de una sopa de letras en la que los estudiantes deben localizar las seis emociones básicas: alegría, tristeza, enojo, miedo, asco y sorpresa. Una vez completada esta primera tarea, los alumnos pasan a llenar una tabla en su hoja de trabajo, donde deben escribir ejemplos de momentos específicos en su vida en los que hayan experimentado cada una de estas emociones. (Anexo C)

Este ejercicio no solo permite observar si los estudiantes son capaces de identificar y nombrar sus emociones correctamente, sino que también ayuda a explorar la relación que tienen con ellas y cómo las experimentan en distintas situaciones. La información recopilada brinda una visión más clara sobre cuáles estudiantes logran reconocer sus emociones de manera consciente y cómo las perciben, siendo clave para diseñar estrategias de intervención más personalizadas que fortalezcan su desarrollo socioemocional.

- Secuencia didáctica II.

La actividad seleccionada fue la práctica de la papiroflexia⁴, centrada específicamente en la elaboración de un "pescadito de papel" con un nivel de dificultad intermedio. Esta elección fue estratégica, ya que su propósito principal es exponer a los estudiantes a una situación que pueda generar un nivel elevado de frustración. De este modo, se busca observar cómo reaccionan y regulan sus

⁴ Según Huachillo Taboada (2018), el origami o papiroflexia “es un arte que consiste en el plegado de papel sin usar tijeras ni pegamento para obtener figuras de formas variadas, muchas de las cuales podrían considerarse como esculturas de papel” (p. 1).

emociones frente a un desafío que requiere concentración, paciencia y habilidades motoras. (Anexo D)

La práctica de la papiroflexia, al requerir concentración y habilidades motoras finas, puede generar frustración en los estudiantes, ofreciendo una oportunidad para observar y trabajar en la autorregulación emocional. El mindfulness⁵, o atención plena, es una técnica que ayuda a los niños a concentrarse, manejar sus emociones y reducir el estrés, lo que impacta positivamente en su rendimiento académico y bienestar general.

La intención detrás de esta actividad es evaluar la capacidad de los alumnos para enfrentar y manejar situaciones estresantes, identificando tanto sus estrategias de autorregulación como su disposición a perseverar ante obstáculos. Además, esta dinámica permite analizar el desarrollo de habilidades socioemocionales como la tolerancia a la frustración, la resiliencia y la disposición a intentar nuevas soluciones cuando algo no sale como se esperaba.

Además, como parte de la actividad, se solicitará a los alumnos que completen la hoja de trabajo titulada “¿Cómo me siento?” tanto antes como después de llevar a cabo la dinámica, esto permitirá recopilar evidencias valiosas para el informe de prácticas, facilitando el análisis de los cambios emocionales que experimentaron los estudiantes durante la actividad.

Posteriormente, se realizó una socialización grupal en la que algunos alumnos compartirán cómo se sintieron antes, durante y después del ejercicio. Este espacio de diálogo contribuirá a fomentar la empatía, la comunicación asertiva y el reconocimiento de las emociones propias y ajenas. Además, permitirá identificar patrones comunes o reacciones particulares que enriquecerán el análisis de la actividad y brindarán información clave sobre el impacto de esta estrategia en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Esta combinación de reflexión individual y discusión grupal fortalece la comprensión de los estudiantes sobre sus procesos emocionales y proporcionará datos significativos para evaluar el éxito de la estrategia implementada.

⁵ Para Kabat-Zinn (2009) el mindfulness se puede entender como estado que implica la consciencia que emerge al prestar atención de forma deliberada, en el momento presente y sin juicio.

- Secuencia didáctica III.

En esta tercera fase se propone llevar a cabo la actividad denominada “Botella de la calma”. Esta estrategia está diseñada para brindar a los estudiantes una herramienta concreta que les ayude a manejar momentos de estrés o emociones intensas que resulten difíciles de controlar.

La actividad consiste en la creación de una botella utilizando materiales simples como una botella de agua transparente, diamantina, pegamento líquido y colorante. Durante la dinámica, los estudiantes agitan la botella, observando cómo la diamantina se dispersa de manera caótica, representando la confusión o agitación de su mente en momentos de estrés. A medida que la botella se deja reposar, los participantes pueden visualizar cómo la brillantina desciende gradualmente, simbolizando el proceso de calma y claridad mental. (Anexo D)

La “Botella de la calma” es una herramienta basada en la pedagogía Montessori que ayuda a los niños a calmarse ante situaciones de estrés o emociones intensas. Al observar la purpurina descender lentamente en el frasco, los niños pueden sincronizar su respiración con el ritmo de la caída, lo que ayuda a desacelerar su ritmo cardíaco y a reducir la tensión física.

El propósito de esta actividad es proporcionar a los estudiantes una representación visual y sensorial de cómo pueden autorregularse ante situaciones emocionales difíciles. Este recurso promueve la reflexión y el autoconocimiento, además de facilitar la práctica de habilidades como la paciencia, la atención plena y la conexión con sus emociones. La “botella de la calma” no solo ayuda a los estudiantes a entender la importancia de tranquilizarse, sino que también les ofrece una técnica que pueden aplicar en su vida cotidiana para gestionar sus emociones de manera efectiva.

- Secuencia didáctica IV.

La cuarta actividad seleccionada, titulada “Carrera del Autocontrol”, tiene como objetivo principal que los estudiantes practiquen la paciencia y el control de impulsos a través de una serie de retos dinámicos y colaborativos. (Anexo E)

Las actividades lúdicas y colaborativas, como esta actividad, fomentan habilidades socioemocionales esenciales en los estudiantes, como la autorregulación, la tolerancia a la frustración y el trabajo en equipo. El mindfulness enseña a los niños a estar presentes en el momento, aceptando la experiencia sin juzgarla, lo que les permite desarrollar habilidades clave como la autorregulación emocional y la resiliencia.

La actividad está estructurada en tres momentos distintos, los cuales se describen a continuación:

Momento 1: La carrera del limón

En este primer desafío, el grupo se dividirá en equipos. Los estudiantes saldrán a la cancha, y con ayuda de una cuchara y un limón, deberán transportar el limón desde un extremo hasta el otro de la cancha.

La cuchara debe sostenerse con la boca y el limón debe permanecer sobre la cuchara. Si el limón cae en el trayecto, el estudiante deberá regresar al inicio y comenzar de nuevo hasta completar el recorrido con éxito. Este ejercicio fomentará la paciencia, la concentración y la autorregulación individual.

Momento 2: El traslado en equipo

En este segundo momento, se mantienen los mismos equipos. Para esta dinámica, se utilizarán pelotas de plástico, aros y estambre. Los estudiantes tendrán que trabajar de manera colaborativa para transportar una pelota utilizando dos pedazos de estambre cruzados, manteniéndola equilibrada en el centro.

El objetivo es llevar la pelota hasta un aro designado sin que esta caiga al suelo. Si la pelota se cae, deberán regresar al inicio y volver a intentarlo. Este reto enfatiza el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la autorregulación emocional, ya que los estudiantes deberán controlar su frustración y coordinarse para lograr el objetivo.

Momento 3: La fila del globo

Para este tercer momento, cada equipo recibirá tres globos. Los estudiantes se alinearán en fila en un extremo de la cancha y colocarán los globos entre

ellos, a la altura del estómago, asegurándose de que queden sujetos únicamente por la presión entre sus cuerpos. El equipo deberá avanzar hacia el otro extremo de la cancha sin que los globos caigan, y no podrán usar las manos para sostenerlos. Si alguno de los globos se cae, deberán regresar al inicio y volver a intentarlo. Esta dinámica fomenta la coordinación grupal, el control de impulsos y la empatía, ya que los estudiantes deberán colaborar estrechamente para completar el desafío.

En conjunto, la “Carrera del Autocontrol” no solo ofrece un espacio para la diversión y la interacción entre compañeros, sino que también refuerza habilidades esenciales como la autorregulación, la tolerancia a la frustración, la paciencia y el trabajo en equipo. Cada momento está diseñado para que los estudiantes enfrenten retos que pongan a prueba tanto sus habilidades individuales como su capacidad para colaborar con otros, fortaleciendo así su desarrollo socioemocional.

- Secuencia didáctica V.

La actividad seleccionada, nuevamente basada en la práctica de la papiroflexia, se centró en la elaboración de un "conejo de papel" con un nivel de dificultad intermedio. (Anexo F).

Esta elección fue diseñada estratégicamente con el objetivo de exponer a los estudiantes a una situación que pudiera provocar cierto nivel de frustración, permitiendo así evaluar la efectividad de las diversas estrategias de autorregulación previamente implementadas.

La repetición de actividades que antes generaron frustración permite observar avances en la gestión emocional. Según Bisquerra (2016), la evaluación emocional debe considerar tanto el reconocimiento como la evolución de las estrategias autorregulatorias. La combinación de reflexión personal y discusión grupal es clave para consolidar aprendizajes socioemocionales.

Como parte de la actividad, se solicitará a los estudiantes completar una hoja de trabajo titulada “¿Cómo me siento?” tanto antes como después de realizar la tarea. Este ejercicio será clave para recopilar evidencias relevantes destinadas

al informe de prácticas y para analizar los cambios emocionales que experimenten los alumnos durante el desarrollo de la actividad.

Al concluir, se llevará a cabo una socialización grupal en la que algunos estudiantes compartirán sus experiencias emocionales antes, durante y después de la práctica. Este espacio busca fomentar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y el reconocimiento tanto de las emociones propias como de las ajenas. Además, permitirá identificar patrones emocionales comunes y reacciones particulares, enriqueciendo el análisis y aportando datos valiosos sobre el impacto de esta estrategia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

La integración de la reflexión individual mediante la hoja de trabajo y la discusión grupal fortalecerá la comprensión de los procesos emocionales de cada estudiante. Al mismo tiempo, generará información crucial para evaluar la eficacia de las estrategias implementadas, lo que facilitará las conclusiones para este informe de prácticas.

1.8 Instrumentos de valoración para la evaluación.

Para evaluar las actividades establecidas en el Plan de Acción se utilizarán *escalas estimativas*, las cuales para Kerlinger (1985) citado por Manzano (2013), son un instrumento de medición que requiere que el observador asigne el objeto medido a categorías o continuos a los que se han dado numerales. El observador (a partir del modelo prefijado de reacciones) realiza mediciones sobre los individuos, las reacciones, las características y las conductas. (38)

El uso de escalas estimativas permite evaluar la autorregulación de los estudiantes, ya que mide de manera estructurada y objetiva aspectos complejos como las emociones, los comportamientos y las reacciones que se presentan durante una actividad, estableciendo un modelo de referencia claro que ayuda a los observadores a identificar variaciones en las respuestas de los estudiantes, garantizando mayor precisión y consistencia en la evaluación mediante datos cualitativos.

La autorregulación es la capacidad de los estudiantes para gestionar emociones, pensamientos y acciones orientadas a una meta. Puede evaluarse mediante escalas estimativas al observar cómo manejan emociones como la frustración, ansiedad o alegría durante las actividades. También se analiza el control de impulsos, por ejemplo, al esperar turnos, seguir reglas o reiniciar una tarea tras errores. La persistencia se refleja en su esfuerzo ante dificultades, y se valoran conductas como pedir ayuda adecuadamente, respetar tiempos y mantener la calma en situaciones de estrés. Estos indicadores permiten identificar el nivel de autorregulación en contextos escolares concretos.

Para evaluar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, se utilizará una escala estimativa con los niveles: logrado, en proceso y no logrado. Esta evaluación busca ir más allá del cumplimiento de tareas, valorando aspectos clave para la convivencia y el bienestar en el aula.

Se observará el cumplimiento de instrucciones, entendiendo esto como la capacidad de escuchar, comprender y ejecutar indicaciones con atención y precisión. También se evaluará la participación activa, considerando el interés, la disposición y el compromiso que muestran los estudiantes en las actividades propuestas.

Un aspecto central será la expresión y reflexión emocional, es decir, si los estudiantes logran identificar, comunicar y reflexionar sobre sus emociones antes, durante y después de la actividad. Esto se complementa con la autorregulación emocional, donde se valorará su capacidad para manejar la frustración, mantener la calma y aplicar estrategias de autocontrol ante situaciones desafiantes.

La colaboración y el trabajo en equipo será otro criterio importante, observando cómo los estudiantes interactúan con sus compañeros, si cooperan, se comunican con respeto y contribuyen al ambiente grupal. Finalmente, se evaluará la empatía y el respeto, poniendo atención en la escucha activa, la comprensión de emociones ajenas y las acciones consideradas hacia los demás.

En conjunto, estos criterios permiten una evaluación integral del avance socioemocional de cada estudiante, aportando información valiosa para su acompañamiento formativo.

II DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

2.1 Pertinencia y consistencia de la propuesta

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), además de tener un enfoque humanista, busca que los estudiantes desarrollen conciencia social. Para ello, reconoce que la adquisición de saberes y habilidades no solo es la base de su desarrollo individual, sino también una responsabilidad que deben ejercer en beneficio de su comunidad; asimismo, la NEM promueve la participación activa en la búsqueda del bienestar social, identificando los canales y espacios adecuados para atender sus causas.

Al observar que la mayoría de los estudiantes de segundo grado de primaria aún no poseen habilidades de autorregulación, surge la pregunta: ¿cómo enfrentarán la vida sin ellas?, ¿Qué factores pueden estar influyendo en la falta de autorregulación en los estudiantes?, ¿Qué señales se pueden observar en un estudiante que está mejorando su autorregulación?, ¿Cómo puedo hacer que mis estudiantes tomen conciencia de la importancia de la autorregulación en su vida cotidiana?

Al darme cuenta de esta situación, comprendí que la falta de habilidades para autorregular sus emociones genera frustración y un bajo rendimiento en el proceso de desarrollo de los aprendizajes (PDA). Dado que son estudiantes de los primeros años de primaria, considero fundamental trabajar con ellos en la regulación emocional, ya que es bien sabido que la autorregulación es fundamental para su desarrollo personal y social, ya que les permite gestionar sus emociones, comportamientos y pensamientos de manera efectiva, al desarrollar estas habilidades a una edad temprana les permitirá autorregularse con mayor facilidad en el futuro.

2.2 Identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño

Múltiples investigaciones demuestran que la Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones

sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico. (SEP, 2017, pág.518)

El plan de estudios 2017 de la Licenciatura en Educación Primaria cuenta con once características en el perfil de egreso del estudiantado, las cuales incluyen aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Para el buen aprovechamiento de las áreas, me enfoco en el rasgo número cinco, el cual tiene el nombre de “Habilidades socioemocionales y proyecto de vida”, este rasgo nos habla sobre el desarrollo de habilidades personales y socioemocionales, destacando la capacidad de atención y la identificación de fortalezas individuales para autorregular emociones, mantener la calma y favorecer el aprendizaje, la empatía y la convivencia. Además, resalta la importancia de planificar y llevar a cabo proyectos a corto y mediano plazo, como mejorar el desempeño académico o desarrollar un pasatiempo. (SEP, 2017, pág.74)

Las secuencias didácticas están centradas en la educación socioemocional, en dónde se favorece al desarrollo del potencial humano, ya que provee los recursos internos para enfrentar las dificultades que pueden presentarse a lo largo de la vida, “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (SEP, 2017, pág. 519)

2.3 Competencias desplegadas en la ejecución del plan de acción

Como parte de la competencia profesional, se pretendió detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. Esto se logra mediante la aplicación de conocimientos pedagógicos y disciplinares, adaptados a las necesidades específicas del contexto y en alineación con los planes y programas de educación básica. Además, se promueve y regula la creación de espacios de aprendizaje inclusivos que favorezcan la autorregulación para lograr un aprendizaje significativo de los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes.

La competencia genérica tenía como objetivo que el estudiante aprendiera de manera autónoma y demostrara iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal. Para lograrlo, se puede invitar al alumno a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que le permitirá identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Además, se debe motivar a los estudiantes a establecer metas personales a corto y largo plazo, lo que les otorga un sentido de propósito y les ayuda a gestionar su progreso, desarrollando la autorregulación necesaria para alcanzarlas.

Es fundamental integrar actividades que enseñen a los estudiantes a manejar sus emociones y comportamientos. Estrategias como la respiración profunda, la planificación de pausas o el uso de fichas de autocontrol pueden ser útiles para mantener la calma y la concentración durante el aprendizaje. También es importante fomentar la autonomía en la toma de decisiones, involucrando a los estudiantes en el proceso de elección de proyectos, actividades o métodos para evaluar su propio progreso. Esto los hace sentir más responsables de su desarrollo.

Asimismo, incorporar prácticas de bienestar emocional, como la identificación y manejo de emociones, es esencial para que los estudiantes se autorregulen y mantengan un equilibrio entre sus necesidades cognitivas y emocionales.

Implementando estas estrategias, los estudiantes desarrollarán habilidades para aprender de manera autónoma, autorregularse y fortalecer su desarrollo personal, lo que les permitirá alcanzar un aprendizaje más significativo y un crecimiento integral.

2.4 Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema.

Para poder explicar detalladamente cada situación didáctica, se retomará un fragmento del diálogo que se dio durante la actividad, utilizando las siguientes siglas para resguardar los datos personales de los participantes:

- Ao (alumno)
- Aa (alumna)
- Df (docente en formación).

Secuencia didáctica I: "identificación de las emociones"

Es importante destacar que esta actividad formó parte de un proyecto basado en el Libro de Texto, lo que facilitó que, conforme avanzaban las actividades planificadas, se pudiera profundizar en cada emoción de manera más estructurada y significativa. En esta actividad participaron 26 de los 28 estudiantes del grupo. La disposición del aula siguió un acomodo tradicional, con los alumnos sentados en filas y en sus lugares asignados. La sesión comenzó con preguntas detonadoras para fomentar la reflexión y activar conocimientos previos, tales como: "¿Qué son las emociones?" y "¿Cuáles emociones conoces?".

El tiempo estimado para la actividad fue de 40 minutos; sin embargo, debido a la participación activa de los estudiantes, la sesión se extendió a un total de 45 minutos. Utilicé esta actividad como una herramienta diagnóstica para conocer los saberes previos de los estudiantes, para iniciar esta actividad se aplicó una sopa de letras en la que los estudiantes buscaron las seis emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, asco y sorpresa). Posteriormente, se les pidió que escribieran una situación en la que hubieran experimentado cada una de esas emociones.

El psicólogo y antropólogo Paul Ekman, junto con su colega Wallace Friesen, desarrolló en 1978 el Facial Action Coding System⁶ (FACS) basándose en estudios transculturales realizados en diversas partes del mundo. En este trabajo, sostienen que existen seis emociones básicas universales en los seres humanos, cuya expresión facial es independiente de la cultura de origen. (Leperski, Karl-Gustav, 2017, p. 23).

Al valorar si lograban reconocer sus propias emociones e identificar las situaciones en las que se habían visto involucrados, me percaté de que no todos

⁶ El Sistema de Codificación de Acciones Faciales (FACS) de Ekman y Friesen codifica los movimientos de los músculos faciales individuales a partir de distintos cambios momentáneos en la apariencia facial.

los estudiantes conocían o eran capaces de identificar las seis emociones básicas que se les proponían. Las emociones básicas según esta tabla serían alegría, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y asco. (Leperski, Karl-Gustav, 2017, p. 23).

Muchos de ellos, en lugar de centrarse en las emociones fundamentales, recurrían a las emociones que habían visto en la película *Intensamente*, como la "ansiedad", una emoción que no forma parte del grupo de las emociones básicas. Este fenómeno, en el que algunos estudiantes respondieron que "ansiedad" era una de las emociones básicas, rápidamente se replicó entre los demás estudiantes, quienes, al ver esta respuesta, comenzaron a mencionar la misma emoción, sin realmente reflexionar sobre si esta era adecuada.

Bandura (1977) sostiene que los individuos aprenden en gran medida al observar e imitar a otros, un proceso que es crucial para desarrollar habilidades socioemocionales.

Este comportamiento dificultó un poco el rescate de los saberes previos, ya que, en lugar de explorar sus experiencias emocionales personales, los estudiantes se vieron influenciados por lo que conocían a través de los medios, particularmente de la película referida anteriormente. Esto reflejó que, aunque los estudiantes podían identificar algunas emociones, aún tenían una comprensión limitada de las emociones básicas y su aplicación en su vida cotidiana. Como resultado, no pude obtener una visión clara sobre el reconocimiento auténtico de sus emociones, ya que sus respuestas estuvieron marcadas por influencias externas más que por experiencias personales genuinas.

Al realizar la segunda parte de la actividad, que consistía en escribir un momento o situación en la que los estudiantes hubieran experimentado las emociones, noté que muchos no sabían describir un momento específico o no lograban identificar en qué momento habían experimentado esas emociones. La

actividad terminó desviándose hacia comentarios como “maestra, yo nunca he sentido esa emoción” o “maestra, yo nunca he tenido miedo”.

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer y regular nuestras propias emociones y las de los demás, habilidades fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Ao: Maestra, ¿y qué pasa si yo nunca he tenido miedo? ¿qué pongo?

Df: ¿Nunca has sentido miedo? ¿Ni cuando ves una cucaracha?

Ao: No, simplemente la mato y ya.

Aa: Maestra, yo no sé qué poner en sorpresa, no sé cuándo he sentido la sorpresa.

Df: Mmm, puedes poner, por ejemplo, cuando Santa Claus te trae lo que pediste en Navidad, ¿te parece?

Aa: Pues es que yo siento más alegría que sorpresa, pero bueno, ahorita pongo algo.

Este diálogo reflejó las dificultades que enfrentaron los estudiantes para identificar y relacionar las emociones básicas con experiencias personales. Algunos no lograron recordar situaciones en las que habían experimentado esas emociones, mientras que otros, como en el caso de la sorpresa, las confundieron con otras emociones como la alegría. Estas respuestas también mostraron que algunos estudiantes no reconocían ciertas emociones como el miedo, lo que dificulta el desarrollo de una comprensión más profunda de las emociones y su conexión con experiencias cotidianas. (Anexo C3)

Durante la exposición, los estudiantes se vieron envueltos en una confrontación al notar que existían diferencias significativas en su capacidad para identificar emociones. Mientras algunos expresaban dificultad para reconocer lo que sentían en determinadas situaciones, otros demostraban una comprensión clara y precisa de sus estados emocionales. Esta discrepancia generó un debate en el grupo, lo que permitió reflexionar sobre la importancia de desarrollar esta habilidad.

Se presentarán algunos diálogos de lo sucedido en el aula para una mejor comprensión de lo antes mencionado:

Ao: maestra yo el otro día me encontré una cucaracha en mi casa y me dio mucho miedo.

Df: ¿y qué hiciste? ¿cómo te sentiste?

Ao: me dio mucho miedo, corrí con mi mamá para que la matara.

Df: a mi también me dan miedo las cucarachas, ¿a alguien más le ha pasado algo similar?

Aa: pues a mi si me han salido cucarachas maestras, pero a mí no me da miedo, ni asco ni nada.

Df: y por ejemplo si tus papás te hacen una fiesta sorpresa ¿cómo reaccionas?

Ao: yo reaccionaría feliz

Aa: yo no sé, nunca me ha pasado algo así

Al concluir la actividad, los estudiantes lograron tomar conciencia de que las emociones están presentes en su vida diaria, influyendo en su comportamiento, en sus relaciones con los demás y en su toma de decisiones. Comprendieron que saber identificar lo que sienten no solo les ayuda a comunicarse mejor, sino que también es un primer paso esencial para aprender a regular sus emociones de manera adecuada.

Este aprendizaje resultará valioso en futuras experiencias, ya que fortalecerá su capacidad para enfrentar distintos desafíos emocionales con mayor seguridad y equilibrio, promoviendo así un ambiente de convivencia más armonioso y una mejor gestión de sus propias emociones en diferentes contextos.

Esta actividad me permitió explorar hasta qué punto los estudiantes eran capaces de asociar estas emociones con experiencias personales y si tenían la capacidad de identificar los matices emocionales que componen estas emociones básicas.

Se evidenció la necesidad de realizar intervenciones que ayuden a los estudiantes a hacer conexiones más claras entre sus emociones y las situaciones que las desencadenan.

A lo largo del proceso, se logró un mayor entendimiento sobre la forma en que las emociones afectan el comportamiento, la toma de decisiones y la interacción con los demás, lo que permitió generar un espacio de reflexión y aprendizaje más enriquecedor para los estudiantes. (Anexo C2)

Secuencia didáctica II: "Pescadito de papel"

La estrategia seleccionada fue la papiroflexia, específicamente la elaboración de un "pescadito de papel" con un nivel de dificultad intermedio. Esta actividad se eligió con el propósito de llevar a los estudiantes a un estado elevado de "frustración" para observar cómo reaccionaban y regulaban sus emociones ante un desafío. Esto permitió evaluar su capacidad para manejar situaciones estresantes y su disposición a perseverar a pesar de las dificultades.

Antes de iniciar la actividad, se les entregó a los estudiantes una hoja donde debían registrar cómo se sentían en ese momento, ya fuera alegres, tristes, nerviosos, entre otros estados emocionales. Se les explicó que esta hoja sería utilizada más adelante, por lo que debían guardarla. Esta fase inicial permitió obtener un punto de referencia sobre su estado emocional antes de enfrentarse al desafío.

Para comenzar con la elaboración del pescadito, se establecieron reglas claras: permanecer sentados en sus lugares, levantar la mano si tenían dudas y esperar pacientemente su turno para recibir atención. Además, se les informó que ni el docente titular ni la docente en formación podríamos ayudarlos directamente, ya que la actividad debía realizarse de forma autónoma. Estas instrucciones buscaban no solo fomentar la autorregulación, sino también evaluar su capacidad para seguir normas en un contexto de estrés controlado.

Desde las primeras instrucciones, algunos estudiantes comenzaron a manifestar comportamientos que evidenciaban sus dificultades para manejar la situación.

Ao: Maestra me ayuda, no puedo.

Df: no les puedo ayudar en esta ocasión, si no les sale no pasa nada.

Algunos se levantaron de sus asientos sin permiso, mientras que otros ignoraron la regla de levantar la mano y pedían ayuda directamente. Conforme avanzaba la actividad y los dobleces requeridos se volvían más complicados, se pudo observar un incremento en el nivel de frustración de varios niños. Algunos expresaron verbalmente su descontento, mientras que otros decidieron abandonar la tarea, mencionando que "ya no les estaba saliendo".

Ao: ¡ahhhh!, maestra ya no voy a hacer nada, ya me estresé.

Aa: No maestra, no puedo.

Df: no pasa nada mis niños, recuerden que esto solo es para ver sus habilidades.

Durante el desarrollo de la actividad, fue evidente que un número considerable de estudiantes se levantaba para buscar apoyo de manera personal con los docentes, desafiando las instrucciones iniciales. Al ser recordados de la importancia de mantenerse en sus lugares y resolver la tarea por sí mismos, muchos mostraron señales claras de frustración, como gestos de enojo, suspiros, o incluso comentarios negativos hacia la actividad.

Ao: ya no voy hacer nada, ya me enojé.

Aa: ya no me salió, no quiero hacerlo más.

Ao: ay no maestra, no me salió la verdad no quiero hacer nada.

Sin embargo, también hubo quienes intentaron retomar el control de sus emociones y continuar con el ejercicio, lo cual destacó la diversidad en el manejo de las habilidades socioemocionales dentro del grupo.

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo⁷ (ERCE) que desarrolla Unesco en América Latina reconoce a las habilidades socioemocionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan a las personas relacionarse de manera saludable con ellos mismos e interactuar con los demás en un mundo socialmente interconectado, actuando como individuos autónomos, responsables y motivados (Unesco, 2021b).

Hubo casos que llamaron particularmente mi atención; fue el de un niño que, aunque no logró completar el pescadito, encontró una manera de redirigir su frustración hacia una solución creativa. Con entusiasmo, mostró lo que había hecho y comentó: "Maestra, no me salió, pero al menos hice una espada". Este estudiante no solo se veía feliz con su creación improvisada, sino que también jugaba alegremente con ella, demostrando una actitud positiva y adaptable frente a la adversidad.

Así mismo un niño cuya frustración persistió durante más de una hora después de la actividad. Al conversar con él, surgieron temas relacionados con su entorno familiar que parecían influir significativamente en su dificultad para manejar las emociones. Más tarde, al comentar la situación con el docente titular, pudimos observar indicios de que la falta de autorregulación emocional estaría vinculada con las dinámicas del entorno familiar.

Al finalizar la actividad, solo seis estudiantes lograron completar exitosamente el pescadito de papel, mientras que el resto del grupo no consiguió finalizarlo. Fue en este momento cuando comenzaron a manifestarse diversas expresiones emocionales. Se observó una amplia gama de reacciones: llanto, enojo, frustración, e incluso algunos rompieron la hoja en un acto de desahogo. Estas conductas fueron más evidentes en los cuatro estudiantes que mostraron mayores dificultades para regular sus emociones, lo cual confirmó las observaciones iniciales de la actividad. (Anexo D3)

⁷ Según UNESCO (2023), el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) "mide los logros de aprendizaje de estudiantes de sistemas educativos de América Latina y el Caribe.

El resto del grupo, aunque también expresó sentimientos de tristeza o enojo por no haber logrado realizar la actividad con éxito, demostró una mayor capacidad para manejar esas emociones. Algunos verbalizaron frases que reflejaban su resiliencia emocional, como: "Maestra, aunque me enoje porque no me salió, no pasa nada, ahora estoy contenta". Este tipo de comentarios evidenció un mayor desarrollo en la autorregulación emocional de la mayoría de los estudiantes.

Briseño (2018) menciona que la respuesta emocional está configurada por componentes conductuales, hormonales y autónomos, que actúan de forma intrínseca para generar patrones de respuesta en el sujeto, optimizando el procesamiento de información al clarificar y coordinar las respuestas cognitivas, conductuales o fisiológicas para comunicar sus necesidades y orientar la vinculación interpersonal.

Para cerrar la actividad, se les pidió a los estudiantes que nuevamente registraran en la hoja las emociones que estaban sintiendo tras intentar realizar el pescadito. Este paso fue crucial para comparar sus respuestas iniciales con las finales y evaluar los cambios emocionales que experimentaron durante el ejercicio. En varias respuestas, los estudiantes manifestaron emociones como "enojo" y "frustración", lo que confirmó la intensidad del impacto que tuvo el desafío en ellos. Sin embargo, también hubo quienes expresaron sentimientos de aceptación y superación, lo que muestra que algunos lograron manejar sus emociones y aprender de la experiencia.

Uno de los principales desafíos durante esta actividad fue la manera en que se presentaron las instrucciones para realizar el pescadito de papel. Utilicé una hoja de máquina para explicar el procedimiento, lo que dificultó que los estudiantes comprendieran claramente los pasos a seguir. Al tratarse de un recurso visual de pequeñas dimensiones, algunos estudiantes no alcanzaron a verlo bien, lo cual generó dudas y retrasos en la ejecución de la tarea.

Esta situación evidenció la importancia de utilizar recursos más accesibles y visibles para facilitar la comprensión de las instrucciones. En futuras actividades, será fundamental emplear materiales de mayor tamaño, como carteles, presentaciones proyectadas o incluso modelos físicos más grandes, que permitan a todos los estudiantes seguir el proceso de manera clara y sin dificultad. De este modo, se optimizará el tiempo de la sesión y se garantizará que cada alumno pueda participar activamente y con mayor autonomía en la actividad.

Este ejercicio no sólo permitió observar las respuestas individuales ante el estrés, sino que también ofreció una valiosa perspectiva sobre las dinámicas grupales y la interacción de los estudiantes frente a un reto. (Anexo D2)

La actividad reveló patrones emocionales y comportamientos específicos que serán fundamentales para diseñar estrategias personalizadas que fortalezcan la autorregulación, este diagnóstico será una herramienta valiosa para diseñar actividades que fortalezcan la autorregulación y brinden un apoyo más integral a los estudiantes que lo necesitan.

Secuencia didáctica III: “Botella de la calma”

Los materiales solicitados para la actividad fueron:

- Una botella de agua vacía.
- Diamantina.
- Resistol líquido.
- Pintura.

Para dar inicio a la actividad, se les proporcionaron a los estudiantes instrucciones claras y detalladas con el objetivo de garantizar un desarrollo ordenado y comprensible.

Ao: Maestra, pero no entiendo, ¿qué vamos a hacer?

Df: Ya van a ver ustedes que van a hacer.

En primer lugar, se les indicó que tomaran sus materiales y los dejaran sobre las mesitas dispuestas en el área exterior del salón. Posteriormente, debían organizarse en fila, acomodándose según su estatura, para asegurar un desplazamiento estructurado y fluido hacia la siguiente fase de la actividad.

Una vez formados, el grupo se dirigió en orden hacia el baño, donde cada estudiante tenía la tarea de llenar su botella hasta la mitad con agua. Esta acción era fundamental, ya que constituía la base para la elaboración del material didáctico que se trabajaría en la sesión.

Ao: Maestra no puedo llenar mi botella, no cabe en el lavabo.

Df: ok, venga aquí a donde está la llave del agua.

Afortunadamente la llave del agua está justo afuera del baño de los niños, entonces esto facilitó el llenado del agua.

Después de completar esta tarea, los estudiantes volvían a formarse para regresar a las mesas y continuar con el siguiente paso. Al llegar nuevamente a sus lugares, se les indicó que introdujeran todos los materiales dentro de la botella. Este proceso requería atención y precisión, ya que era necesario asegurarse de que cada elemento estuviera correctamente incorporado. Una vez que todos los participantes hubieran agregado los materiales, el siguiente paso consistía en agitar la botella de manera enérgica y constante hasta observar cómo los elementos en su interior se mezclaban completamente con el agua.

De esta manera, los estudiantes lograban obtener su propia "botella de la calma", un recurso visual y sensorial que les permitiría experimentar y comprender de forma tangible los efectos de la relajación y la autorregulación emocional. Mostrando un gran interés en la realización de la actividad, ya que les resultaba asombroso que, con materiales tan simples, pudieran lograr un resultado tan llamativo. Su curiosidad y entusiasmo fueron evidentes en cada paso del proceso.

Durante el desarrollo de la actividad, no se presentaron problemas significativos. Sin embargo, noté que surgieron algunas dudas por parte de los estudiantes mientras realizaban la tarea. Estas dudas fueron una clara evidencia de que algunos no habían prestado atención cuando se les dieron las instrucciones iniciales.

Aa: Maestra después de poner la diamantina, ¿qué seguía?

Df: Ponerle un poco de pintura.

Este fenómeno se debió, en gran medida, a la emoción que generó la actividad en los estudiantes. El entusiasmo y la expectativa por participar, sumados a los comentarios espontáneos que surgieron durante la explicación, hicieron que varios de ellos se distrajeran fácilmente. Como consecuencia, no todos captaron por completo las indicaciones desde el principio, lo que llevó a que necesitaran aclaraciones adicionales a lo largo del proceso.

Un aprendiz autorregulado tiene capacidad para formular o asumir metas, proyectar su actuación, observar con mirada crítica, y evaluarla a la luz de ciertos criterios (González, 2005, pág. 6).

Sin embargo, en este punto de la actividad, ellos aún no conocían su propósito. Esto permitió que su asombro y expectativa se mantuvieran, fomentando una mayor participación y motivación para descubrir el significado detrás de lo que estaban creando. La razón principal por la que no se les reveló el propósito de la actividad desde el inicio, pero sí su nombre, fue fomentar en los estudiantes el uso de su imaginación y creatividad. La intención era que, a través de la exploración y el proceso de elaboración, pudieran reflexionar y llegar por sí mismos a comprender el propósito de la actividad.

Este enfoque les permitió hacer conexiones entre los materiales, los pasos seguidos y el resultado final, promoviendo así un aprendizaje más significativo y estimulando su capacidad de análisis y pensamiento crítico.

Mientras algunos estudiantes enfrentaban dificultades para incorporar los materiales en la botella, otros lograron hacerlo sin mayor problema. Durante el desarrollo de la actividad, escuché varias conversaciones entre ellos, donde surgieron preguntas clave como: “¿Para qué estaremos haciendo esto?”, “¿Para qué nos servirá esta botella?” y “¿Solo es agua y pegamento? ¿Qué hará?”. Lo más interesante fue que, entre ellos mismos, comenzaron a especular y responderse, llegando a ideas muy cercanas al propósito real de la actividad.

Algunos incluso dedujeron que “seguro es para no tener estrés”, lo que demostró que, a través de la observación y la reflexión, estaban comenzando a conectar con el objetivo sin que se los dijera directamente.

Una vez terminada la actividad, se les pidió a los estudiantes que regresaran al salón. Fue en ese momento cuando iniciamos la plenaria, donde finalmente les expliqué el propósito de la actividad y reflexionamos juntos sobre su significado y utilidad en su vida diaria. (Anexo E3)

Df: ¿Qué pasa cuando agitas la botella?

Aa: La diamantina se pone como loquita a moverse.

Df: muy bien, pero ahora, ¿qué pasa cuando dejamos la botella quieta después de haberla agitado?

Ao: Ahhh maestra, ya vi que se empieza a tranquilizar y se empieza a ir para abajo.

Df: ¡exactamente!, y esa botella o botella de la calma, nos puede ayudar cuando sentimos que nuestras emociones están como todas revueltas, o loquitas como dijo su compañera.

Después de esta socialización, el docente titular me apoyó poniendo una canción relajante para acompañar el momento. En ese instante, se les dio la indicación a los estudiantes de agitar su botella, permanecer en silencio y simplemente observar cómo la diamantina descendía lentamente hasta el fondo.

Pasando 5 minutos, les pregunté a los estudiantes “¿cómo se sintieron al ver la diamantina caer lentamente?”, a continuación, se dará un breve relato con las participaciones de algunos estudiantes.

Aa: Yo me sentí tranquila maestra, como en paz.

Ao: Yo me quería dormir maestra, porque me sentí muy relajado.

Aa: Yo me sentí sin estrés, o sea es que ya hablando de estresamiento y ansiedad, la verdad esto sí me ayudó para no tenerlo.

Df: Okey, ¿en qué otra situación aparte de las que ya mencionaron, podemos hacer uso de nuestra botella?

Aa: Cuando sentimos miedo, o enojo.

Ao: Pues cuando te da miedo o estás enojado con tu hermano.

Df: okey sí, pero, por ejemplo, si hoy les dijera que vamos a tener examen, ¿cómo se sentirán?

Ao: Ahh pues nervioso, pero igual si traigo mi botella la puedo utilizar y me tranquilizo.

Df: ¡Exacto!, la botella de la calma la podemos utilizar todos los días y todo el día.

Para verificar si la actividad estaba bien encaminada hacia su propósito, realicé una evaluación durante el resto de la jornada. Observé que algunos estudiantes utilizaban la botella sin una razón específica, lo que en algunos casos generó distracciones durante otras actividades. Sin embargo, también noté que otros comenzaron a darle el uso adecuado, mencionando frases como “Me siento estresado, usaré mi botella”, lo que evidenció que al menos parte del grupo comprendió el propósito del ejercicio y lo integró de manera consciente.

Cabe destacar que los estudiantes y yo tenemos un trato establecido: cuando hay un exceso de ruido en el aula, se les asigna una tarea adicional a las ya previstas en la planeación. Durante el lapso de 9:30 a 10:20 a. m., debido al alto nivel de ruido, los estudiantes acumularon dos tareas extra. Este acuerdo busca fomentar la autorregulación y la responsabilidad en el aula, reforzando la importancia de mantener un ambiente propicio para el aprendizaje.

Como seguimiento a la actividad, se propuso la tarea reflexiva que permitió a los estudiantes analizar su experiencia emocional y reconocer las estrategias de autorregulación empleadas. Esta practica se fundamenta con la teoría del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000), la cual sostiene que los alumnos

aprenden mejor al convertirse en agentes activos de su proceso, reflexionando y proponiendo mejoras. La tarea adicional no fue un castigo, sino un espacio para profundizar y consolidar el aprendizaje socioemocional.

Salieron al receso y yo me quedé en el aula apuntando las tareas ya que al regreso del receso tendrían la clase de computación y necesitaban que empezaran a apuntar lo más rápido posible.

Al regresar al aula, los niños se percataron de las tareas acumuladas y comenzaron a mostrar signos de frustración. Aunque se les recordó que se trataba de un acuerdo mutuo, muchos expresaron que sentían que era demasiada escritura y demasiada tarea. Mientras los observaba, noté que algunos, de manera espontánea, tomaron su botella y comenzaron a agitarla, tratando de calmarse por sí mismos.

Por otro lado, hubo quienes se acercaron a mí y me dijeron: "Maestra, estoy estresado con tanta tarea, ¿puedo usar mi botella?". Ante esta petición, les respondí que sí, reafirmando el propósito de la actividad y fomentando que recurrieran a su "Botella de la calma" en momentos de tensión.

Sin embargo, hubo un caso en particular que destacó. Un estudiante se sintió abrumado por la cantidad de trabajo y reaccionó con mayor intensidad, golpeando su libreta y gritando. En ese momento, el docente titular no estaba presente en el aula, pero justo cuando el niño gritó, entró al salón.

Concebir un proceso de autorregulación en un individuo, es reconocer en él la capacidad de tomar las riendas de ese ser que representa; reconocerlo capaz de asumir la responsabilidad para consigo, para con los otros, para con el todo de vivir y existir, respetando el proceso que lo revela como un ente, que es –por naturaleza propia– un individuo único e irrepetible. (González, 2005, pág. 6)

Al escuchar el grito, el maestro de inmediato preguntó: "¿Quién gritó?". Los demás estudiantes señalaron al niño, y el maestro se dirigió a él diciendo: "A ver, hijo, ¿por qué gritas? Entonces, ¿de qué sirvió hacer la actividad con la maestra?

Hijos, recuerden que la botella tiene un propósito; si se sienten frustrados, ya tienen una manera de relajarse”.

Este momento sirvió como un recordatorio práctico del objetivo de la actividad y permitió reforzar la importancia de utilizar herramientas de autorregulación en situaciones de estrés. (Anexo E2)

Secuencia didáctica IV: “Carrera del autocontrol”

Para el desarrollo de esta actividad, lo primero que se hizo fue esperar a que llegaran los estudiantes, ya que cuentan con un horario de tolerancia hasta las 8:30 a.m.

Antes de comenzar con la descripción detallada de la actividad, es importante mencionar que esta intervención constó de tres momentos.

- Momento 1: “La carrera del limón”, la cual consistió en poner una cuchara en su boca, encima de la cuchara poner un limón y de esta manera llegar de un extremo a otro de la cancha.
- Momento 2: “El traslado en equipo”, con ayuda de dos pedazos de estambre, cruzados en forma de cruz, tenían que poner una pelota en el centro, justo en donde había intersección de ambos pedazos de estambre, de esta manera debían llegar de un extremo.
- Momento 3: “La fila del globo”, en equipos de cuatro personas, debían ponerse en fila y a su vez, ponían el globo su estómago, quedando sujetos solo con su cuerpo, de igual manera debían llegar de un extremo a otro.

Para comenzar, realicé el conteo del grupo y noté que faltaban dos alumnos; aunque esto no representó un problema significativo, sí afectó la dinámica en términos de organización y distribución de materiales.

El día anterior, se les había solicitado llevar un material sencillo: un limón y una cuchara. Desde mi llegada al aula, observé que algunos estudiantes no llevaron lo solicitado, lo que de inmediato me hizo replantear cómo se llevaría a cabo la actividad. Sabía que el material era esencial para la dinámica, por lo que esta falta de recursos representaba un obstáculo.

Además, la actividad estaba planeada para realizarse en la cancha, lo que implicaba una logística diferente al trabajo dentro del aula. Sin embargo, al momento de organizar todo, me di cuenta de que no contaba con todo el material necesario. Ante esta situación, recurrí al maestro de educación física, quien, sin dudarlo, me apoyó prestándome los elementos faltantes. Este gesto facilitó la continuidad de la actividad y me permitió llevarla a cabo sin mayores contratiempos en cuanto a infraestructura.

Una vez en la cancha, les pedí a los estudiantes que iniciaran con una rutina de calentamiento. Esto incluyó caminar, trotar y correr alrededor de la cancha con el objetivo de activar su cuerpo y prepararlos para la dinámica principal. Durante esta fase, la mayoría participó de manera activa, aunque algunos mostraban signos de distracción.

Al finalizar el calentamiento, les solicité que formaran un círculo para proporcionar las instrucciones de la actividad. Sin embargo, en este momento surgió una complicación: no todos los estudiantes prestaban atención. Hubo dispersión y algunas conversaciones paralelas, lo que dificultó la explicación de la dinámica.

Esto me hizo notar la necesidad de establecer estrategias más efectivas para captar su atención en espacios abiertos, donde el entorno puede generar más distracciones que dentro del aula.

Para organizar a los estudiantes en equipos, empleé la dinámica “Lanchas de...”. En esta actividad, los niños caminan libremente por la cancha y, al escuchar la indicación de la docente, deben agruparse en el número de personas solicitado. Esta estrategia permitió formar equipos de cuatro integrantes de manera dinámica y divertida, fomentando la interacción entre ellos.

Para el segundo y tercer momento de esta serie de actividades, de igual manera fue organizada por equipos. Antes de iniciar cada momento, se les explicó con detalle en qué consistía cada actividad.

Sin embargo, aquí surgió un problema importante: algunos estudiantes no llevaron el material solicitado (el limón y la cuchara). En ese momento, me enfrenté a la dificultad de no haber previsto una alternativa para integrarlos en la actividad sin que se sintieran excluidos. Es importante mencionar que solo se les dejó de lado para el momento uno de esta intervención, pues había niños enfermos en el grupo y por cuidar al resto del grupo y evitar contagios, es que no se les incluyó en dicha actividad.

Además, yo tampoco contaba con material extra para prestárselos, lo que limitó aún más las soluciones inmediatas.

Ante esta situación, la única opción que encontré en el momento fue dejarlos fuera de la primera actividad, lo que no fue la mejor solución, ya que generó cierta desmotivación en los estudiantes que no pudieron participar. Pero, como ya mencioné anteriormente, solo fue en el momento uno de la intervención. Esta experiencia me hizo reflexionar sobre la importancia de anticipar este tipo de inconvenientes y contar con planes de contingencia, como llevar material de repuesto o adaptar la actividad para que todos puedan involucrarse de alguna manera.

Posterior a este momento de la actividad, se les volvió a incluir a los niños que no habían llevado su material. Sin problema alguno, los niños se volvieron a integrar a las actividades y continuó la actividad. (Anexo F3)

Durante el desarrollo de las actividades, pude identificar algunos aspectos que influyeron en su ejecución y en la dinámica del grupo. Uno de los principales desafíos fue la falta de material extra para aquellos estudiantes que no llevaron el suyo. Esto generó cierta dificultad para que todos pudieran participar de manera equitativa. Considero que, como parte de mis responsabilidades, debí haber previsto esta situación y contar con materiales adicionales para garantizar que ningún estudiante quedara excluido.

Por otro lado, dentro de una de las actividades, observé que algunos niños comenzaron a experimentar frustración cuando no lograban completar las tareas como esperaban. Como consecuencia, aumentaron el tono de su voz y, en

algunos casos, llegaron a reprender a sus compañeros, lo que generó un ambiente de tensión en el grupo.

Ao: ¡Por dios!, deja de moverte, no podemos avanzar.

Ao: Mira, mejor deja de estresarte, ve por tu botella de la calma porque si no, no vamos a poder avanzar”.

Df: Muy bien, pueden ir por su botella para lidiar con el estrés.

Ao: Okey, dejen ir por mi botella.

Si bien, el propósito central de esta actividad era observar y analizar cómo reaccionaban los estudiantes ante situaciones de frustración y el desborde de emociones.

De los 26 niños que participaron en la actividad, al menos 10 de ellos demostraron una notable iniciativa al buscar por sí mismos estrategias para regular sus emociones. Sin que nadie se los indicara, se acercaron a mí para preguntar si podían utilizar la "botella de la calma" como un recurso para estabilizarse antes de que sus emociones llegaran a desbordarse por completo. Este comportamiento reflejó no solo su capacidad para reconocer sus propias emociones, sino también su disposición para emplear herramientas previamente trabajadas en el aula con el fin de autorregularse.

Lo más interesante de esta situación fue la influencia que tuvo en el resto del grupo. Al observar a sus compañeros tomar sus jarras de la calma y dedicar unos minutos a relajarse, otros estudiantes comenzaron a imitar esta estrategia. De manera espontánea, fueron por sus propias jarras y replicaron el mismo proceso, demostrando que, a través del ejemplo y la convivencia, los niños pueden aprender de manera efectiva la importancia de gestionar sus emociones.

No solo es importante enseñar sobre las emociones en un sentido teórico, sino también ofrecer herramientas prácticas que los niños puedan utilizar en el momento en que las necesiten. Además, quedó en evidencia el impacto positivo del modelado en la adquisición de habilidades socioemocionales, ya que muchos estudiantes tomaron la iniciativa de regularse a partir del ejemplo de sus compañeros.

Al regresar al aula, se llevó a cabo un espacio de socialización con el propósito de que los estudiantes reflexionaran sobre la experiencia vivida durante la actividad. Se les invitó a expresar cómo se habían sentido en los distintos momentos de la dinámica e identificar las emociones que surgieron a lo largo del proceso.

Para comprender mejor lo sucedido en clase y profundizar en el análisis de las emociones y reacciones observadas, se presentarán a continuación algunos diálogos que surgieron durante la socialización. Estos fragmentos de conversación permitirán ilustrar cómo los niños expresaron sus emociones y las estrategias que utilizaron para regularlas.

Df: ¿cómo se sintieron al realizar las actividades?

Aa: ay no maestra, yo me sentí muy feliz, nos dio una clase de educación física muy padre.

“En el juego, el niño siempre se comporta por encima de su edad habitual, por encima de su conducta diaria; en el juego, como en una lupa, se destacan todas las funciones psicológicas superiores” (Vygotsky, 1978, p.102)

Ao: Si maestra yo igual, pero me sentí bien estresado porque cuando teníamos que llevar la pelota con los estambres fue lo más difícil de la vida.

Df: ¿lo más difícil de la vida? ¿Pero por qué?, hubo compañeros que lo lograron muy rápido. ¿cómo es que lo lograron aquellos que sí pudieron completar el reto?

Ao: maestra, nuestro equipo lo logramos trabajando en equipo y sin estresarnos, cuando mi compañero se quiso estresar, lo mandamos rápidamente por su botella de la calma, porque no maestra, no podíamos estarnos estresando.

Aa: maestra yo también me quise estresar con mi equipo, es que estaba muy difícil maestra.

Df: ¿Y qué hiciste para no estresarte?

Aa: Pues nada, solo trate de respirar y de seguir con mi equipo porque yo sabía que si me estresaba podemos perder.

Esta experiencia reflejó que todo el trabajo realizado con los estudiantes ha dado frutos. Desde octubre del año pasado, hemos estado trabajando en el reconocimiento y manejo de las emociones, así como en la aplicación de diversas estrategias de autorregulación. Ver que muchos de ellos lograron identificar lo que sentían y, además, buscaron de manera autónoma una solución para gestionar sus emociones demuestra un avance significativo en su desarrollo socioemocional.

Si bien no todos reaccionaron de inmediato ante el desborde emocional, lo importante es que, con el tiempo y el ejemplo de sus compañeros, lograron encontrar una estrategia adecuada para calmarse y retomar la actividad de una manera más serena. Esto evidencia que la enseñanza de la gestión emocional no solo se queda en la teoría, sino que está siendo aplicada de manera práctica en su día a día. Es gratificante ver que, aunque el proceso pueda ser distinto para cada uno, al final todos encuentran una manera de regularse y seguir adelante. (Anexo F2)

Secuencia didáctica V: “Conejito de papel”

Para la última intervención de este documento, se optó nuevamente por la estrategia de la papiroflexia, ya que desde la segunda intervención se observó que este tipo de actividades generaba una expresión significativa de emociones en los estudiantes.

En la intervención pasada, identifiqué como una de las principales dificultades el uso de materiales pequeños, lo que dificultó que todos los estudiantes pudieran observar claramente el proceso. Aprendiendo de esta experiencia, en esta ocasión opté por utilizar papel lustre, un material más grande y vistoso que facilitó la visualización de los dobleces y recortes.

Esta decisión permitió que los alumnos siguieran mejor las indicaciones y comprendieran cada paso con mayor claridad, minimizando la posibilidad de errores desde el inicio.

En esta sesión, de un total de 28 alumnos, asistieron 27, quienes se encontraban en su aula con un acomodo tradicional. Antes de iniciar, se les explicó que la actividad contaba con una serie de reglas fundamentales que debían seguir.

Df: Mis niños, las reglas para esta actividad son:

1. Poner mucha atención ya que no repetiré las indicaciones.
2. No pararse de su lugar.
3. No pedir ayuda ni ayudar a sus compañeros.
4. No adelantarse a la actividad.

Ao: Maestra, pero, ¿por qué no podemos ayudar?

Df: Para esta actividad es muy importante que no se ayuden, pues estamos implicando diferentes aspectos que ustedes deben trabajar durante 2° grado, como la escucha activa, el seguir indicaciones.

Aa: Bueno, bueno maestra, ya, quiero hacer el conejito.

Se dio inicio a la actividad y, de los 27 niños presentes, aproximadamente la mitad siguió el ritmo de las indicaciones, mientras que el resto quedó rezagado debido a diversas distracciones. A lo largo del desarrollo de la actividad, surgieron comentarios tanto positivos como negativos por parte de los alumnos.

Ao: Creo que esta vez sí me va a salir maestra.

Df: ¡¡¡Qué bueno!!! me da mucha alegría.

Aa: A mí no me sale maestra, por favor ayúdeme.

Df: Recuerden mis niños, con todo el dolor de mi corazón, esta vez no les puedo ayudar.

Al finalizar la actividad, la mitad de los alumnos que había seguido el ritmo se mostró emocionada y satisfecha por haber logrado hacer el conejito de papel con éxito. (Anexo G3)

Ao: ¡¡¡¡Maestra si me salió!!!

Df: Muy bien, felicidades, ahora ya puedes decorar tu conejo de papel como tu deseas.

Aa: Maestra a mí no me quedó como el de usted, pero estoy feliz con lo que logré.

Justo en ese momento, aquellos estudiantes que no habían logrado completar la actividad se levantaron rápidamente de sus asientos, mostrando una evidente necesidad de apoyo. Con entusiasmo y cierta impaciencia, se acercaron para pedir ayuda y poder terminar su conejito de papel. Antes de asistirlos de manera individual, decidí repetir las reglas establecidas al inicio.

Aao: Maestra ayúdeme, maestra no me salió, maestra ¿así?

Df: Recuerden las reglas que les di al iniciar la actividad, para el resto del grupo, a quienes no les salió les voy a repetir instrucciones, así que regresen a su lugar por favor.

Considero que la autorregulación juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que implica la capacidad de gestionar tanto las emociones como los impulsos. Mantener un equilibrio emocional permite a los estudiantes concentrarse y perseverar en sus actividades, incluso cuando enfrentan dificultades.

En este sentido, aprender a regular sus reacciones y canalizar su entusiasmo de manera adecuada contribuye a que puedan completar sus tareas de forma satisfactoria. “La autorregulación es la capacidad de las personas para acatar reglas, iniciar y terminar actividades de acuerdo a las demandas sociales, modular la intensidad, frecuencia y duración de las conductas en contextos sociales y educativos (p.11)

Al momento de volver a explicarles los pasos uno por uno y con más detenimiento, de esa mitad de estudiantes que habían quedado rezagados, al final solo me quedaron 5 estudiantes sin completar satisfactoriamente la actividad.

Df: Aquellos a quienes no les salió la actividad, vengan y siéntense aquí enfrente conmigo.

Es en este punto donde me doy cuenta de que la principal razón por la que algunos estudiantes no lograron completar la actividad fue la falta de atención a las instrucciones desde el inicio. Al revisar su trabajo, noté que muchos tenían la hoja mal doblada o mal recortada, lo que inevitablemente afectó el resultado final.

Este detalle fue crucial, ya que evidenció cómo la falta de atención a las instrucciones iniciales afectó directamente la ejecución de la tarea. Desde el enfoque del diseño instruccional, el seguimiento claro y ordenado de los pasos propuestos permite estructurar el aprendizaje, reducir la carga cognitiva innecesaria y facilitar la adquisición de habilidades nuevas (Gagné, Briggs y Wager, 1985). El no atender adecuadamente estas instrucciones desde el inicio interfirió en el logro del objetivo esperado.

Df: Agarren otra hoja y vamos desde un inicio.

Aa: ¿ya empezamos maestra?

Después de este ajuste, reiniciamos la actividad desde el principio, brindando una atención más personalizada a los estudiantes que habían tenido dificultades. Me enfoqué en guiarlos paso a paso, asegurándome de que siguieran correctamente las instrucciones para que pudieran completar la actividad de manera satisfactoria.

Mientras asistía a estos alumnos rezagados, algunos de los compañeros que habían logrado hacer el conejito a la primera comenzaron a hacer comentarios y a preguntar si podían ayudar a quienes aún no lo conseguían. Reiteré nuevamente que no, explicándoles la importancia de que cada estudiante siguiera el proceso por sí mismo para fortalecer su aprendizaje y habilidades.

A pesar de ello, un estudiante se acercó a mí con una actitud decidida...

Ao: Maestra yo le ayudé a mi compañera, ósea, bueno no le ayude, pero si le expliqué los pasos, ¿está bien?

Df: Muy bien mi niño, si es así, de esa manera si me puedes ayudar.

Al finalizar nuevamente con los alumnos rezagados, todos quedaron muy contentos con la actividad, estaban orgullosos de haber logrado hacer su conejito. Entonces es aquí en donde se hizo una ronda de comentarios sobre la actividad.

Muchos expresaron su estrés porque no le había quedado a la primera, mientras que otros expresaron su alegría de haberlo logrado.

Aa: Maestra yo estoy muy estresada con esto.

Ao: Yo pensé que no me iba a salir como cuando hicimos el pescadito, pero no, esta vez sí me salió y estoy muy contento.

Sorprendentemente, noté un gran avance en mis estudiantes en cuanto a la autorregulación. Si comparo esta intervención con la segunda, la cantidad de alumnos que lograron hacer el conejito de papel supera ampliamente a los que pudieron completar el pescadito en aquella ocasión. Este progreso me llena de satisfacción, pues demuestra que han desarrollado una mayor capacidad para gestionar sus emociones y mantenerse enfocados en la actividad. (Anexo G2)

Lo que más me sorprendió fue la actitud de un estudiante en particular, quien en la intervención del pescadito de papel se desbordó en un torbellino de emociones y sentimientos. En esta ocasión, logró autorregularse de manera notable, lo cual, sinceramente, me emociona mucho. Nunca imaginé poder alcanzar este nivel de impacto en mis alumnos, y ver su progreso me llena de orgullo.

Soy consciente de que este avance no se debe únicamente a mis intervenciones, sino también al valioso apoyo del maestro titular. Desde la segunda intervención, al notar la reacción de este estudiante, implementó

diversas estrategias para ayudarle a desarrollar su capacidad de autorregulación. Su acompañamiento constante ha sido clave en este proceso, y juntos hemos logrado un cambio significativo en la dinámica emocional del aula.

El grupo “C” a través del tiempo

Recuerdo perfectamente mi primer día con los niños, aquellos pequeños de primer año que, ante cualquier situación, se desbordaban emocionalmente. Desde ese momento supe que debía enfocar mi trabajo en el desarrollo de su autorregulación, ya que esta dificultad estaba afectando significativamente su rendimiento académico. Damasio (1994) sostiene que las emociones son esenciales para la toma de decisiones y para la regulación del comportamiento humano.

Aunque era comprensible que su edad y el drástico cambio de preescolar a primaria influyeran en su comportamiento, también era evidente que no podían continuar de esa manera. Abandonaban las actividades ante el menor contratiempo, lo cual no les permitiría avanzar ni emocional ni académicamente a largo plazo.

Al llegar a segundo año, el grupo enfrentó problemas de conducta más serios: dificultades para mantenerse en calma, seguir indicaciones y regular sus emociones. Sin embargo, el cambio de docente titular marcó una diferencia importante. El nuevo enfoque permitió observar mejoras notables en su comportamiento, aunque debo admitir que, al inicio, conmigo fue más complejo lograr que se autorregularan y respetaran las normas.

Con el tiempo, fui testigo de su madurez creciente, alcanzando un nivel más adecuado para su edad. Las cinco intervenciones que realicé, junto con el invaluable apoyo del docente titular, contribuyeron a un proceso de aprendizaje mutuo, lleno de retos, pero también de logros significativos.

Hoy, al despedirme de esta escuela tan bonita y de este grupo tan especial, me invade una profunda satisfacción. Ver cómo han aprendido a manejar sus

emociones, a detenerse antes de reaccionar y a enfrentar los retos con mayor resiliencia es lo más gratificante de esta experiencia.

Aquellas situaciones que antes los hacían rendirse fácilmente, ahora las enfrentan con una actitud más consciente y equilibrada. Su transformación ha impactado no solo su comportamiento, sino también su disposición hacia el aprendizaje.

Actualmente, los alumnos muestran una actitud constante de respeto hacia sus compañeros y docentes. Participan activamente en las actividades del aula, demostrando entusiasmo y compromiso. Esta actitud refleja un entorno donde se promueve la inclusión, la empatía y el interés genuino por aprender.

En retrospectiva, puedo decir que este proceso no fue fácil ni rápido, pero sin duda fue significativo. Aprendí a comprender mejor sus necesidades emocionales, a ser más paciente y a diseñar estrategias más eficaces para apoyarlos. Me siento orgullosa del camino recorrido y agradecida por haber formado parte de su crecimiento académico y emocional.

III CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de mi experiencia en el aula, he podido constatar que el reconocimiento y la autorregulación emocional desde la infancia son aspectos fundamentales para el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes. Si estas habilidades no se trabajan de manera constante, pueden generar dificultades no solo en su rendimiento escolar, sino también en su capacidad para establecer relaciones interpersonales sanas y en su bienestar emocional a lo largo de su vida.

Como docentes, tenemos la gran responsabilidad de impulsar estrategias que fomenten estas competencias, asegurándonos de que el aprendizaje vaya más allá de lo académico y se convierta en una herramienta útil para la vida cotidiana de los niños. Durante la implementación de las diversas actividades planteadas en este trabajo, seleccioné y adapté estrategias innovadoras y motivadoras con el propósito de fortalecer en mis estudiantes habilidades clave como la autorregulación emocional.

Fue evidente que estas estrategias no solo captaron su atención y entusiasmo, sino que también contribuyeron a generar un ambiente de convivencia más armonioso y colaborativo dentro del aula. Con cada actividad, los niños desarrollaron una mayor capacidad para comprender y manejar sus emociones, lo que favoreció tanto su desempeño académico como su seguridad y confianza en sí mismos.

Este proceso permitió favorecer la autorregulación para lograr un aprendizaje significativo de los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes en los alumnos de segundo de primaria, grupo "C", durante el ciclo escolar 2024-2025, cumpliendo así con el objetivo general de este proyecto. Asimismo, se alcanzaron los propósitos específicos propuestos.

Duckworth (2016) sugiere que la resiliencia es un factor clave en el éxito académico y personal, ya que permite a los estudiantes enfrentar desafíos con determinación.

Por un lado, fue posible analizar el impacto de la implementación de la educación socioemocional en el bienestar emocional de los alumnos mediante la observación de mejoras en la expresión de emociones, la forma en que resolvieron conflictos y su participación en actividades escolares.

Así mismo, se diseñaron e integraron estrategias didácticas que promovieron el desarrollo de habilidades socioemocionales de forma transversal en el plan de estudios de segundo grado, generando beneficios visibles en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, al comparar los logros académicos obtenidos después de integrar la educación socioemocional con los periodos anteriores, se identificó una correlación positiva entre la mejora emocional y el rendimiento escolar, confirmando así la efectividad de esta propuesta.

No obstante, también fue posible identificar áreas de oportunidad que enriquecen esta experiencia. Aunque los estudiantes lograron reconocer las emociones básicas de manera general, es evidente que se requiere seguir profundizando en su exploración: cómo se sienten, cómo se expresan y de qué manera influyen en la vida cotidiana. Este aspecto resultó fundamental, ya que una adecuada gestión emocional no solo mejora su bienestar individual, sino también la calidad de sus interacciones sociales.

Además, esta experiencia me llevó a reflexionar sobre el valor que tienen las actividades socioemocionales propuestas en los Libros de Texto Gratuitos (LTG), que muchas veces se dejan de lado en la planeación docente por priorizar otras áreas curriculares. Me quedó claro que estos recursos ofrecen oportunidades valiosas para el desarrollo emocional y social del alumnado, al brindar espacios seguros para expresarse, compartir experiencias y aprender estrategias prácticas para enfrentar diferentes situaciones.

También observé la importancia de enseñar a los estudiantes a manejar la frustración y fomentar un ambiente de respeto y apoyo mutuo. A menudo se

asume que los niños ya saben gestionar sus emociones, pero en la práctica necesitan orientación, acompañamiento y un entorno donde se sientan escuchados y comprendidos. Cada alumno avanza a su propio ritmo, y es nuestra tarea como docentes ofrecer herramientas que les permitan establecer relaciones positivas y superar desafíos con mayor resiliencia. En este sentido, me percaté de que enseñar desde lo socioemocional no debe verse como un complemento, sino como una parte esencial de la formación integral.

En definitiva, esta experiencia me permitió lograr el desarrollo de la competencia genérica “Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal”, así como de la competencia profesional “Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional”. Más allá de enseñar contenidos académicos, nuestra labor como docentes implica formar individuos capaces de reconocerse a sí mismos, gestionar sus emociones y convivir de manera saludable con los demás.

Al implementar estrategias que fortalezcan estas habilidades, no solo favorecemos un mejor ambiente en el aula, sino que también brindamos a nuestros estudiantes herramientas valiosas para su vida presente y futura. Es un proceso continuo y desafiante, pero cada paso que damos en esta dirección contribuye a la formación de niñas y niños más seguros, empáticos y preparados para enfrentar los retos que se les presenten.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d
- Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. Espasa-Calpe. <https://archive.org/details/bandura-a.-walters-r.-aprendizaje-social.-desarrollo-de-la-personalidad>
- Bisquerra, R. (2016). La práctica de la educación emocional. Claves para su desarrollo en contextos educativos. Editorial Desclée De Brouwer.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). Herramientas de la mente. SEP, Biblioteca de Actualización del Maestro. <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d2/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>
- Briseño, I. (2018). La importancia del manejo de las emociones para el ser humano. Revista electrónica EXLEGE, 1(1), 39–45. https://www.lasallebajio.edu.mx/revistas/exlege/pdf_1/exlege_01_art_03-irma_briseno.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós. p. 16-20 https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Consejo Episcopal Latinoamericano. (2004). En Mulford Hoyos, M., Jiménez Munive, J., & Jiménez Munive, C. (2012). Fundamentos teóricos esenciales a considerar al hacer un plan de acción. Aglala, 3(1), 27–39. <https://doi.org/10.22519/22157360.879>
- Damasio, A. R. (1994). El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano. Crítica. p. 173-175 <https://www.derechopenalenlared.com/libros/el-error-de-descartes-antonio-damasio.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar.

- American Psychologist, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Duckworth, A. L. (2016). Grit: El poder de la pasión y la perseverancia. Urano. p. 8-12 <https://shahanedostaliyeva.files.wordpress.com/2018/07/angela-duckworth-grit.pdf>
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/impact-of-after-school-programs-that-promote-personal-and-social-skills/>
- Ekman, P. (2017). Emociones reveladas: Cómo reconocer las emociones y los sentimientos a través de la expresión facial. Editorial Kairós.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, A. (1999). Transformación del trabajo docente: Una propuesta basada en el análisis de sus representaciones sociales. Paidós.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1985). Principios del diseño instruccional [Principles of instructional design, 3ª ed.]. Holt, Rinehart and Winston.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Editorial Kairós. https://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- González, L. M. P. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. Polis, 4(11). <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2005-n11-382>
- Hamm, J., Kohler, C. G., Gur, R. C., & Verma, R. (2011). Automated Facial Action Coding System for dynamic analysis of facial expressions in neuropsychiatric disorders. Journal Of Neuroscience Methods, 200(2), 237-256. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2011.06.023>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. p. 22-23 <https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning -A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf>
- Huachillo Taboada, A. L. (2018). La técnica de origami y su relación con el desarrollo creativo de los niños de cinco años [Tesis de pregrado, Universidad

Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio UNJFSC.

<https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/2246/HUACHILLO%20TABOADA.pdf>

Kabat-Zinn, J. (2009). Full catastrophe living. New York, NY: Bantam Dell.

<https://ird.mcu.ac.th/wp-content/uploads/2021/07/Full-Catastrophe-Living-PDFDrive-.pdf>

Leperski, K.-G. (2017). El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/146.pdf>

Manzano, M. (2013). Propuesta el uso de estrategias y técnicas en en la evaluación del aprendizaje, coma para mejorar el rendimiento de matemática de los estudiantes de octavo año de educación básica del colegio tecnológico Andrés F. Cordova de la ciudad de Quito en el año 2011- 2012. Proyecto socioeducativo, Universidad Central del Ecuador Quito p. 38 <http://www.dspase.uce.edu.ec/handle/25000/2019>

Moreira, M. A. (2010). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? Universidad Federal de Rio Grande del Sur. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/alfinal.pdf>

Morales Díaz, Y., Bravo Estévez, M. de L., & Cañedo Iglesias, C. (2013). El desarrollo de habilidades desde los fundamentos de la didáctica de la matemática. Revista Universidad y Sociedad, 5(2), 1–9. <http://rus.ucf.edu.cu>

Pantoja, L. A. D. R. (2010). La influencia de la sobreprotección familiar en el rendimiento académico de los niños y niñas del primer año de Educación Básica de la escuela “Riobamba”, comunidad el colorado-parroquia La Paz-cantón Montúfar, durante el año lectivo 2009–2010. 2012. [Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Básica]. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2397/1/tebp_2010_331.pdf

- Piaget, J. (1952). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Crítica. p.3-18
<https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/2-El-Nacimiento-de-La-Inteligencia-en-El-Nino-Jean-Pieget.pdf>
- Piñeiro, J. L., & Flores, P. (2018, abril 1). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores.
<https://www.redalyc.org/journal/405/40557513010/html/>
- Revista Literaria El Candelabro. (2024). El frasco de la calma: una herramienta esencial para la regulación emocional infantil.
<https://revistaliterariaelcandelabro.blog/2024/05/el-frasco-de-la-calma-una-herramienta-esencial-para-la-regulacion-emocional-infantil/>
- Restrepo, B. (2005). Epistemología: historia y problemas (2.ª ed., p. 159). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rogers, C. R. (1992). El proceso de convertirse en persona. Paidós. 115-135
<https://jesuitas.lat/archivo/biblioteca/biblioteca-cpal/archivo-documental/el-proceso-de-convertirse-en-persona?filename=CARL+ROGERS+-+1992+-+EL+PROCESO+DE+CONVERTIRSE+EN+PERSONA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica: Educación primaria. SEP. <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Segovia, J. & Fernández Cruz, F. J. (1999). La investigación-acción educativa: El conocimiento de la práctica y la transformación de la escuela. Editorial Díada.
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO/ANEXO_ES.pdf
- Tein, G. (2024). Mindfulness en niños: el poder de la calma y la atención plena. Tein Science. <https://tein.science/mindfulness-en-ninos-el-poder-de-la-calma-y-la-atencion-plena/>
- Unesco. (2021a). Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019. OREALC - Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>

UNICLA net. (s. f.). <https://uniclanet.unicla.edu.mx/>

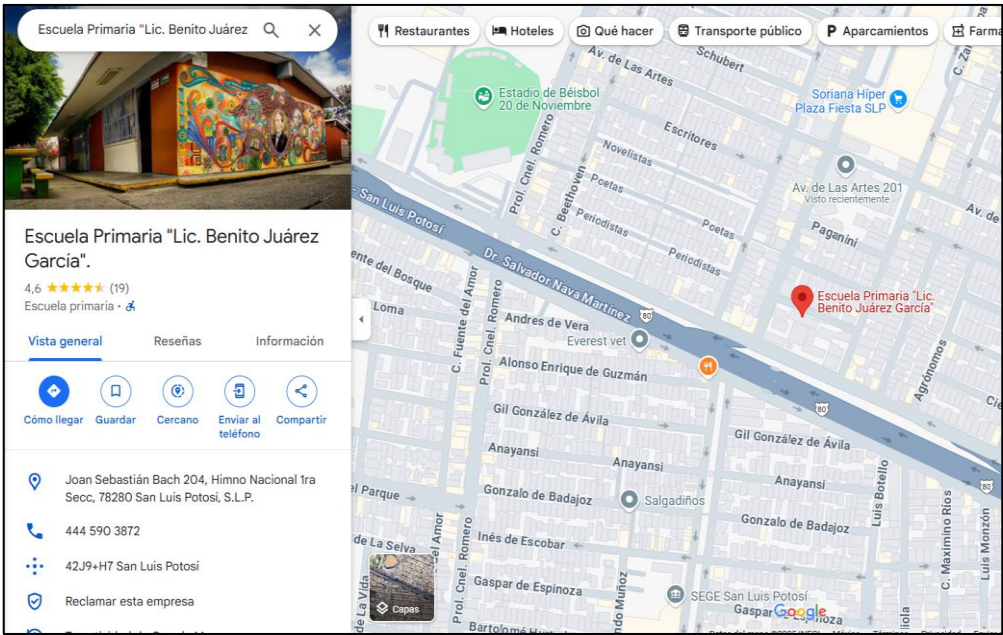
Vygotsky, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. 79-91.

<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127738/LIBRO-VYGOTSKY.pdf>

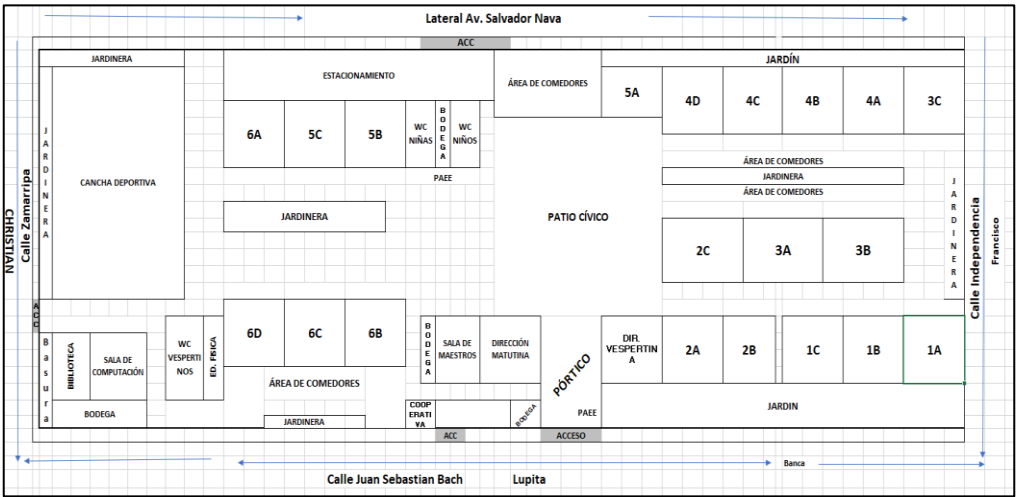
Zimmerman, B. J. (2000). Alcanzar la autorregulación: Una perspectiva del aprendizaje social cognitivo. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Manual de autorregulación del aprendizaje (pp. 13–39). Academic Press. <https://www.ieslosalbares.es/orientacion/wp-content/uploads/.../El-proceso-de-autorregulación-según-Zimmerman.pdf>

ANEXOS

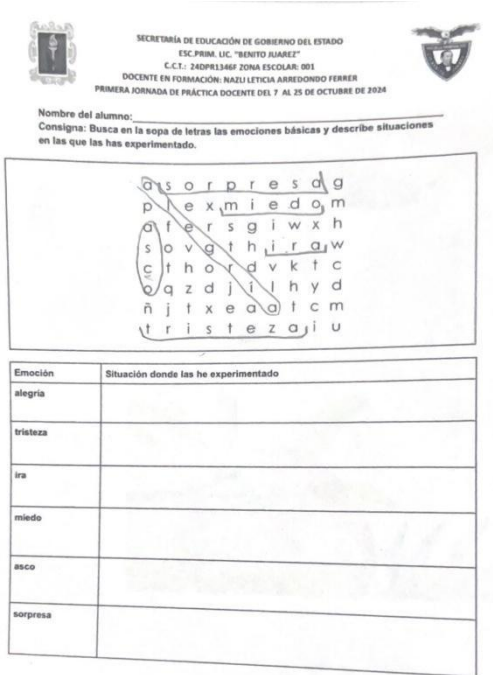
Anexo A. Vista satelital y ubicación de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García.



Anexo B. Croquis de la institución.



Anexo C. Planeación "Identificación de las emociones".

 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE 		
Grado y grupo: 2°C	Fase: 3	Fecha: 15 de octubre 2024
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Iniciar preguntando: ¿Qué emociones conocen? ¿Cuántas son? ¿Saben cuáles son las emociones básicas?	Mencionar y explicar con ayuda del LTG "nuestros saberes" cuáles son las seis emociones básicas y en que consiste cada una. Preguntar: ¿Cuándo han sentido alegría?, ¿cómo saben que están sintiendo miedo?, ¿cómo actúas cuando estas enojado?, ¿alguna vez has sentido sorpresa? ¿Por qué fue?	Realizar el ejercicio "Emociones básicas". La cuál consiste en buscar en la sopa de letras las emociones y describir situaciones en que las han experimentado.
Materiales/recursos a necesitar: LTG, hoja de trabajo.		Acciones de evaluación formativa: escala estimativa, observación, indagación.
Anexos: 		

 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE 					
No.	Criterio: Identifica las seis emociones básicas y expone cuando las ha experimentado.	Logrado	En proceso	No logrado	Observaciones
1					Ninguna
2					Ninguna
3					Ninguna
4					Ninguna
5					Ninguna
6					Ninguna
7					Ninguna
8					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones
9					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones
10					Ninguna
11					Ninguna
12					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones
13					No reconoce las seis emociones básicas
14					Ninguna
15					Ninguna
16					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones
17					No reconoce las seis emociones básicas
18					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones
19					Ninguna
20					No reconoce las seis emociones básicas
21					No reconoce las seis emociones básicas
22					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones
23					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones
24					Ninguna
25					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones
26					Ninguna
27					Ninguna
28					Menciona no saber cuándo experimenta algunas emociones

Anexo C3. Evidencias de trabajo

Consigna: Busca en la sopa de letras las emociones básicas y describe situaciones en las que las has experimentado.

muy bien (11)

Emoción	Situación donde las he experimentado
alegría ✓	cuando fui a la feria ✓
tristeza ✓	cuando no tengo el celular ✓
ira ✓	porque no pueda jugar el ✓
miedo ✓	porque me quede solo ✓
asco ✓	cuando vomita ✓
sorpresas ✓	cuando llegan los regalos de navidad ✓

En esta evidencia se hace notar que el estudiante reconoce las situaciones en las que experimenta las seis emociones básicas.

Consigna: Busca en la sopa de letras las emociones básicas y describe situaciones en las que las has experimentado.

muy bien (11)

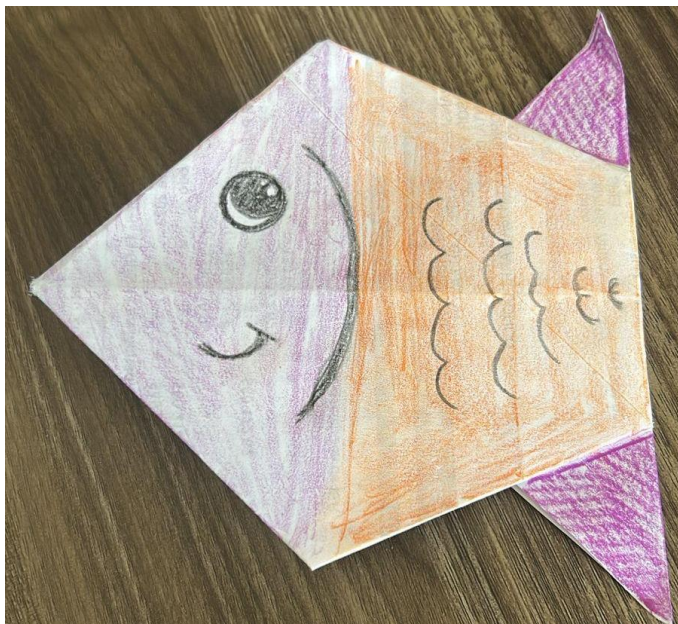
Emoción	Situación donde las he experimentado
alegría	me gusta cuando voy a la playa ✓
tristeza	no me gusta cuando voy a la playa ✓
ira	
miedo	
asco	
sorpresas	Cuando me dan una sorpresa ✓

Aquí se puede evidenciar que el estudiante no logra describir en qué momento ha experimentado la emoción.

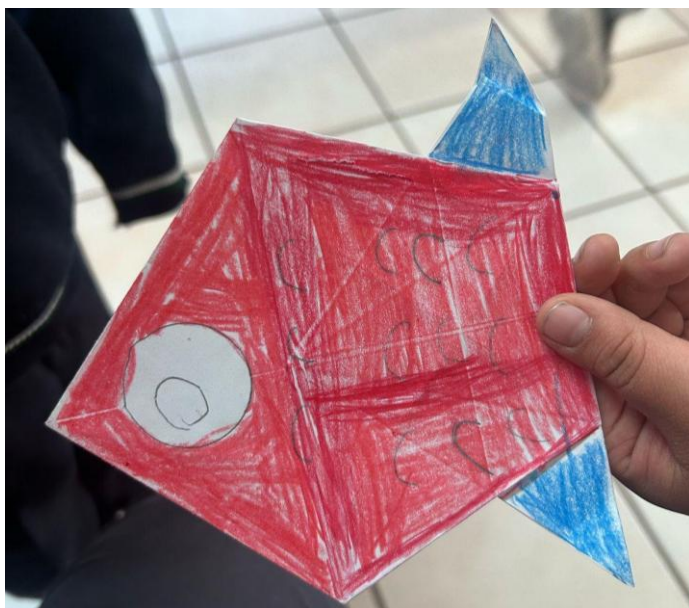
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE		
Grado y grupo: 2°C	Fase: 3	Fecha: 25 noviembre 2024
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Iniciar preguntando: ¿Sabes que es la papiroflexia?, ¿Alguna vez han hecho papiroflexia? Dar una breve explicación de que es la papiroflexia.	Explicar las reglas que hay para esta actividad. Dar hoja de trabajo para que registren como se sienten antes y después de hacer la actividad. Explicar paso por paso como hacer el pescadito de papel.	Realizar el llenado de la hoja "hoy me siento..." Socializar cómo se sintieron realizando la actividad.
Materiales/recursos a necesitar: Hoja de trabajo, hojas iris.		Acciones de evaluación formativa: escala estimativa, observación, indagación.
Anexos:		

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE					
No.	Criterio: Realiza con éxito el pescadito de papel.	Logrado	En proceso	No logrado	Observaciones
1					No logró realizar la actividad, hubo desborde emocional
2					Ninguna
3					Lo logró hasta la segunda explicación
4					No logró realizar la actividad, hubo desborde emocional
5					No logró realizar la actividad, sin desborde emocional
6					Ninguna
7					Ninguna
8					Ninguna
9					No logró realizar la actividad, sin desborde emocional
10					Ninguna
11					Ninguna
12					No logró realizar la actividad, sin desborde emocional
13					No asistió a clases
14					Ninguna
15					No logró realizar la actividad, hubo desborde emocional
16					Ninguna
17					No realizó la actividad
18					Lo logró hasta la segunda explicación
19					Lo logró hasta la segunda explicación.
20					Lo logró hasta la segunda explicación
21					No logró realizar la actividad, hubo desborde emocional
22					Ninguna
23					No logró realizar la actividad, sin desborde emocional
24					No logró realizar la actividad, sin desborde emocional
25					No asistió a clases
26					Lo logró hasta la segunda explicación
27					Ninguna
28					Lo logró hasta la segunda explicación

Anexo D3. Evidencias de trabajo.



Pescadito realizado por la Df. Como apoyo para la realización de la actividad.



Resultados hechos por los estudiantes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE		
Grado y grupo: 2°C	Fase: 3	Fecha: 13 febrero 2025
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Iniciar preguntando: ¿qué haces cuando te sientes muy enojado?, ¿Qué puedes hacer para tratar de tranquilizarte?	Explicar las reglas y los pasos a seguir antes de salir al patio. Salir al patio y realizar la actividad "la botella de la calma".	Dar el propósito de la actividad "brindar a los estudiantes una herramienta concreta que les ayude a manejar momentos de estrés o emociones intensas que puedan estar al borde del desborde". Socializar cómo se sintieron los alumnos haciendo la actividad, y la utilidad que le darán a la botella de la calma en su vida cotidiana.
Materiales/recursos a necesitar: Botella con agua, pintura, diamantina, pegamento.		Acciones de evaluación formativa: escala estimativa, observación, indagación.
Anexos: Sin anexos.		

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE					
No.	Criterio: Realiza con éxito la botella de la calma y cumple con el propósito establecido.	Logrado	En proceso	No logrado	Observaciones
1					Ninguna
2					Ninguna
3					Ninguna
4					Ninguna
5					Ninguna
6					Ninguna
7					Ninguna
8					Ninguna
9					Ninguna
10					Ninguna
11					Logró la actividad, no cumplió con el propósito
12					Ninguna
13					Ninguna
14					Ninguna
15					Ninguna
16					Ninguna
17					No asistió a clases
18					Logró la actividad, no cumplió con el propósito
19					Ninguna
20					Ninguna
21					Logró la actividad, no cumplió con el propósito
22					Logró la actividad, no cumplió con el propósito
23					Logró la actividad, no cumplió con el propósito
24					Ninguna
25					Logró la actividad, no cumplió con el propósito
26					Ninguna
27					Ninguna
28					Ninguna

Anexo E3. Evidencias de trabajo.



Actividad de
referencia creada por
la Df.



Botella de la calma
creada por un
estudiante. La
decoración se dejó a
libertad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE		
Grado y grupo: 2°C	Fase: 3	Fecha: 20 febrero 2025
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Iniciar preguntando: ¿Trajeron su botella de la calma?, ¿para qué nos ayuda la botella de la calma?	Explicar las reglas y los pasos a seguir antes de salir al patio. Salir al patio, realizar un calentamiento. Explicar las actividades a realizar. Momento 1: "La carrera del limón", la cual consistió en poner una cuchara en su boca, encima de la cuchara poner un limón y de esta manera llegar de un extremo a otro de la cancha. Momento 2: "El traslado en equipo", con ayuda de dos pedazos de estambre, cruzados en forma de cruz, tienen que poner una pelota en el centro, justo en donde había intersección de ambos pedazos de estambre, de esta manera llegar de un extremo. Momento 3: "La fila del globo", en equipos de cuatro personas, ponerse en fila y a su vez, poner el globo su estómago, quedando sujetos solo con su cuerpo, de igual manera llegar de un extremo a otro.	Regresar al salón y socializar: ¿Cómo se sintieron con las actividades?, ¿Quién se enojó o se estresó?, ¿Cómo lograron regular sus emociones? ¿la botella de la calma les ayudó?
Materiales/recursos a necesitar: Aros, pelotas, estambre, cuchara, limón, globos		Acciones de evaluación formativa: escala estimativa, observación, indagación.
Anexos: Sin anexos.		

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE					
No.	Criterio: Los estudiantes regulan sus emociones, mantienen la paciencia y colaboran con su comunidad	Logrado	En proceso	No logrado	Observaciones
1					Ninguna
2					No asistió a clases
3					Logró la actividad, hubo un poco de desborde emocional
4					Ninguna
5					No asistió a clases
6					Logró la actividad, hubo un poco de desborde emocional
7					Utilizó su botella de la calma
8					Ninguna
9					Utilizó su botella de la calma
10					Ninguna
11					Utilizó su botella de la calma
12					Ninguna
13					Ninguna
14					Utilizó su botella de la calma
15					Logró la actividad, hubo un poco de desborde emocional
16					Ninguna
17					No reguló sus emociones, no colaboró en comunidad.
18					Ninguna
19					Ninguna
20					Ninguna
21					Ninguna
22					Utilizó su botella de la calma
23					Ninguna
24					Utilizó su botella de la calma
25					Ninguna
26					Ninguna
27					Ninguna
28					Logró la actividad, hubo un poco de desborde emocional

Anexo F3. Evidencias de trabajo.



Evidencia grupal de
la carrera del
autocontrol.



Evidencia del
trabajo colaborativo
en pequeñas
comunidades.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE		
Grado y grupo: 2°C	Fase: 3	Fecha: 20 febrero 2025
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
Iniciar preguntando: ¿Trajeron su botella de la calma?, ¿para qué nos ayuda la botella de la calma?	Explicar las reglas de la actividad. Explicar paso a paso como realizar el conejito de papel, con ayuda de una cartulina.	Socializar: ¿qué sentiste al ver que esta vez si te salió la actividad?. ¿fue diferente a la vez que hicimos el pescadito de papel?, ¿por qué crees que haya pasado esto?
Materiales/recursos a necesitar: Hojas de máquina, cartulina		Acciones de evaluación formativa: escala estimativa, observación, indagación.
Anexos: Sin anexos.		

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO ESC.PRIM. LIC. "BENITO JUAREZ" C.C.T.: 24DPR1346F ZONA ESCOLAR: 001 DOCENTE EN FORMACIÓN: NAZLI LETICIA ARREDONDO FERRER PRÁCTICA DOCENTE					
No.	Criterio: Realiza el conejito de papel con éxito y logra regular sus emociones	Logrado	En proceso	No logrado	Observaciones
1					Ninguna
2					Ninguna
3					Ninguna
4					Ninguna
5					Lo logró hasta la segunda explicación
6					Ninguna
7					Ninguna
8					Ninguna
9					Ninguna
10					Lo logró hasta la segunda explicación
11					Ninguna
12					Ninguna
13					No realizó la actividad
14					Ninguna
15					Ninguna
16					Ninguna
17					Ninguna
18					No asistió a clases
19					Lo logró hasta la segunda explicación
20					Ninguna
21					Ninguna
22					Ninguna
23					Lo logró hasta la segunda explicación
24					Ninguna
25					Ninguna
26					Lo logró hasta la segunda explicación
27					Ninguna
28					Lo logró hasta la segunda explicación

Anexo G3. Evidencias de trabajo.



Conejito de papel
creado por la Df.
De apoyo para
explicar los pasos
a seguir.



Evidencias de los
conejitos de papel
creados por los
alumnos.