



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

TITULO: La inteligencia socioemocional como promotora de la interacción escolar

AUTOR: Hali Sarai Silva Castellanos

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional, Interacción social, Educación preescolar, Convivencia escolar, Desarrollo socioemocional

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



**“La inteligencia socioemocional como promotora de la interacción
escolar”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR.

PRESENTA:

HALI SARAI SILVA CASTELLANOS

ASESOR

DR. EDUARDO NOYOLA GUEVARA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 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 _____
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

en la modalidad de: _____ para obtener el
Título de:

_____ en la generación 2014-2018 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 _____ días del mes de _____ de _____.

ATENTAMENTE.

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P.; a 08 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. SILVA CASTELLANOS HALI SARAI
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

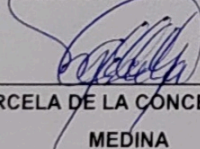
Titulado:

LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL COMO PROMOTORA DE LA INTERACCIÓN ESCOLAR

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 PREESCOLAR

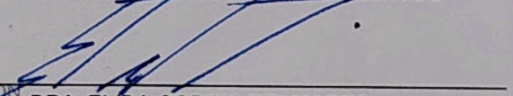
ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



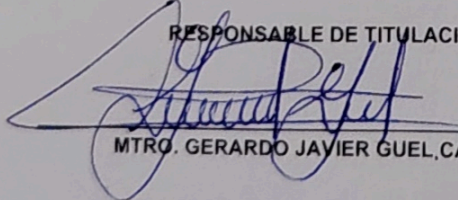
MTA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



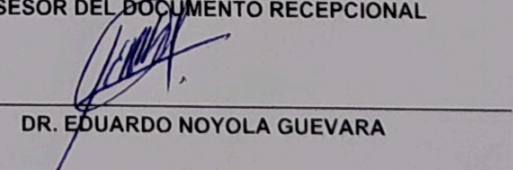
DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTRO. GERARDO JAVIER GUEL, CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



DR. EDUARDO NOYOLA GUEVARA



AGRADECIMIENTOS

Hoy agradezco todo el apoyo a mi familia, que desde el primer momento me acompañaron en este desafiante viaje hacia la formación docente. Les agradezco por su amor incondicional y por siempre haber estado para mí, por todas las veces que pudieron viajar a este estado y estar conmigo, pasear en familia en el centro, ir a la alberca, por todos esos momentos que compartimos y me brincarón ánimo para continuar.

Agradezco a mi papá, Sergio, que me ayudó con todos los pagos escolares necesarios, por todas las oportunidades que tuvo para darme un “ride” a la institución, y no dudo en llevarme, gracias por siempre estar dispuesto a brindarme tu ayuda sin reservas.

A mi mamá, Biancca, que siempre me recordó que era capaz de seguir estudiando a pesar de todas las veces que creí la carrera era demasiado complicada e incluso pensé en rendirme, gracias por tus palabras de aliento, por tu fe en mí y por recordarme siempre que soy capaz, agradezco tu optimismo hacia mí.

A mi hermana menor, Keila, por su valioso apoyo en la elaboración de mi material didáctico. Gracias por siempre ayudarme a buscar imágenes en internet, editarlas por mí, e incluso recortar, pegar y pintar, gracias por nunca decirme que no.

Y a mi hermana mayor, Jaziz, que siempre me ha demostrado ser una persona capaz e inteligente, llena de virtud ante lo pesado que es vivir la vida. Le agradezco por ser quién es, y por siempre compartir conmigo ese apoyo que es mutuo.

Asimismo, expreso mi profundo agradecimiento a las maestras que me guiaron durante mi formación profesional. Gracias por compartir no solo sus conocimientos, sino también su ejemplo y vocación, elementos que marcaron mi visión sobre la labor docente.

A la maestra Lety, gracias por enseñarme que la enseñanza con amor, vocación y dedicación transforma vidas.

A la maestra Hilda, por su carisma y actitud alegre. Su presencia en el aula fue siempre un recordatorio de la felicidad que puede surgir al ejercer esta profesión con entrega y pasión.

A la maestra Eunice, por inspirarme a ser una profesional comprometida, capaz y reflexiva en cada una de mis acciones.

A la maestra Nayla, por abrir mis horizontes a través de la literatura, por enseñarme a verla como una aventura creativa y por motivarme a seguir aprendiendo más allá de lo que ya conozco.

También quiero dar muchas gracias a mis maestras Coco y Paty, por su trabajo como educadoras que me ayudaron a entender mi trabajo en la práctica docente.

A todas ustedes, gracias por ser parte de una formación que aún cree y enseña con excelencia, con ese compromiso auténtico que debería ser el sello de toda educadora.

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
Las emociones, vínculo constante en la interacción escolar.....	8
La interacción y el conflicto socioemocional.....	13
El preescolar de práctica: “Walt Disney”.....	18
El entorno escolar de la problemática.....	18
La escuela por dentro.....	19
Delimitación temporal-espacial.....	20
El aula de práctica.....	20
Justificación del estudio.....	21
Pregunta de investigación:.....	22
Propósito.....	22
Supuesto de la investigación.....	22
Competencias a implementar en el desarrollo de la investigación.....	22
CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA INVESTIGACIÓN.....	25
Estado del arte.....	25
Declaración y presentación de los términos clave del tema.....	37
Concepto de inteligencia.....	37
Concepto de emoción.....	45
Concepto de interacción escolar.....	48
Concepto de inteligencia emocional.....	49
Teorías de inteligencia emocional.....	51
CAPÍTULO III. POSTURA METODOLÓGICA.....	57
Enfoque metodológico.....	57
Enfoque epistemológico.....	58
Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	59
Participantes.....	62
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	66
La inteligencia emocional promovida en el aula.....	66
Actividad 1. Reconocimiento de mis emociones.....	66
Actividad 2. Facilitación emocional del pensamiento.....	72
Actividad 3. Comprendiendo mis emociones.....	78
Actividad 4. Resolviendo conflictos.....	83
Actividad 5. Construyendo lazos afectivos.....	87
Resultados de las entrevistas.....	90
Resultados de las encuestas.....	91
CONCLUSIÓN.....	95
REFERENCIAS.....	102

ANEXOS.....	107
Anexo 1.....	107
Anexo 2.....	107
Anexo 3.....	108
Anexo 4.....	108
Anexo 5.....	108
Anexo 6.....	109
Anexo 7.....	109
Anexo 8.....	110
Anexo 9.....	110
Anexo 10.....	111
Anexo 11.....	112
Anexo 12.....	113
Anexo 13.....	115
Anexo 14.....	116
Anexo 15.....	117
Anexo 16.....	117
Anexo 17.....	118
Anexo 18.....	119
Anexo 19.....	121
Anexo 20.....	121

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar constituye una etapa fundamental en el desarrollo integral de los niños, al ser una fase en la que comienzan a consolidar habilidades esenciales que los acompañan durante el resto de su vida. Debido a su importancia, este nivel educativo es reconocido como un derecho universal, del cual deben gozar todos los niños y niñas sin distinción.

Este nivel educativo, si bien promete grandes beneficios, solo puede alcanzar sus objetivos si existe un compromiso colaborativo entre docentes, familias y estudiantes. La participación activa de los padres resulta determinante, ya que permite una comunicación constante con los profesores y un conocimiento más preciso de los avances y áreas de mejora de sus hijos.

Durante mi experiencia como educadora, me he percatado de diversas realidades familiares: desde padres involucrados y atentos, hasta aquellos que muestran desinterés por el proceso educativo de sus hijos. Sin importar estas circunstancias, siempre tratamos de mantener un compromiso ético y profesional con mis estudiantes, quienes cuentan con una figura adulta responsable de su formación académica y emocional dentro del aula. Esta labor, frecuentemente subestimada, exige esfuerzo, constancia y sensibilidad. Muchos consideran erróneamente que se trata de una profesión sencilla o poco demandante, percepción que solo cambia en quienes conocen de cerca el trabajo docente o comparten vínculos con alguien dedicado a esta labor.

Ejercer la docencia implica afrontar múltiples desafíos personales y profesionales. Requiere valentía para confrontar la realidad del aula y capacidad de adaptación frente a sus demandas. Mi vocación surge durante la etapa de bachillerato, justo al iniciar mi servicio social. Desde entonces, he tenido el interés de involucrarme en el ámbito educativo. Junto con algunas compañeras, decidimos buscar un jardín de niños cercano a nuestras viviendas para ofrecer nuestro apoyo. Las autoridades del centro nos recibieron con brazos abiertos, por lo que nos asignaron a distintos grupos.

Es en ese momento que comienzo a generar un vínculo con la educación preescolar, espacio que te enseña que el ser maestra implica brindar a los niños todas las herramientas posibles para que su experiencia escolar sea positiva y enriquecedora.

Como estudiante en formación, reconozco que este trabajo representa mucho más que un requisito académico. Es el reflejo de años de esfuerzo, observación, aprendizaje y crecimiento profesional. Elaborar este documento me permite integrar todo lo vivido en las aulas, no solo desde la teoría, sino también desde la práctica cotidiana. Esta tesis se convierte, así, en un testimonio de mi tránsito por la formación docente y en la oportunidad de consolidar mi identidad profesional como educadora.

Incluso desde etapas tempranas de mi formación, he tenido la fortuna de participar en diversas instituciones que me han permitido recolectar vivencias significativas y conformar una memoria profesional en construcción. A lo largo de los años fui recorriendo distintos grados y grupos, cada uno de los cuales han aportado experiencias que contribuyen a definir el enfoque de esta investigación. Fue en ese trayecto donde logré identificar una problemática constante que atraviesa mi experiencia como alumna al igual que mi formación como docente: los conflictos en el aula asociados a la falta de regulación emocional en los estudiantes.

El trabajo en el aula siempre es fascinante, siempre se viven experiencias insustituibles. El impartir clases significa formar parte de momentos únicos, emocionalmente intensos y pedagógicamente valiosos. Diariamente, los docentes se enfrentan a la exigencia de planificar clases, reflexionar sobre los contenidos curriculares y los retos específicos del grupo. A partir de ello, debemos elaborar la planeación didáctica, un documento que refleja la toma de decisiones del docente y funciona como guía de sus acciones en el aula. Sin embargo, esta planeación frecuentemente debe ser modificada sobre la marcha, ya que múltiples factores alteran el curso de la sesión.

La práctica profesional no se limita a un conjunto de actividades planeadas o evaluadas. Para quienes estamos por egresar, se transforma en un espacio donde se articula lo aprendido en la Normal con los retos reales del aula. En este proceso, no solo observo, también intervengo, reflexiono y tomo decisiones. Cada clase, cada interacción

con las niñas y los niños, y cada situación imprevista me impulsa a desarrollar un criterio propio, ético y comprometido, lo cual nutre el sentido de esta investigación.

El docente se enfrenta a situaciones imprevistas que exigen la modificación de sus decisiones y, en consecuencia, de sus prácticas pedagógicas. Durante las jornadas escolares, ocurrieron incidentes tales como un alumno que le corta el cabello a su compañero, otro se sube a una mesa, o conflictos físicos entre los mismos estudiantes. Estas situaciones no previstas desvían el ritmo de la clase y exigen que el docente intervenga de forma inmediata. En esos momentos, el tiempo dedicado a resolver los conflictos desplaza los contenidos planeados, y la necesidad de reflexionar sobre lo sucedido se vuelve prioritaria.

Muchos docentes se encuentran con estas situaciones donde el control del grupo se ve comprometido. Frente a estas circunstancias, nace una pregunta inevitable: “¿Qué debo hacer ahora?”. Estos momentos de incertidumbre, aunque complejos, alimentan la experiencia profesional y motivan a la búsqueda de soluciones pedagógicas. Fue en este contexto que emerge el interés por desarrollar esta investigación, centrada en una problemática notoria, constante y significativa: la falta de estrategias emocionales en los estudiantes para afrontar los conflictos cotidianos del aula.

Durante los primeros años en la Escuela Normal, me presentaron el concepto de inteligencia emocional, un término que, en su momento, parecía inusual. Me he preguntado cómo es posible ser “inteligente” con las emociones. A medida que avanzaba en mi formación, fui descubriendo que se trata de una capacidad fundamental en el desarrollo humano. Por lo tanto la inteligencia emocional involucra el conocimiento, manejo y regulación de las emociones, así como la habilidad de establecer relaciones sociales sanas y empáticas. Un hecho sorprendente es la cantidad de estudios que respaldan su importancia, y al mismo tiempo, observé con desconcierto que en la práctica educativa no se le otorga la relevancia que merece.

Este recorrido por la licenciatura no solo me forma en conocimientos teóricos, sino que me sitúa como protagonista de mi aprendizaje. La práctica continua me permite observar las tensiones entre lo ideal y lo real, y desde ahí surge el deseo profundo de aportar a la mejora de la convivencia escolar. En este sentido, la presente

investigación no solo nace del interés por un tema, sino de la vivencia directa como estudiante normalista en formación que identifica una necesidad urgente dentro del aula.

Este trabajo marca el cierre de una etapa y el inicio de otra. Al elaborar esta tesis, consolido mi tránsito formativo y dejo constancia de una problemática educativa que me interpela como futura docente. Investigar la inteligencia emocional en el aula me permite vincular mi formación académica con mi experiencia práctica, dotando de sentido y profundidad cada momento vivido durante estos años de preparación.

Esto me llevó a considerar que, si la inteligencia emocional permite a los individuos explorar, comprender y regular sus emociones, entonces podría constituir un elemento esencial para abordar los conflictos escolares. Por esta razón, al momento de seleccionar el tema para el trabajo de titulación, no tuve dudas: desde el inicio de la licenciatura, supe que este era el eje que deseaba investigar y vincular con la interacción escolar en el aula.

Este documento se estructura en cuatro capítulos. En el primero, se plantea el problema de investigación a partir de la experiencia personal, identificando una situación que se ha presentado reiteradamente en diversas instituciones. Asimismo, se introdujeron los conceptos de emoción y vínculo socioemocional desde una perspectiva formativa, sustentando la relevancia del tema a través del tiempo.

El segundo capítulo aborda el marco teórico, en el que se analizaron investigaciones previas a nivel internacional, nacional y local, y se definieron conceptos clave como inteligencia, emoción, interacción escolar e inteligencia emocional, incluyendo las principales teorías al respecto.

En el tercer capítulo se presenta el enfoque metodológico de la investigación, así como el enfoque epistemológico que la sustenta. También se describieron las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos, así como las características del grupo participante del Jardín de Niños donde se desarrolla el estudio.

Finalmente, el cuarto capítulo está dedicado al análisis de los resultados obtenidos a partir de cinco actividades realizadas en el aula, con base en las respuestas recabadas mediante los instrumentos aplicados. Se cierra el documento con las

conclusiones generales del estudio, además de incluir las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los docentes en la actividad profesional cotidiana se han enfrentado a un gran problema que ha estado presente por ya muchos años, este es el de las malas interacciones de los alumnos en edad preescolar, con esto me refiero a estudiantes que se niegan a trabajar; además de discutir o insultar, burlarse, gritar o maldecir, golpear o patear e incluso amenazar al resto de sus compañeros. Cada año se espera que junto a nuestro grupo, avancemos en el logro de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), los cuales tienen como principal objetivo el “asegurarse de que los alumnos progresen de manera adecuada además de identificar lo que necesitan para estudiar y comprender mejor” (Ávila, 2023, p. 70).

Ante lo expuesto, como maestros nos encontramos con una limitante para dar una continuidad fija a lo planificado. Es decir, debimos atender a estos incidentes para alcanzar lo deseado, dado que no logramos que nuestros alumnos conocieran las costumbres de su comunidad si dentro del salón de clases eran incapaces de compartir un simple material o realizar una actividad colaborativa, sin antes salir lastimados.

Durante mi formación como docente normalista, he tenido la oportunidad de observar directamente este fenómeno en distintos contextos escolares, lo cual confirma su persistencia y complejidad. Desde la primera jornada de observación en el segundo semestre hasta las prácticas más recientes, identifiqué múltiples casos de conflictos recurrentes entre compañeros: agresiones físicas, desobediencia, gritos, amenazas y actitudes de rechazo que obstaculizan la convivencia armónica. Por ejemplo, en el Jardín de Niños “Juan Valentín Jiménez”, fue notoria la inasistencia constante, pero incluso entre los pocos presentes se presentaban conductas que interferían en el juego libre y las actividades propuestas. Igualmente, en el Jardín de Niños “Zamna”, con un grupo de primer ingreso, se presentaron situaciones de acoso entre pares, persecuciones y violencia física dentro del aula.

Estas observaciones empíricas durante mi práctica profesional no sólo reflejan experiencias anecdóticas personales, sino que son evidencia de la prevalencia de un problema estructural que también ha sido descrito por Sánchez (2023):

- **Bajo rendimiento académico:** los niños que mostraron una mala interacción en el ámbito escolar pudieron tener dificultades para concentrarse, para seguir las instrucciones, para trabajar en equipo o para resolver problemas. Esto pudo repercutir en sus calificaciones y en su progreso académico.
- **Baja autoestima y autocontrol:** cuando los niños mostraron una mala interacción en el ámbito personal, pudieron tener dificultades para valorarse, para reconocer sus errores, para aceptar las críticas o para regular sus emociones. Lo que repercutió en su confianza y en su equilibrio emocional.
- **Problemas de conducta y salud mental:** si los niños mostraron una mala actitud en el ámbito conductual, pudieron tener dificultades para adaptarse, para cumplir las normas, para respetar los límites o para asumir las consecuencias, repercutiendo en su salud mental.
- **Dificultades para relacionarse con los demás:** cuando los niños mostraron una mala interacción en el ámbito social, pudieron tener dificultades para comunicarse, para escuchar, para cooperar o para empatizar. Esto pudo repercutir en sus habilidades sociales y en su calidad de vida.
- **Rechazo y aislamiento social:** los niños que mostraron una mala interacción en el ámbito relacional pudieron generar reacciones negativas en los demás, como el enfado, la indiferencia, la burla o la agresión. Esto pudo repercutir en su integración social y en su felicidad.
- **Violencia y delincuencia juvenil:** estos niños pudieron desarrollar actitudes antisociales o delictivas, como el vandalismo, el robo, la extorsión o el consumo de drogas. Esto pudo repercutir en su seguridad y en su futuro.

Además, las situaciones que presencié, tanto en mis años como estudiante como durante mis prácticas, se encuentran estrechamente relacionadas con las orientaciones de la NEM, en el punto dos denominado ‘La práctica educativa en el día a día’ se nos invita a seguir un principio orientador que generemos una “promoción del trabajo colaborativo a partir de la participación de las y los estudiantes en las actividades que

fomenten la cultura física, el apoyo emocional, el desarrollo intelectual, y una cultura de paz, aspectos propios del ser humano” (SEP, 2019, p. 19). Resaltando cómo la escuela debe ser un espacio seguro que fomente el bienestar socioemocional del alumnado desde sus primeros años, enseñándoles a convivir y resolver conflictos de manera pacífica y empática. Lo que enfatiza la necesidad de una educación que no solo se centre en lo académico, sino que también promueva el desarrollo humano completo, incluyendo aspectos emocionales y sociales, a través de la colaboración y la creación de un entorno escolar positivo.

Por ello, planteé el fomento de la inteligencia emocional en los alumnos de edad preescolar, la cual fue descrita como "una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer, 1997, citado en Martínez, 2011, p.1). Así, la inteligencia emocional estuvo formada por actitudes, valores e ideas que se demostraron en nuestra manera de ser. Todo esto a través de nuestras emociones, las cuales se reflejaron en la manera en que controlamos y dirigimos estas mismas.

El trabajo de las emociones con los alumnos ha llegado a ser un beneficio, ya que permitió un aula con alumnos que pudieron convivir entre sí, donde reconocieron que eran compañeros y amigos, que compartirían cada clase durante tres años de su vida, y donde estuvieron presentes risas, tristeza y preocupaciones. Partiendo de un análisis de las emociones, se elaboraron actividades que fomentaron el reconocimiento de las emociones, pues una vez que se dominó esto, se dio paso a las habilidades que les permitieron socializar en armonía, ver el mundo como lo maravilloso que es, evitando las acciones atroces que lamentablemente hoy en día abundan.

Las emociones, vínculo constante en la interacción escolar.

Cumplí la meta de formarme como educadora. En mi historia personal, presencié situaciones que dieron forma a mi interés por ser una profesional de la educación preescolar. A lo largo de mis etapas escolares, fui testigo de diferentes situaciones que deterioraban los vínculos entre compañeros, provocando angustia, ansiedad y desmotivación, afectando el proceso formativo de los alumnos, tales

situaciones, continúan sucediendo en la actualidad, cada vez con mayor ímpetu, y solo impiden que niñas y niños aprendan en un ambiente sano.

A lo largo de mi trayectoria escolar, fui testigo e incluso protagonista, de situaciones donde la falta de inteligencia emocional desencadenó reacciones impulsivas y violentas. Desde la infancia, cuando los niños no aprenden a reconocer ni gestionar sus emociones, la frustración, el enojo o la inseguridad terminan manifestándose en agresiones físicas o comportamientos hostiles.

Un ejemplo claro fue una amiga que, tras sufrir hostigamiento constante, terminó golpeando a su acosador solo cuando ya no pudo más. En lugar de recibir apoyo emocional o contención adulta desde el inicio, su reacción fue sancionada, sin atender el origen emocional del conflicto. En otros casos, hubo compañeras, que inicialmente eran nobles y pacíficas, explotaron ante la burla y humillación, reaccionando con fuerza desmedida frente a sus agresores.

Yo misma, al sentirme avergonzada y ridiculizada, terminé agrediendo físicamente a un compañero, en una clara muestra de cómo la falta de herramientas para procesar emociones puede llevar a actuar de manera desproporcionada. La violencia no siempre fue directa: desde burlas, exclusión, robo, hasta encierros forzados, se evidenciaba un clima emocional inestable y carente de regulación emocional. Muchos conflictos se gestaban y estallaban en ausencia de figuras adultas, lo que refuerza la importancia de una intervención oportuna y formativa.

En la adolescencia, el escenario empeoró. Las peleas se volvieron espectáculo, mientras los demás observaban o grababan. El descontrol emocional se volvía normalizado y, peor aún, incentivado por la presión social. Incluso las relaciones cercanas se veían afectadas por arranques de ira que rompían vínculos y reforzaban el aislamiento emocional.

Estas experiencias reflejan una constante: cuando no se enseña a los niños y niñas a identificar, expresar y regular sus emociones, estas se acumulan hasta explotar,

casi siempre a través de la violencia. En contextos escolares, esto obstaculiza el desarrollo de relaciones saludables y seguras.

Todos estos momentos dejaron una huella en mí, pero también reafirmaron mi convicción de que la inteligencia emocional no es un lujo, sino una necesidad urgente en las aulas. Las emociones nos atraviesan y nos conectan, y si no las entendemos ni sabemos gestionarlas, se convierten en una barrera para aprender, convivir y crecer como seres humanos. Todos estos comportamientos que suscitan dentro del contexto escolar dependen, entre otros factores, del desarrollo social y emocional que han alcanzado los estudiantes, así como del nivel de desarrollo personal de sus maestros (Arón y Milicic, s.f.). Es importante entonces el tomar en cuenta la importancia del desarrollo emocional y lo que conlleva cuando no logramos darle el valor que merece en nuestras vidas.

Durante el desarrollo de mis prácticas profesionales como docente en formación, tuve la oportunidad de observar diversas manifestaciones conductuales dentro de las aulas de preescolar, que evidenciaban una problemática recurrente: la escasa o nula gestión emocional por parte de las y los estudiantes, lo cual se tradujo, en muchos casos, en comportamientos agresivos hacia sus pares o hacia los adultos responsables. Estas situaciones, lejos de ser eventos aislados, constituyeron una constante que se hizo visible en cada una de las instituciones en las que tuve oportunidad de participar.

En uno de los grupos de tercer grado que atendí, mientras realizábamos una actividad lúdica en equipo, la elaboración de una torre, surgió un conflicto cuando una alumna se negó a compartir su material con otra. La respuesta inmediata de la compañera fue jalarle el cabello, en un acto impulsivo originado por el enojo y la frustración. Este tipo de reacciones evidenció una dificultad para identificar y regular emociones, así como para establecer estrategias de resolución pacífica de conflictos.

Otra situación significativa ocurrió cuando un alumno, al descubrir que su compañero le había rayado el trabajo, respondió de forma desproporcionada rompiendo el trabajo del otro. Ninguno de los dos optó por comunicar lo sucedido a la maestra, lo

que sugirió una limitada percepción del adulto como figura mediadora, y una inclinación hacia respuestas reactivas que agravaron el conflicto.

También fueron frecuentes los episodios de agresión física como una forma de llamar la atención. Algunas alumnas, por ejemplo, recurrieron a empujar o golpear a sus compañeros, particularmente en la cabeza o los brazos, como mecanismo para obtener reconocimiento o reacción de quienes las rodeaban. Estas conductas, lejos de ser anecdóticas, se presentaron de forma cotidiana y respondieron a diversas motivaciones: rivalidad, frustración, deseo de control, entre otras, pero con un denominador común: la incapacidad de autorregular las emociones.

Una de las experiencias más complejas que enfrenté fue durante una actividad de expresión gráfica, en la que las y los alumnos debían dibujar su día favorito y describirlo con palabras. Mientras distribuía el material, una niña se acercó llorando, mostrando un mechón de cabello en sus manos. Me explicó que un compañero le había cortado el cabello con unas tijeras, herramienta que no estaba autorizada en la actividad. Al acercarme a verificar lo sucedido, efectivamente encontré al alumno con las tijeras en mano. Intenté retirárselas, pero su reacción fue violenta: me empujó y me lanzó golpes. Le hablé con calma, explicándole que me estaba lastimando y que yo no le había hecho daño alguno.

En ese momento, mi maestra titular no se encontraba en el aula. A su llegada, se procedió a llamar a la abuela del menor, quien lamentablemente negó los hechos y me acusó de haberlo agredido, sin permitir una revisión objetiva de lo ocurrido. Esta experiencia, además de ser dolorosa a nivel personal, reflejó la falta de apoyo institucional y familiar frente a situaciones donde los límites y la gestión emocional debieron estar en el centro de la atención educativa.

En otra ocasión se me asignó un grupo en el que observé una elevada inasistencia de los estudiantes. Dentro del pequeño grupo asistente, un alumno en particular mostró comportamientos reiterativos de hostigamiento hacia sus compañeros: les gritaba, los empujaba e interrumpía constantemente el juego colectivo. Parecía

experimentar incomodidad al ver a sus pares disfrutar en comunidad. En este caso, la agresión se convirtió en su principal herramienta de interacción.

Más adelante, me incorporé a otro Jardín de Niños, con un grupo de primer grado compuesto por veinte alumnos de nuevo ingreso. Al ser su primer acercamiento al entorno escolar y encontrarse rodeados de desconocidos, surgieron múltiples conflictos relacionales. En una ocasión, durante el receso, el cual fue realizado dentro del aula por cuestiones de seguridad, un niño decidió jugar solo bajo una mesa. Otro niño, al observarlo con un juguete en las manos, le exigió que se lo entregara. Ante la negativa, lo persiguió por todo el salón hasta lograr su objetivo, utilizando la fuerza física al punto de ahorcarlo para obtener el objeto. Este evento evidenció una vez más la forma en la que algunos niños procesaron sus emociones: a través de la agresión física como única vía de resolución.

Nuevamente trabajé con un grupo de tercer grado, presencié situaciones similares. Dos alumnas, que mantenían una relación cercana como "mejores amigas", protagonizaron un altercado cuando una tomó sin permiso un color. La respuesta fue inmediata: un golpe directo en el brazo, seguido por una respuesta similar de la otra. Este patrón de agresión como reacción inmediata se repitió en otras duplas dentro del grupo. Asimismo, en otra actividad conmemorativa de memorama, un niño que no había conseguido formar ningún par, en un acto de frustración, tomó una tarjeta y la colocó bruscamente en los ojos de su compañero.

Todos estos episodios que presencié a lo largo de mi formación dejaron en evidencia una problemática estructural: la falta de educación emocional en la infancia. La agresión, el empujón, la burla, el grito o incluso el uso de objetos para dañar a otros, se convirtieron en formas frecuentes de expresión emocional entre los niños y niñas de educación preescolar.

Siendo fundamental que desde el nivel preescolar se priorice el trabajo intencionado con las emociones: enseñar a nombrarlas, a identificarlas, a reconocerlas en los demás y a canalizarlas de manera saludable. De igual forma, es necesario fortalecer el papel del adulto como figura mediadora, y vincular a las familias en este

proceso formativo, ya que la inteligencia emocional no se aprende únicamente en la escuela, sino que requirió de una articulación entre los distintos contextos en los que el niño se desenvuelve.

Mi experiencia en las prácticas profesionales me permitió comprobar que, cuando se trabaja intencionadamente la dimensión emocional, los resultados son visibles: los alumnos se comunican mejor, se ayudan, se escuchan, y se sienten valorados. Por eso, esta investigación busca demostrar que fomentar la inteligencia socioemocional en preescolar promueve interacciones escolares positivas, construye comunidades más empáticas y fortalece el sentido de pertenencia, algo que, como futura educadora, considero esencial.

La interacción y el conflicto socioemocional

Era evidente la mala interacción en los grupos, lo cual no favorecía en nada la práctica educativa, ya que generaba conflictos para el docente, impidiendo dar continuidad a lo planificado con anterioridad, como las actividades colaborativas. Por ejemplo, cuando planteamos realizar una actividad en la que los niños tuvieron que interactuar entre sí para resolver un problema o participar en una competencia, el resultado solía ser que uno de ellos se convertía en campeón, mientras que el resto se sentía como perdedores. En particular, uno de los niños podía sentirse enojado, probablemente sin un manejo adecuado de sus emociones, lo que podía llevarlo a agredir al ganador.

Estas acciones imposibilitaron el seguimiento de las actividades, dado que eran temas de alto interés que requerían de nuestra completa atención. No se podían dejar a la deriva, aunque fuera el camino fácil que muchos maestros decidieron seguir. Ignorarlo no fue una opción ni asegurar que 'ya se les pasaría', porque no funcionaba así. En los ejemplos ofrecidos vimos cómo, a medida que avanzaban los años, continuaban sucediendo casos en los que los niños seguían viendo los golpes como la única solución. Esta situación abarcó un componente tan fundamental de la personalidad como lo fue la habilidad de respetar y establecer contacto con los demás, que si no se desarrolla afectará aspectos de nuestra vida cotidiana. El niño que continúe

con la presencia de esas actitudes está condenando su rendimiento académico, y no solo eso, las repercusiones afectan también fuera del espacio escolar. Puesto a que, como enfatizó Salguero (2011) “el aspecto emocional también juega un papel importante para la vida del niño porque es la que lo va a preparar para enfrentar y resolver los problemas de la vida cotidiana” (p. 180).

En el contexto social, los niños se enfrentaron a situaciones que demandan habilidades emocionales y comunicativas para desenvolverse adecuadamente. Pensemos en un niño que acompañó a su madre en una salida aparentemente agradable. Sin embargo, la situación se tornó conflictiva cuando el niño solicitó la compra de un objeto que la madre consideró innecesario. No obtuvo lo que deseaba, el niño reaccionó de manera impulsiva, golpeando a su madre.

Este tipo de actos, en la mayoría de los casos, no fueron atendidos, y como resultado continuaron ocurriendo. Esto se debió, en gran parte, a la actitud permisiva de algunos padres, quienes, según Henao y García (2009), eran adultos que “exigen relativamente poco, permiten que sus hijos e hijas expresen con libertad sus sentimientos e impulsos, no supervisan en forma estrecha las actividades de sus hijos e hijas y rara vez ejercen un control firme sobre su comportamiento” (p. 789).

Otro ejemplo se presentó en el contexto de una fiesta infantil, donde la interacción con distintos individuos y la participación en actividades lúdicas representaron un reto para algunos niños. En una de estas situaciones, un niño que, aunque al principio mostró entusiasmo por participar en la celebración y compartir con sus amigos, tuvo dificultades para regular sus emociones y manejar las frustraciones surgidas durante el juego. Ante una situación que no le agradó, reaccionó de manera impulsiva, recurriendo a la agresión física como forma de expresar su malestar.

Esa conducta reflejaba el escaso desarrollo del niño en el manejo de sus emociones, así como la falta de estrategias efectivas para comunicarse con sus pares. Al no contar con las herramientas necesarias para expresar sus necesidades y sentimientos de forma asertiva, recurrió a la violencia como único medio para resolver el conflicto. Es importante comprender que este tipo de comportamientos es el resultado de un proceso de desarrollo aún en curso. Ya que, a medida que el niño madura, adquiere

nuevas habilidades emocionales y sociales, aprende a manejar sus frustraciones de forma más adecuada y a establecer relaciones interpersonales más positivas.

En este sentido, la intervención de los adultos siempre ha sido crucial para guiar al niño en su proceso de aprendizaje. A través del modelaje de conductas positivas, la comunicación abierta y el apoyo emocional, los adultos han podido ayudar a los niños a desarrollar las habilidades necesarias que les permiten desenvolverse de manera adecuada en contextos sociales complejos. Inclusive los docentes han participado en estos momentos, dado que la educación no solo se limitó a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también ha abarcado el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños. Estas habilidades, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsables, son fundamentales para el bienestar y el éxito futuro de los niños.

Dado a la alta cantidad de tiempo que los estudiantes han compartido con los maestros, ellos también han jugado un papel crucial en la educación socioemocional de los niños. Hemos sido figuras clave en la creación de ambientes de aprendizajes seguros y positivos, donde ellos han modelado comportamientos socioemocionales saludables si les brindamos oportunidades donde pudieron practicar y desarrollar estas habilidades. Puesto que, habrá casos en los que niños no tuvieron esta oportunidad, quienes a pesar de haber recibido educación básica, continuaron haciendo rabietas, peleas, discusiones e incluso accidentes graves. Su falta de habilidades para el manejo de sus emociones los llevó a tener una desfavorable comunicación asertiva, así como el trabajo en equipo y el manejo del estrés, todo en conjunto les dificulta desarrollar relaciones positivas y obtener un desempeño académico adecuado.

Al llegar a la edad adulta, como individuos hemos tenido que enfrentar serias dificultades como la selección de una carrera universitaria o iniciar en el mercado laboral. Muchos no obtienen suficiente experiencia laboral, esta falta podría ser una consecuencia de una incapacidad para colaborar con los demás y gestionar sus emociones en situaciones críticas puede limitar considerablemente sus oportunidades profesionales. Además de que, Carmona y Rosas (2017), en el ámbito laboral actual ya no solo consideran la formación o experiencia para contratar a un trabajador, sino que la

forma de relacionarse con los demás, las relaciones interpersonales de los miembros de una organización, son primordiales para que consigan la base del éxito de una empresa.

Se centraron en este criterio, puesto a que desde tiempos remotos, las emociones han formado parte crucial de nuestra vida cotidiana, siempre han estado presentes en distintas circunstancias que ameritan un control de las mismas, desde momentos de alta importancia como lo es una exposición o presentación de un examen hasta situaciones comunes como lo es el sufrir bloqueado en el tráfico vehicular o esperando en una larga fila que nos tomó cientos de horas de nuestro día para salir de la misma.

Como seres humanos siempre nos hemos visto en la necesidad de recurrir a nuestras emociones, solo así hemos sido capaces de lidiar ante todo lo descrito. Comprendemos ahora la gravedad del problema, me he tomado el tiempo de compartir algunos de los efectos alcanzables de personas que decidieron actuar a favor del mismo empleando la educación emocional, de acuerdo a Bello, Rionda y Rodríguez (2010) son los siguientes:

Mayor autocontrol

El autocontrol que tiene el niño, es el manejo adecuado de las emociones perturbadoras. Entre los problemas emocionales más comunes en los niños, han sido el manejo de la ira y la tristeza, que interfirieron en sus rendimientos académicos y bienestar personal. De esta forma, se contribuyó a que los niños fueran capaces de controlar las acciones realizadas, logrando manejar sus emociones mediante el análisis de la situación dándose un momento para razonar que es lo que debió hacer.

Mejora en el manejo de relaciones.

Mejorar el manejo de las emociones hace referencia a la relación con los demás. Muchos niños que tienen problemas para llevarse bien con otros carecen de la capacidad de conversar y tienen dificultades para transmitir sus necesidades a los demás, al desarrollar esta habilidad los niños han logrado discutir altercados generados en busca de una solución amena para todos.

Menos propensión a actos de violencia.

Otro de los grandes beneficios de la Inteligencia emocional radicó en la disminución de la presencia de comportamientos problemáticos como lo son: la agresión, el acoso escolar y el consumo de sustancias. Según Extremera y Fernández (2013) “los adolescentes con más habilidades emocionales presentan menores niveles de agresividad física y verbal, así como un menor número de emociones negativas relacionadas con la expresión de la conducta agresiva como son la ira y la hostilidad” (p. 37). Es así, un espacio con menos daño físico, en el que se consiguió un mejor ambiente de aprendizaje para cada uno de los participantes en este proceso.

Mayor cantidad de sentimientos positivos sobre ellos mismos, la escuela y la familia.

Los niños, al haber desarrollado una mejor gestión de sus emociones, fueron más propensos a compartir su alegría al estar rodeados de familia, amigos y compañeros en la escuela. Es decir, disfrutaron de su estancia con las personas a su alrededor y, en lugar de generar disputas entre ellos, procuraron actuar en base a sus sentimientos, buscando soluciones que les permitieran convivir sin causar daño a los demás.

Mayor preparación para enfrentar conflictos.

Los niños que desarrollaron empatía lograron generar una mayor conciencia sobre las emociones de los demás. Esto les permitió enfrentar los conflictos de una mejor manera, considerando las posturas ajenas, especialmente las de sus compañeros. De este modo, pudieron abordar diversos temas analizados dentro del aula, asegurando una interacción más positiva entre ellos.

Desempeñan la automotivación

Al desempeñar la automotivación se ordenan las emociones al servicio de un objetivo. Los niños con altos niveles de motivación esperan conseguir éxito y no temen plantearse metas elevadas. Esto les sirvió a los alumnos para tener determinación propia de que ellos son capaces de realizar todas y cada uno de los trabajos que les planteamos realizar.

El preescolar de práctica: “Walt Disney”

El marco de referencia partió de la institución que fue asignada en donde se realizó este trabajo, el Jardín de Niños “Walt Disney”, con la clave del centro de trabajo de 24DJN0412R. La zona del preescolar es 01, mientras que el sector es 18. Su ubicación se encontró en la calle Celaya 160, Abastos 2da, código postal 78394, en el estado de San Luis Potosí, S.L.P.

El entorno escolar de la problemática

La escuela estaba ubicada en una zona periférica, dentro de una colonia con un contexto social conflictivo. En sus alrededores había un alto flujo vehicular, así como varios supermercados, entre ellos un 3B y una Bodega Aurrera. Cabe mencionar que, de esta última, el área frente a la escuela correspondía a la zona de almacenamiento y carga de mercancía. Las rutas de transporte que pasaban cerca del preescolar eran: la 05 Industrias, la 12 B. Anaya y la ruta 09 Periférico.

El preescolar se encontraba cerca del centro de la ciudad de San Luis Potosí, lo que facilitaba a los padres de familia el traslado desde sus hogares al plantel, especialmente si frecuentaban alguna ruta de transporte. En los alrededores del preescolar había una escuela primaria y una secundaria, así como espacios deportivos y culturales, ludotecas y diversos locales comerciales, como carnicerías, fruterías, bazares, papelerías, tiendas de ropa, de comida, purificadoras, servicios automotrices, ópticas y estéticas. Estos establecimientos resultaban beneficiosos para la comunidad, ya que funcionaban como fuente de ingreso o facilitaban el acceso a recursos necesarios.

En calidad de agente externo en la zona, observé diversas problemáticas sociales, tales como pandillismo, consumo de drogas, tabaco y otras sustancias nocivas, las cuales, desde mi perspectiva, representaban factores de riesgo y zonas de inseguridad. No obstante, al entrevistar a padres de familia, estos normalizaron dichas conductas, argumentando que “ya los conocemos, no nos hacen nada”. A pesar de esta percepción, se continuaron registrando incidentes preocupantes, como el hallazgo de cadáveres o la presencia de personas armadas con objetos punzocortantes que

deambulaban en las inmediaciones del preescolar durante los horarios de entrada o salida. Asimismo, se identificó la presencia constante de personas en situación de calle que habitaban a un costado de la institución.

La escuela por dentro

En la escuela se laboraba en dos turnos. Durante el turno vespertino operaba el Jardín de Niños “Julián Carrillo”, mientras que el Jardín de Niños “Walt Disney” correspondía al turno matutino. Las puertas se abrían una vez que el personal de apoyo arribaba, alrededor de las ocho de la mañana. Aproximadamente 45 minutos después comenzaban a llegar los estudiantes, quienes permanecían en la institución en un horario de 9:00 a.m. a 12:00 p.m. Por su parte, las docentes concluían su jornada a las 12:30 p.m.



Imagen 1. Fachada del Jardín de Niños “Walt Disney”, espacio donde se llevaron a cabo las prácticas educativas.

La institución estaba conformada por un total de nueve aulas: dos destinadas a primer grado, cuatro a segundo grado y tres para tercer año. Además, contaba con una

oficina de dirección, sanitarios tanto para el alumnado como para el personal docente, varias áreas de juego, una cancha cubierta con juegos marcados en el suelo, un aula de biblioteca y un salón de usos múltiples, el cual también era empleado para las clases de música o las reuniones del consejo técnico. A continuación, se presenta la fachada del plantel, así como la distribución de los espacios, los cuales pueden observarse en el Anexo 1.

La institución contaba con una organización completa, integrada por una directora, dos personas de intendencia, un total de nueve docentes de grupo, un maestro de educación física, una maestra de música y un maestro de inglés.

Delimitación temporal-espacial

El estudio realizado tuvo lugar desde agosto de 2024 hasta febrero de 2025, y se llevó a cabo en el Jardín de Niños “Walt Disney”, con los alumnos del tercer grado, grupo A. El enfoque del estudio consistió en realizar actividades orientadas a fomentar el reconocimiento y la gestión de las emociones.

Cada salón estaba equipado con mesas y sillas, aunque estas no se encontraban en las mejores condiciones. Además, contaban con espejos, pizarrones blancos, abanicos colgados de la pared y diversos muebles, los cuales llevaban el nombre de Walt Disney, ya que la institución también operaba en turno vespertino.

El aula de práctica

En esta ocasión, fui asignada al tercer grado, grupo A, compuesto por un total de 24 alumnos, de los cuales 6 eran niños y 18 niñas. El aula 2 fue designada para este grupo y estaba equipada con un escritorio y silla para la maestra, así como con sillas y mesas para los estudiantes. Sin embargo, muchas de estas últimas se encontraban en mal estado, algunas estaban despegadas y se levantaban. El aula también disponía de diversos muebles destinados al resguardo de material de papelería y material didáctico. La mitad de estos muebles pertenecían al turno matutino, mientras que la otra mitad correspondía al turno vespertino. La maestra comentó que fue cambiada de aula debido a la presencia de una alumna con discapacidad entre sus estudiantes, lo que le permitía estar más cerca de la salida y de la dirección en caso de algún accidente o percance.

Justificación del estudio

Abordar esta problemática permitió, entre otros, los siguientes beneficios:

Aulas con menos altercados: Un aula libre de altercados representó un ambiente de aprendizaje adecuado, en el que todos los estudiantes se sintieron seguros y respetados. Al lograrse estas condiciones de trabajo, los alumnos no recurrieron a comportamientos disruptivos.

Alumnos enfocados en realizar su trabajo: Los alumnos que se enfocaron en realizar su trabajo fueron un pilar fundamental para el éxito educativo, tanto a nivel individual como colectivo. Su compromiso, dedicación y capacidad para absorber conocimientos fueron elementos esenciales para crear un ambiente de aprendizaje dinámico y productivo.

Menos discusiones o agresiones entre compañeros: La ausencia de conflictos generó un ambiente más tranquilo y seguro, lo que redujo el estrés y la ansiedad entre los estudiantes, favoreciendo su bienestar emocional.

Una mejor identificación y gestión de las emociones: Los estudiantes que identificaron sus emociones también las manejaron de manera adecuada, fueron capaces de comunicarse de manera efectiva, resolviendo problemas de forma pacífica, las cuales son habilidades esenciales para la vida personal y profesional. Así se promovió la resolución pacífica de conflictos, el respeto mutuo, la empatía y la comprensión entre los estudiantes.

Un avance gradual en el desarrollo de las actividades: Permitió tanto al docente como a los estudiantes enfocarse en el cumplimiento de sus actividades planificadas, alcanzando lo solicitado por los programas de estudio y permitiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo expuesto, dejó en claro que en la actualidad, se ha observado una constante en el número de casos en los que niños siguen teniendo dificultades para comprender, manejar y expresar sus emociones de manera adecuada. Esta carencia de inteligencia

emocional, se ha convertido en un problema preocupante con repercusiones significativas tanto en su desarrollo personal, social y académico. En consecuencia, la narrativa anterior me permitió concentrar mi problemática en el siguiente planteamiento:

Pregunta de investigación:

¿Es posible contribuir a la mejora de las interacciones de los alumnos en edad preescolar mediante el fomento de la inteligencia emocional?

Propósito

El **propósito** de esta tesis de investigación se centró en verificar si las interacciones entre los alumnos de edad preescolar se ven favorecidas al fomentar la inteligencia emocional.

Verificar si las interacciones entre los alumnos de edad preescolar se ven favorecidas al fomentar la inteligencia emocional.

Supuesto de la investigación

El **supuesto** de la investigación pretende demostrar que las interacciones sociales entre alumnos de edad preescolar se ven favorecidas al fomentar la inteligencia emocional.

Las interacciones sociales entre alumnos de preescolar mejoran si se fomenta la inteligencia emocional.

Competencias a implementar en el desarrollo de la investigación

Cuando ingresé a esta escuela normalista, al inicio del semestre, cada profesor estaba encargado de compartir con nosotros la planeación de un curso que aseguraba el desarrollo de ciertas competencias. Estas competencias referían a “un saber conceptual (aprender a conocer), un saber procedimental (aprender a hacer), un saber actitudinal (aprender a convivir) y un saber metacognitivo (aprender a ser)” (Giráldez, 2009, p. 43).

Es decir, se referían a un conjunto de habilidades, actitudes y valores que poseíamos como personas para actuar ante una diversidad de situaciones que implicaban el uso de nuestro pensamiento de manera crítica.

Durante los cuatro años de carrera, tuve presente el desenvolvimiento de mi persona para el desarrollo de un perfil profesional. Dentro de este perfil, se debían manifestar tanto las competencias genéricas como las profesionales. Las primeras "se caracterizan por propiciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, la toma de decisiones de manera consciente y responsable, así como el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades" (Barrón, 2016, p. 204). Estas competencias representaban aquellos desempeños comunes que debían manifestar los egresados de nivel superior, dado que tenían un carácter transversal y se desarrollaban a través de la experiencia y la formación personal de cada sujeto.

Las competencias profesionales, de acuerdo a Barrón (2016), son las que "están vinculadas a cada profesión" (p. 204). Estas competencias deben ser expresadas por los futuros docentes de educación básica, son específicas de la carrera y se desarrollan al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y realizar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permiten al egresado atender y resolver situaciones del contexto escolar, colaborar activamente en su entorno educativo y participar en la organización del trabajo institucional.

La competencia genérica que demostré en el transcurso de esta investigación se enfoca en *aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para auto-regularme, fortaleciendo mi desarrollo personal*. Reflejando la dedicación y compromiso por investigar de manera autónoma acerca del tema de inteligencia emocional, además de buscar no solo el fortalecimiento de las actitudes de los alumnos, si no también las propias, como una profesional de la educación.

Respecto a la competencia profesional busqué *integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer mi práctica profesional*, acción que me permitió expresar mi interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. Recurrí a la investigación educativa, lo cual fue parte del trabajo docente, fungiendo

como una herramienta fundamental para el análisis de los eventos que tuvieron lugar en el aula. Identificar problemas y buscar soluciones a través de los procesos de indagación fue una constante en mi labor docente. Este proceso permitió poner a prueba los supuestos surgidos frente a las problemáticas cotidianas, con el objetivo de desarrollar una práctica profesional orientada a alcanzar los fines educativos establecidos en la normativa que guiaba dicha tarea.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Para iniciar, fue fundamental declarar que esta investigación se sustentó en un marco teórico que explicaba la realidad abordada en el trabajo. Dicho marco teórico facilitó la comprensión, interpretación y explicación del conocimiento existente sobre el tema, permitiendo identificar la relevancia y el significado del estudio. A continuación, presenté algunos ejemplos de investigaciones relacionadas con el tema, analizando sus componentes principales, tales como el problema, el marco teórico y metodológico, así como los aportes realizados.

Estado del arte

Como ya se ha visto, en muchas ocasiones nos enfrentamos a contextos escolares donde no existía un espacio concreto que favoreciera el aprendizaje de los alumnos sin que surgieran interacciones problemáticas. En este sentido, compartí investigaciones que buscaron promover la inteligencia emocional, comenzando con el trabajo realizado en Colombia por Camacho Bonilla, Ordóñez León, Roncancio Ariza y Vaca Vaca (2017). Estos autores se enfocaron en determinar la relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar. Sus resultados se organizaron en tres categorías: la primera fue la expresión de las emociones, comparando el ámbito familiar con el escolar; la segunda, el rol del adulto, quien podía mediar o resolver los conflictos; y la tercera, la convivencia en la escuela. Estas categorías reflejaron la influencia de la inteligencia emocional en la convivencia escolar.

La investigación partió de la perspectiva del Modelo de Aprendizaje Social y Emocional de Salovey y Mayer (1997, como se citó en Camacho Bonilla et al., 2017) y de la noción de alfabetización emocional propuesta por Goleman (2008, como se citó en Camacho Bonilla et al., 2017), quien reconocía la importancia del uso de las habilidades emocionales por parte de los estudiantes para adaptarse al entorno escolar, resolver situaciones de conflicto y mejorar la convivencia.

El procedimiento de la investigación se desarrolló en las siguientes fases: se seleccionó la muestra de manera intencional, considerando los objetivos del estudio; además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y sesiones de observación participante, seguidas de un proceso de transcripción y sistematización de las narrativas

para completar la triangulación, analizando así la información obtenida (Camacho Bonilla et al., 2017). Los aportes que brindó este trabajo fueron claros, ya que, como expresó Camacho Bonilla et al. (2017), “el análisis de los resultados evidencia que existe una estrecha relación entre la IE y la convivencia en la escuela” (p. 40).

Otro trabajo proveniente de Colombia fue el de Montenegro, Osorio y Yaguma (2018), quienes colaboraron en la creación de una monografía centrada principalmente en la inteligencia emocional, partiendo de la importancia de que los niños en edad preescolar conocieran, identificaran y manejaran sus emociones.

Montenegro, Osorio y Yaguma (2018) fundamentaron su marco teórico en las ideas de Howard Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples, incluyendo la inteligencia interpersonal, la cual hacía referencia a la capacidad de comprender a los demás, mientras que la intrapersonal se enfocó en la capacidad de comprenderse a sí mismo. Los segundos autores, Solovey y Mayer, propusieron el modelo de las cuatro habilidades emocionales, en las cuales cada una de ellas se construía a medida que era asimilada. Coincidieron en que la inteligencia emocional era una capacidad que podía ser aprendida y desarrollada. En tercer lugar, Goleman definió la Inteligencia Emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, y a la vez motivarnos para monitorear nuestras relaciones. Finalmente, Jaime Zubiría y Julián Zubiría hicieron especial énfasis en el aspecto emocional dentro de la educación, ya que consideraban que, a través de ella, se podía formar a los estudiantes en las tres dimensiones: intelectual, afectiva y expresiva, lo cual ayudaría a los niños a comprender el mundo en el que vivían.

Los aportes que compartieron estas autoras fueron beneficiosos, dado que recalcaron la escasa investigación sobre el tema en el ámbito educativo. También expusieron la utilidad de implementar estas estrategias tanto para los maestros como para los alumnos, ya que estaban sustentadas en su indagación. Un punto que consideré crucial dentro de su trabajo fue el que expusieron acerca del trabajo docente, el cual no debería centrarse únicamente en orientar la inteligencia emocional dentro del aula, sino que destacaron que es “de vital importancia que los docentes también hagan un análisis y reflexionen de cómo manejan sus propias emociones, no se puede bridar, dar,

suministrar, ser ejemplo de aquello que no se tiene conocimiento ni dominio” (Montenegro, Osorio, y Yaguma, 2018, p.93).

Así como fue de vital importancia contribuir al desarrollo de las emociones de los niños, el desempeño de los maestros siempre ha estado realmente influenciado por lo que nosotros sentíamos. No podíamos esperar una buena gestión por parte de los alumnos si el docente no era capaz de hacerlo consigo mismo. Esto manifestó una relación con las competencias que se mostraron en este trabajo, ya que, durante el desarrollo de la investigación, se dio la autorregulación del desarrollo personal, a través de lo que aprendí integrando diferentes recursos de la investigación educativa de forma autónoma.

Ahora abro un espacio donde comparto algunos trabajos nacionales, como el elaborado por Chávez Neria en Actopan, titulado “Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños preescolares”. Esta tesis partió del reconocimiento de “la poca atención que tanto padres como docentes prestamos a la dimensión emocional de los niños” (Chávez, 2010, p. 6).

Chávez (2010) incluyó revisiones de diversos autores sobre conceptos centrales como la Inteligencia Emocional. Recogió la idea de Berrocal y Extremera, quienes la describieron como una habilidad para entender y percibir los sentimientos de forma precisa. También incluyó el concepto compartido por Peter Solovey y John Mayer, quienes la definieron como cualidades emocionales de los individuos, tales como empatía, independencia, expresión, capacidad de adaptación, entre otras. En cuanto al desarrollo cognitivo, partieron del mismo concepto de cognición, el cual se entiende como la capacidad de pensar. Describieron el desarrollo cognitivo como un proceso natural que involucra el descubrimiento y la interpretación de la información rescatada. En su trabajo, también abordó la enseñanza-aprendizaje basado en competencias, tal como lo propone la Secretaría de Educación Pública (Chávez, 2010).

Chávez empleó la metodología documental, descrita como argumentativa, exploratoria y cualitativa, ya que su escrito se centró en verificar si lo investigado era correcto o no. Se enfocó en conocer los abordajes teóricos de la inteligencia emocional, así como los elementos psicopedagógicos relacionados con el desarrollo de los alumnos en edad preescolar, a través de una revisión documental y la exploración de evidencias

de la práctica educativa para comprobar si existían estrategias que favorecieran la IE. Después de la consulta bibliográfica, se concluyó que “no hay una estrategia específica para cada nivel académico o edad. Las estrategias son básicamente las mismas, lo que varía son los temas y los niveles de dificultad” (Chávez, 2010, p. 80).

Sin embargo, Chávez (2010) agregó que algo necesario en todos los niveles es la capacidad de transmitir amor, tratar con paciencia y respeto a los demás, alentando a los docentes a ser partícipes del fomento de la inteligencia emocional en preescolares, de ayudar a nuestros alumnos a reconocer tanto sus emociones como sus sentimientos, permitiéndoles ser asertivos con sus emociones. Puesto que al hacerlo “estaremos dando el primer paso y el más importante en camino hacia poder lograr una cultura dirigida al reconocimiento y aceptación de nosotros mismos” (Chávez, 2010, p. 80).

Otro trabajo realizado en México fue el de Burrola-Herrera, Burrola-Márquez y Viramontes, quienes realizaron un artículo científico en 2016, cuyo objetivo fue que los docentes comprendieran la necesidad de emplear la inteligencia emocional para “lograr una mayor integración y mejorar la convivencia dentro del grupo” (Burrola-Herrera, et al., p. 165). Ellos esperaban demostrar la necesidad de permitir a los alumnos aprender de sus emociones, lo cual es algo magnífico.

Ellos no esperaron a que surgieran situaciones desfavorables en el aula; por el contrario, optaron por generar condiciones que previnieran esos problemas comunes dentro del salón de clases. Según Burrola-Herrera et al. (2016), esto se logró al crear un ambiente positivo que favorecía la relación entre los alumnos, dentro de un contexto seguro y propicio para su desarrollo personal y académico.

Este entorno, promovido desde la práctica durante su formación en la institución, les permitió continuar desarrollándose en la sociedad una vez concluidos sus estudios, mostrándose como adultos respetuosos con las personas con quienes convivían. De esta manera, compartieron la idea de que fomentar conductas tolerantes entre los estudiantes dentro del aula podía prevenir comportamientos futuros que pusieran en riesgo la estabilidad de la convivencia social entre los ciudadanos.

Para la construcción del marco teórico, Burrola-Herrera et al. (2016) describieron ciertos conceptos, como el de emociones, las cuales definieron como

impulsos que llevaban a las personas a actuar de determinada manera, según la necesidad que se presentara. Estas emociones permitían expresar sentimientos o pensamientos. También abordaron el concepto de inteligencia emocional, entendido como la capacidad de gestionar eficazmente los propios sentimientos, evitando que los impulsos derivaran en acciones agresivas que pudieran afectar a los demás.

Asimismo, Burrola-Herrera et al. (2016) retomaron los aportes de diversos autores para profundizar en la comprensión de las emociones y su impacto en el comportamiento humano. En este sentido, indicaron que, en 2009, Goleman destacó el trabajo de Joseph LeDoux, quien buscó entender las emociones desde una perspectiva más accesible, explicando que estas se originaban a través de reacciones químicas en el cerebro. Su análisis se centró en el miedo, al ser una emoción más fácil de medir. Por otro lado, también señalaron que Gardner (1998) propuso que el cerebro operaba mediante distintos tipos de inteligencia, las cuales influían directamente en el funcionamiento individual. Desde esta mirada, el coeficiente intelectual dejó de ser considerado el único factor determinante, ya que la inteligencia emocional pasó a ser un complemento fundamental del intelecto. Ambas, en conjunto, conformaban una herramienta clave para el desarrollo cotidiano (como se citó en Burrola-Herrera et al., 2016). A partir de estas reflexiones, los autores formularon una visión idealista al afirmar que “si se implementara la aplicación de la inteligencia emocional la sociedad se vería recuperada en los valores poco practicados en estos tiempos” (p. 169).

De manera similar, otros referentes teóricos a los que recurrieron Burrola-Herrera et al. (2016) fueron las investigaciones de Gardner y Goleman, quienes definieron la inteligencia emocional como la capacidad de automotivación, la habilidad para buscar soluciones ante los problemas a pesar de la desilusión o la frustración, y la capacidad de gestionar los propios estados de ánimo. También destacaron la importancia de evitar que ciertas emociones interfirieran con la capacidad de pensar racionalmente, así como la habilidad para ser empático y confiar en quienes nos rodean. Según Gardner y Goleman (1997, como se citó en Burrola-Herrera et al., 2016), dominar estos impulsos y acciones permite que los individuos establezcan relaciones afectivas de calidad, las cuales se reflejan en los distintos ámbitos de la vida.

Por último, Papalia (2009, como se citó en Burrola-Herrera et al., 2016) sostuvo que los vínculos entre personas, comportamientos y ambientes eran bidireccionales, es decir, tenían dos direcciones: no solo los niños eran moldeados por el ambiente, sino que también podían influir en su entorno de acuerdo con su personalidad. En este sentido, resaltó la importancia de que el maestro brindara un ambiente agradable, en el cual los estudiantes pudieran desarrollarse libremente, promoviendo en las aulas una educación que abordara aspectos emocionales y no solo cognoscitivos.

La investigación fue desarrollada desde un enfoque cualitativo, el cual busca interpretar fenómenos presentes dentro de un grupo, que puede afectar o lo hagan distinguirse de los demás. Se realizó con el método Investigación-acción, que es un modelo donde se desarrolla una actividad en grupos, con el fin de analizar y encontrar la manera de cambiar su situación, al hacer una práctica de reflexión, la razón por la que se escogió este método es debido a que “permitirá hacer un análisis de las situaciones presentes y a la vez transformarlas; es importante brindar la importancia al análisis de las prácticas que se llevan a cabo diariamente en la labor docente”. (Burrola-Herrera, et al., 2016, p. 171).

Mientras que, para conseguir el análisis de datos fue empleado el Método de Sistematización de la Práctica de María Mercedes Gagneten el cual tiene como objetivo renovar las estrategias cotidianas, a partir de la reflexión mientras que se continúa con el desarrollo de las prácticas, abriendo paso al alcance de una mejor apropiación de las técnicas que mejorarán el trabajo desempeñado durante el quehacer educativo. Finalizando con la reconstrucción de la práctica, realizada a través de diversas técnicas de investigación como lo son las matrices de evaluación, observación participativa, evidencias de trabajo de los estudiantes, aplicación de estrategias didácticas relacionadas con los temas y el diario de campo (Burrola-Herrera, et al., 2016).

La investigación fue desarrollada desde un enfoque cualitativo, el cual buscó interpretar fenómenos presentes dentro de un grupo, que podían afectar o hacerlos distinguirse de los demás. Se realizó con el método Investigación-acción, que es un modelo en el cual se desarrolla una actividad en grupos, con el fin de analizar y encontrar la manera de cambiar su situación, al hacer una práctica de reflexión. La razón por la que se escogió este método fue debido a que permitió “hacer un análisis de las

situaciones presentes y a la vez transformarlas; es importante brindar la importancia al análisis de las prácticas que se llevan a cabo diariamente en la labor docente” (Burrola-Herrera, et al., 2016, p. 171).

Mientras tanto, para conseguir el análisis de los datos se empleó el Método de Sistematización de la Práctica de María Mercedes Gagné, el cual tenía como objetivo renovar las estrategias cotidianas, a partir de la reflexión mientras se continuaba con el desarrollo de las prácticas, abriendo paso al alcance de una mejor apropiación de las técnicas que mejorarían el trabajo desempeñado durante el quehacer educativo. Finalizó con la reconstrucción de la práctica, realizada a través de diversas técnicas de investigación, como las matrices de evaluación, la observación participativa, las evidencias de trabajo de los estudiantes, la aplicación de estrategias didácticas relacionadas con los temas y el diario de campo (Burrola-Herrera, et al., 2016).

Los aportes que brindó esta investigación incluyeron el logro de que los alumnos aprendieran a interactuar con compañeros que no formaban parte de su círculo de amistad, al igual que si se les brindaban libertades acompañadas de una explicación sobre la importancia de controlar acciones, ellos lograban reflexionar por sí mismos. Además, una de las estrategias recomendadas para ser implementadas de manera permanente para abordar los problemas que surgían entre los alumnos dentro del grupo, fue tomar en cuenta la participación grupal, escuchando los argumentos de todos los involucrados y, en plenaria, comentar cuál sería la manera de solucionar el conflicto. Al principio fue difícil, pero después de utilizar esa estrategia en varias ocasiones, se logró disminuir las muestras de violencia. También se concluyó que la inteligencia emocional debía trabajarse en colaboración con los padres de familia para obtener resultados más efectivos (Burrola-Herrera, et al., 2016).

Por último, dentro del marco nacional, se encuentra la tesis titulada “Inteligencia emocional en niños”, que se centró en describir la inteligencia emocional en niños y niñas de una escuela primaria. Domínguez (2013) reconoció que la inteligencia emocional abarca ciertas habilidades relacionadas con la parte emocional del cerebro, las cuales influyen en factores como la expresividad emocional, el autocontrol, la motivación, el autoconocimiento y las habilidades sociales. Estos elementos, en conjunto, son de suma importancia en la vida del ser humano, ya que están presentes en

actividades diarias como trabajar, estudiar e incluso resolver problemas. Lo anterior permitió entender lo beneficioso que sería para los niños desarrollar una inteligencia emocional fructífera, lo que les ayudaría a desarrollarse adecuadamente en estos aspectos y, en consecuencia, a gozar de una buena calidad de vida.

De acuerdo con Domínguez (2013), en la actualidad los niños se enfrentan a numerosos desafíos que generan una respuesta bioquímica en el cuerpo, por lo que resulta conveniente adquirir competencias de inteligencia emocional que les ayuden a adaptarse a estas situaciones. No hay nada mejor que iniciar su desarrollo desde la infancia. Se ha demostrado que la inteligencia emocional, en los niños, logra disminuir significativamente la ira y la agresión entre ellos, mejorando sus capacidades emocionales y sociales.

El marco teórico rescató opiniones de distintos autores, como Binet (1905, como se citó en Domínguez, 2013), quien consideró la inteligencia como un conjunto de facultades: juicio, sentido común, iniciativa y habilidad personal para adaptarse a las circunstancias. Por otro lado, Weschler (1958, como se citó en Domínguez, 2013) definió la inteligencia como la capacidad global del individuo para actuar con un propósito específico, pensar de manera lógica y enfrentarse a su entorno de forma eficaz. De manera similar, Martínez y Pérez (2007, como se citó en Domínguez, 2013) expusieron que el término inteligencia procede del latín *intelligere*, que significa comprender, entender, y que, a su vez, deriva de *legere*, que significa coger o escoger.

También se abordó el concepto de emociones, las cuales fueron reconocidas como estados de ánimo caracterizados por la agitación o, incluso, como alteraciones del ánimo producidas por ideas, recuerdos, sentimientos o deseos. Estas fueron vistas como estados afectivos de mayor o menor intensidad y de corta duración. Se destacó que las emociones no surgen de la nada, sino que son el resultado de cambios, a veces bruscos y otras sutiles, en la manera de organizar la experiencia del mundo y en las formas de enfrentarse a la realidad. Dichos cambios son producto de transformaciones en los pensamientos y en los comportamientos observables.

Domínguez (2013) rescató que Shapiro y Lawrence mencionaron que la inteligencia emocional abarca las siguientes cualidades:

- La empatía.
- La expresión y comprensión de los sentimientos.
- El control del temperamento.
- La independencia.
- La capacidad de adaptación.
- La simpatía.
- La capacidad de resolver problemas de forma interpersonal.
- La persistencia.
- La cordialidad.
- La amabilidad.
- El respeto.

Domínguez (2013) partió de la idea de que existen demasiados casos en los que es evidente que los niños tienen reacciones inadecuadas, las cuales generan conflictos con los demás. Situaciones como estas son el resultado de una deficiencia emocional. A partir de sus indagaciones, descubrió que, según Rodríguez, aquellos que actúan con inteligencia emocional son personas capaces de resolver sus problemas con firmeza y valentía, reconociendo sus errores, y son conscientes de la importancia de pedir y aceptar opiniones, consejos y críticas, lo que facilita su progreso.

Para llevar a cabo este estudio, se eligió una investigación de tipo descriptivo, ya que no solo se enfocaba en la descripción de conceptos, sino que también tenía como objetivo dar a conocer las causas de los fenómenos observados. Domínguez (2013) buscó describir la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes, ya que esta juega un papel importante en la manera en que resuelven sus problemas. De esta forma, pretendía comprender cómo los niños manejan sus emociones. Parte de la metodología consistió en identificar las variables tanto conceptuales como operacionales, además de determinar su muestra, que fue de tipo “no probabilístico, constituida por 100 sujetos de ambos sexos de la Escuela Primaria ‘Guadalupe Victoria’ del Barrio de Guadalupe, San Mateo Atenco, México, con edades de 10 a 12 años” (Domínguez, 2013, p. 72).

Domínguez (2013) compartió algunas sugerencias que rescató a partir de su trabajo:

Implementar un programa de Inteligencia emocional dentro de la institución educativa puesto que por el modo de vida que actualmente se presenta, es importante que desde niños se les involucre en estas situaciones de la Inteligencia Emocional para que en un futuro tengan una mejor calidad de vida; principalmente porque los padres ya no se involucran tanto con sus hijos debido a que es necesario que ambos laboren. (p. 89)

Dentro del campo de estudio realizado en San Luis Potosí, se encontraba el informe de prácticas elaborado por Mexquitic (2019), quien compartió el gran problema al que enfrenta nuestra sociedad: cada vez hay más jóvenes que no saben expresar sus sentimientos de manera clara, lo que los lleva a reprimir lo que sienten, alejándose del mundo que los rodea y convirtiéndose en seres apáticos e insensibles. En este contexto, Mexquitic destacó el papel de la educación, subrayando la necesidad de una redirección que permitiera atender esta problemática, ayudando a que los estudiantes no solo fueran seres humanos competentes en conocimientos, sino también que desarrollaran un adecuado bienestar físico y emocional.

Su marco teórico se centró en abordar el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, además de presentar las seis dimensiones propuestas por Fierro (1999): institucional, intrapersonal, social, didáctica, valoral y personal. Una parte esencial de su trabajo fue la creación de secuencias didácticas, lo que la llevó a obtener un diagnóstico, el cual definió como “un juicio comparativo de una situación dada con otra situación dada, pues se busca definir una situación actual que se debe modificar” (como se citó en Mexquitic, 2019, Scarón de Quintero 1985, p. 26).

Además, incluyó una definición de las emociones desde las perspectivas de Bisquerra (2009), quien las definió como un estado complejo del organismo caracterizado por una perturbación que predispone a la acción, resultando como una respuesta a un acontecimiento, ya sea externo o interno. Tras analizar algunas conceptualizaciones de la inteligencia emocional, Mexquitic (2019) definió la inteligencia emocional como “aquella capacidad para manejar nuestras emociones con el fin de tomar decisiones en nuestras acciones que aseguren nuestro bienestar y mejoren nuestras relaciones interpersonales” (p. 21).

El documento fue elaborado con base en la metodología de investigación-acción, de la cual Mexquitic recolectó ciertos conceptos de Lewin, Lomax y Bartolomé, para finalmente explicar su idea de esta metodología. La investigación-acción puede entenderse como un proceso de intervención en la práctica de carácter reflexivo, en el cual, basado en la investigación y la autorreflexión, se puede mejorar la práctica del profesorado. Por ello, consideró que esta metodología era apropiada para el documento, ya que al final se trataba de un análisis reflexivo sobre sus prácticas profesionales (Mexquitic, 2019).

Para tener un trabajo completo, parte del proceso incluyó el uso del ciclo reflexivo de Smyth, que consistió en diferentes fases:

- Fase de descripción
- Fase de información / explicación
- Fase de confrontación
- Fase de reconstrucción

Mexquitic (2019) concluyó que la

autorregulación es necesaria para el trabajo colaborativo ya que favorece a la comunicación entre los participantes haciendo que los alumnos disminuyan sus discusiones y mal entendidos, factores que generalmente se presentan dentro del aula y por lo cual los docentes han preferido dejar de lado los trabajos en equipo o colaborativos, ignorando que son propicios para la adquisición del conocimiento, el desarrollo de un pensamiento crítico así como habilidades sociales como lo han demostrado autores como Vygotsky (p. 73).

También destacó la idea de que los docentes no somos psicólogos, sino que nuestro verdadero papel es ser guías emocionales para los alumnos, y que, conforme avanzaba el tiempo, iríamos aprendiendo con ellos a ser más empáticos unos con otros. Además, invitó a ampliar las investigaciones dentro del campo de las demás dimensiones de la inteligencia emocional, dado que aún quedaba mucho por descubrir (Mexquitic, 2019).

Otro trabajo relevante fue el de Martínez (2022), quien se centró en utilizar la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un grupo de tercer

grado de primaria. En este trabajo, realizó actividades que permitieron a los alumnos desarrollar su inteligencia emocional dentro de la dimensión del autoconocimiento. Esto resultó especialmente importante ya que, durante casi un año y medio, los estudiantes trabajaron de manera virtual, lo que dificultó el establecimiento de relaciones sociales con sus compañeros y la creación de un vínculo con la maestra debido a la modalidad a distancia. Por esta razón, Martínez destacó la importancia de trabajar la inteligencia emocional para el regreso a clases presenciales.

Para dar inicio a su marco teórico, Martínez (2022) compartió algunas definiciones de lo que es la inteligencia, una de las características que nos diferencia de los animales, ya que nos otorga la capacidad de pensar. También presentó ideas de Manuel Güell (2013, como se citó en Martínez, 2022) y del Diccionario de la Real Academia Española (2017, como se citó en Martínez, 2022), quienes coincidieron en que la inteligencia es la capacidad de resolver problemas nuevos.

De igual manera, abordó el término "emoción", comenzando con la definición de Goleman (1995, como se citó en Martínez, 2022) quien resaltó que, a pesar de los numerosos términos utilizados para describir las emociones, muchas veces con efectos difusos y poco definidos, las emociones terminan siendo impulsos que nos llevan a actuar. Además Goleman (1995, como se citó en Martínez, 2022) mencionó algunas de ellas como la ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa y vergüenza. Después, compartió los modelos de la inteligencia emocional, comenzando con la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983, como se citó en Martínez, 2022) quien destacó dos inteligencias: la interpersonal e intrapersonal.

Jack Mayer y Peter Salovey (1997, como se citó en Martínez, 2022) definieron la inteligencia emocional como la habilidad para comprender, valorar y expresar las emociones con claridad, lo que les permite generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprendan las emociones y razonen emocionalmente. Además, no olvidó las aportaciones de Goleman (1995, como se citó en Martínez, 2022), quien consideró que tanto la inteligencia emocional como la cognitiva deben estar siempre en constante relación, ayudando a regular y solucionar los problemas de la vida. Goleman

aseguró que, para el desarrollo de la inteligencia emocional, son necesarias cinco competencias:

1. El conocimiento de las propias emociones.
2. La capacidad de controlar las emociones.
3. La capacidad de motivarse a uno mismo.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas.
5. El control de las relaciones.

Después de todo esto, Martínez (2022) aseguró que “las emociones no se educan a través de los libros o de la teoría, es a través de las experiencias que los niños viven día con día mediante las cuales los alumnos aprenden” (p. 33). Esto la llevó a realizar una investigación tipo investigación-acción, cuyo objetivo es estudiar y explorar una situación social para mejorarla. Utilizó el método mixto (cualitativo y cuantitativo) para investigar y proceder con intervenciones en la población estudiada. Para el análisis de los datos, empleó el ciclo reflexivo de Smyth.

Su investigación reafirmó una vez más la importancia de la inteligencia emocional en las personas y destacó que abordarla desde edades tempranas es esencial. Incluso, Martínez (2022) compartió que el proyecto no solo le permitió atender las necesidades de sus alumnos, sino también las suyas propias.

Declaración y presentación de los términos clave del tema

Este trabajo involucró la mejora de las interacciones de los alumnos mediante el fomento de la inteligencia emocional, por lo que es esencial el esclarecimiento de estos términos.

Concepto de inteligencia

Antes de entender la inteligencia emocional, comencé abordando el concepto de inteligencia, el cual ha sido un término recurrente en el ámbito escolar, en el que se define qué tan capaz es un alumno de realizar ciertas actividades. A lo largo del tiempo, este concepto ha tenido diversas definiciones. Ardila (2011) hizo una recuperación de estas, exponiendo en primer lugar la definición que Ebbinghaus le otorgó en 1885,

como el poder de combinación. Tiempo después, se insistió en que la inteligencia es la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Mientras tanto, para Binet, la inteligencia se refiere a cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto, y, según sus ideas, se caracteriza por la comprensión, la invención y la dirección (Ardila, 2011). Mientras que para Marina (2004) representó “la gran función de la inteligencia es dirigir bien el comportamiento, ayudarnos a salir triunfalmente de las situaciones en que estemos” (p. 22).

Piaget planteó la Teoría Evolutiva de la Inteligencia, la cual

refiere al hecho de que el niño, tanto, como el sujeto epistémico va alcanzando nuevas estructuras del entendimiento cognitivo. Partiendo desde el plano biológico e instintivo, cubriendo determinados estadios evolutivos, hasta la obtención del pensamiento formal. Y también accede a que sea además una teoría interdisciplinaria que comprende los componentes psicológicos, biológicos, sociológicos, lingüísticos, lógicos y epistemológicos que inciden en el desenvolvimiento de la inteligencia (Díaz, 2020, p. 29).

De acuerdo con Díaz (2020), Piaget propuso ciertos conceptos como Equilibrio, Adaptación, Asimilación, Acomodación, Génesis y Estructura. Definió la inteligencia como una explicación biológica en la que se produce una acción entre el sujeto y el medio. El sujeto actúa al experimentar una necesidad, es decir, cuando se quiebra una parte del equilibrio entre el organismo y el entorno. El organismo toma acción, y los mecanismos de adaptación tienden a restablecer el equilibrio, pero ahora en un nivel cognitivo superior, condición dada por la mayor riqueza operativa requerida. La adaptación es un proceso en el que el sujeto aprende a enfrentarse a los elementos que lo rodean y a relacionarse consigo mismo; es decir, es un proceso de interacción entre el organismo y su entorno. Durante esta mecánica, se presentan dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. El primero hace referencia a las reacciones de un ser vivo frente al ambiente en términos de una respuesta previamente aprendida. Mientras que la acomodación ocurre cuando se origina un cambio en la conducta del individuo, resultado de la interacción con el contexto. Es decir, cuando un ente no puede asimilar un nuevo objeto en las condiciones que ya son parte de sus esquemas, entonces debe acomodarse a él.

Por último, Valdés (2014) compartió que el proceso del desarrollo de la inteligencia está dividido en cuatro etapas:

1º Etapa Sensorio – Motriz (0 – 2 años): En esta etapa, el bebé exploraba el mundo a través de sus sentidos y movimientos. Al principio, se guiaba por sus reflejos naturales, pero pronto comenzaba a combinar sus sentidos y acciones para aprender sobre su entorno. Esta etapa sentaba las bases para el pensamiento más complejo del futuro, preparándolo para pensar con imágenes y conceptos. Esta fase se subdivide en tres tipos de reacciones:

1.1.- Reacciones circulares primarias: Ocurrían en los dos primeros meses de vida extrauterina, cuando los bebés repetían acciones que les resultaban satisfactorias, experimentando con su propio cuerpo.

1.2.- Reacciones circulares secundarias: Entre el cuarto mes y el año de vida, el niño comenzaba a orientar su comportamiento hacia el ambiente externo, moviendo objetos y observando los resultados de sus acciones para obtener gratificación.

1.3.- Reacciones circulares terciarias: Entre los 12 y 18 meses, el infante desarrollaba la comprensión de la permanencia del objeto, es decir, entendía que los objetos continuaban existiendo aunque no estuvieran a la vista.

2º Etapa Pre-operacional (2–7 años): Durante esta etapa, el niño interiorizaba las reacciones de la fase anterior, lo que le permitía llevar a cabo acciones mentales. Sin embargo, estas no eran completamente precisas ni operativas. Los procesos típicos de esta etapa incluían el juego simbólico, la centración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición y la falta de reversibilidad (imposibilidad de conservar las propiedades).

3º Etapa de las operaciones concretas (7 años-11 años): Se caracterizó por las operaciones lógicas utilizadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no solo usaba el símbolo, sino que era capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegó a generalizaciones atinadas. Alrededor de los 6 y 7 años, el niño adquirió la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas: longitudes y volúmenes líquidos.

De los 7 a los 8 años, el niño desarrolló la capacidad de conservar los materiales. Por ejemplo: tomando una bola de arcilla y manipulándola para hacer varias bolillas, el niño fue consciente de que, reuniendo todas las bolillas, la cantidad de arcilla sería prácticamente la bola original. A la capacidad recién mencionada se le llamó reversibilidad. Entre los 9 y 10 años, el niño accedió al último paso en la noción de conservación: la conservación de superficies.

4º Etapa de las Operaciones Formales (Desde los 12 en adelante, toda la vida adulta): Durante esta etapa, el individuo que había superado el estadio de las operaciones concretas presentaba inicialmente dificultades para aplicar sus habilidades cognitivas a situaciones de carácter abstracto. A partir de los 12 años, el cerebro humano ya se encontraba potencialmente capacitado —mediante la activación de ciertos procesos genéticos— para desarrollar un pensamiento verdaderamente abstracto, caracterizado por la capacidad de razonar en términos hipotético-deductivos.

La etapa que más me ha interesado esclarecer es la segunda, ya que hace referencia al periodo de tiempo en el que estuvieron los alumnos del grupo atendido en tercer grado de preescolar, es decir de 5 a 6 años, la etapa pre-operacional. Algunas características de esta etapa son la función simbólica, la cual ha referido a que las palabras son en sí igual a símbolos. El lenguaje pasó de ser compañía de la acción a ser reconstrucción de una acción pasada. Fue la capacidad que desarrolló el niño de representar mentalmente un objeto, una persona o una situación, a través de un símbolo. Este símbolo pudo ser un dibujo, una palabra, un gesto o un objeto que sustituye a la cosa real.

Ante todo esto, tuvo gran importancia el término de inteligencia, ya que se vio muy reflejado en el aula, desde la forma en que los estudiantes se comportaron y actuaron, al externar sus experiencias pasadas y anticipar eventos futuros. Cuando mencionaron que eran veloces como Sonic o el Rayo McQueen, estuvieron creando mundos imaginarios a través del juego simbólico. También se comunican utilizando el lenguaje para expresar ideas y emociones tales como: 'cuando mi mamá se fue a ver tele me sentí solo', 'me sentí triste, quería a mi mamá'. Por último, resolvieron problemas al

representar mentalmente situaciones para encontrar soluciones. El lenguaje pasó a ser interiorizado. El egocentrismo desapareció parcialmente.

Noté la falta de reversibilidad en la etapa preoperacional, ya que cuando los alumnos debieron resolver un problema con un tangram, se centraron en un solo aspecto de la situación, ignorando otros relevantes. Tuvieron dificultades para pensar en el cambio y la transformación de ese material.

La Nueva Escuela Mexicana o también conocida por sus siglas NEM, (Secretaría de Educación Pública, 2022) compartió las siguientes metodologías didácticas que pudieron emplear los maestros:

- Aprendizaje basado en proyectos comunitarios
- Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque)
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
- Aprendizaje Servicio (AS)

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios ha promovido la diversidad de soluciones frente a problemas y situaciones concretas, a partir de las necesidades, intereses, emociones y sensaciones de los estudiantes. Además, les permitió realizar actividades desafiantes mediante la apropiación de distintos lenguajes, con el propósito de aprender, divertirse, crear y socializar (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Esta metodología se estructuró en tres fases y once momentos, los cuales se describen a continuación:

Fase 1. Planeación

Momento 1. Identificación: Se introdujo el diálogo considerando escenarios áulicos, escolares y comunitarios, identificando la problemática general y los aspectos específicos a investigar en el aula. Esto condujo al diseño de un planteamiento inicial (producto, material, objeto, texto, etc.) con el fin de que el alumno conociera el proyecto.

Momento 2. Recuperación: Se vincularon los conocimientos previos con el contenido nuevo.

Momento 3. Planificación: Se llevó a cabo una negociación entre alumnos y docente, en la que se consideraron los pasos a seguir para desarrollar el proyecto, las producciones necesarias, los tiempos asignados a cada una y las acciones específicas a realizar.

Fase 2. Acción

Momento 4. Acercamiento: Se exploró la problemática previamente acordada, diseñando planteamientos que permitieron formular una primera aproximación a las distintas etapas del problema, siempre considerando la finalidad del proyecto.

Momento 5. Comprensión y producción: Se partió de planteamientos orientados a comprender y analizar los aspectos necesarios para elaborar las diversas producciones requeridas por el proyecto.

Momento 6. Reconocimiento: Se elaboraron planteamientos que identificaron los avances y las dificultades presentadas durante el proceso, permitiendo realizar ajustes pertinentes cuando fue necesario.

Momento 7. Concreción: Se desarrolló una primera versión del producto o solución propuesta, lo cual implicó revisar los objetivos definidos en los momentos 1 y 3, con el fin de asegurar su coherencia con el producto preliminar.

Fase 3. Intervención

Momento 8. Integración: Se expusieron y explicaron soluciones o recomendaciones, formulando planteamientos que permitieron presentar las primeras versiones de las producciones, intercambiarlas entre compañeros y ofrecer retroalimentación para implementar los ajustes sugeridos.

Momento 9. Difusión: Se presentó el producto final ante los compañeros, con el objetivo de compartir las formas en que se resolvió la problemática del proyecto.

Momento 10. Consideraciones: Se ofreció seguimiento y retroalimentación sobre el impacto que tuvo el producto en los distintos escenarios involucrados: áulicos, escolares y comunitarios.

Momento 11. Avances: Finalmente, se tomaron decisiones basadas en el análisis de la información recibida, con la intención de mejorar los procesos en futuros proyectos.

El Aprendizaje Basado en Indagación permitió el desarrollo progresivo de ideas clave, favoreciendo el aprendizaje orientado a investigar, comprender y construir el conocimiento. Además, “las actividades de los alumnos les permiten desarrollar conocimiento y comprensión de ideas científicas, así como entender cómo los científicos estudian el mundo natural” (SEP, 2022, p. 69).

Este enfoque constó de cinco fases, desarrolladas de la siguiente manera:

Fase 1. Introducción al tema: Se partió de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a tratar, y se identificó una problemática relevante para orientar el proceso de indagación.

Fase 2. Diseño de investigación: En esta etapa, los estudiantes desarrollaron la indagación a través de preguntas generadoras que guiaron su proceso de búsqueda y análisis.

Fase 3. Organización y estructuración de respuestas: Los datos obtenidos fueron analizados y organizados, lo cual permitió estructurar respuestas coherentes en torno a la problemática planteada.

Fase 4. Presentación de resultados: Se presentaron los hallazgos de la investigación, y a partir de ellos se formularon propuestas de acción.

Fase 5. Metacognición: Finalmente, los estudiantes reflexionaron sobre cada una de las etapas realizadas, reconociendo los aprendizajes alcanzados y las áreas susceptibles de mejora.

La metodología implementada fue el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual orientó la solución de problemas reales, convirtiendo el proceso de aprendizaje en una experiencia significativa para la vida, más allá del aula. Es decir, resultó útil para los estudiantes. Esta metodología se estructuró en seis momentos:

1. **Presentemos:** Se planteó una reflexión inicial que permitió introducir el tema de trabajo.
2. **Recolectemos:** Los estudiantes exploraron y recopilaron de manera general los saberes sociales y escolares previos relacionados con el tema abordado en el primer momento.
3. **Formulemos el problema:** Se definió el problema que sería trabajado, tomando en cuenta las inquietudes y la curiosidad manifestada por los alumnos.
4. **Organicemos la experiencia:** Se diseñó una ruta de trabajo que guió el proceso de indagación con el objetivo de generar una solución al problema identificado.
5. **Resultados y análisis:** Se retomaron el problema inicial, los hallazgos obtenidos y el proceso de construcción de acuerdos. Asimismo, se identificaron los aprendizajes alcanzados y se plantearon los medios adecuados para divulgar los resultados.
6. **Vivamos la experiencia:** Se guió a los alumnos en una indagación vivencial que aportó elementos clave para comprender el problema e incluso para participar activamente en su transformación.

Por último, la metodología de Aprendizaje Servicio integraba el servicio a la comunidad con el proceso educativo, y a su vez promovía la construcción de comunidad. Esta propuesta permitía que los estudiantes desarrollaran un sentido de responsabilidad social, al tiempo que aprendían a participar en proyectos vinculados tanto con sus intereses personales como con las necesidades de su entorno (SEP, 2022).

Esta metodología se organizaba en cinco etapas:

Etapas.

Etapas 1. Punto de partida: Representaba el inicio del proyecto de Aprendizaje Servicio. Podía surgir del interés de los alumnos, quienes asumían un rol protagónico, o bien de la necesidad de atender una demanda concreta de la comunidad o una problemática específica.

Etapa 2. Lo que sé y lo que quiero saber: En esta etapa se guiaban actividades destinadas a conocer la realidad sobre la que se trabajaría. Era fundamental que el docente recabara información, identificara los recursos disponibles y estableciera vínculos con las familias y las instituciones de la comunidad.

Etapa 3. Organicemos las actividades: Se trataba de articular la intencionalidad pedagógica con la del servicio, a través de actividades que cuestionaban qué se haría y con qué recursos se contaba, tanto humanos como materiales.

Etapa 4. Creatividad en marcha: Consistía en poner en práctica lo planificado en el diseño del proyecto, haciendo seguimiento de las actividades, tiempos, espacios y responsabilidades, tanto en relación con los contenidos curriculares como con el servicio comunitario.

Etapa 5. Compartimos y evaluamos lo aprendido: Al finalizar el proyecto, se proponía una actividad de cierre que permitía evaluar los resultados, los aprendizajes obtenidos y el cumplimiento de los objetivos planteados.

Concepto de emoción

El concepto de emoción mostró una gran relación con la problemática previamente presentada, un aspecto que estuvo presente a lo largo de todo el proceso de realización de este trabajo, y no solo eso, también estuvo presente en nuestro vivir diario. James (1985) expuso que existía la idea de que las emociones estándar surgían a partir de la percepción mental de un hecho que provocaba la disposición mental denominada emoción. Durante este estado mental, se generaba la expresión corporal correspondiente. Sin embargo, él sostenía que los cambios corporales seguían de manera directa a la percepción del hecho desencadenante, y que era al experimentar esos cambios cuando se producía la emoción.

El sentido común indicaba que, si las personas se sentían tristes, reaccionaban llorando. Otro ejemplo era el encuentro con un oso: en ese punto, las personas se asustaban, lo que las llevaba a correr. Una situación adicional era aquella en la que un oponente ofendía; entonces, surgía el enojo, lo que conducía a una respuesta agresiva, como golpear. La hipótesis que se defendió fue que dicha secuencia era incorrecta, ya que un estado mental no era inducido inmediatamente por otro. Se sostuvo que estas manifestaciones corporales debían interponerse previamente entre sí y que algo más

racional era pensar que, si las personas lloraban, era porque se sentían tristes; si golpeaban, era porque estaban enfadadas; si temblaban, era porque estaban asustadas. No se trataba de que lloraran, golpearan o temblaran debido a que estaban tristes, enfadadas o asustadas (James, 1985).

En cambio, de acuerdo con Mora (2012), las emociones habían formado parte de ese motor interno que todos poseíamos. Él las reconoció como energías codificadas en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas específicas del cerebro en este caso, en el sistema límbico, que impulsaban a los individuos a vivir, a querer estar vivos en constante interacción con el mundo y con ellos mismos. Estos circuitos funcionaban mientras se estaba despierto, permanecían activos, en alerta, y ayudaban a distinguir estímulos relevantes para la supervivencia.

Entre estos planteamientos, la idea que se apoyó fue que, efectivamente, las emociones constituían una parte fundamental de la vida humana. Sin ellas, no habría sido posible interactuar con las personas del entorno cotidiano ni experimentar ese ánimo por vivir y relacionarse con los demás. Se estuvo de acuerdo con lo que Mora compartió, ya que las emociones formaban parte esencial de la existencia. En muchas ocasiones, era a partir de ellas que se reaccionaba de determinada manera. Tal como ocurría con los alumnos de edad preescolar, quienes con frecuencia se dejaban llevar por sus emociones, lo que ocasionaba peleas, discusiones o situaciones desfavorables tanto para ellos como para los docentes a cargo del grupo.

Otro concepto de emoción que rondó en su momento por mi mente fue el que compartió Bericat (2012), quien hizo referencia a que todos conocíamos lo que eran las emociones gracias a la experiencia, ya que estas tenían gran relevancia en nuestras vidas. Además, afirmó que “los seres humanos sólo podemos experimentar la vida emocionalmente: Siento, luego existo” (Bericat, 2012, p. 1). El tener presentes nuestras emociones antes de actuar indicaba que hemos actuado conforme a lo que sentíamos; por ello, resultaba importante ser capaces de gestionar dichas emociones.

Antoni y Zentner (2014) mencionaron que las emociones básicas eran el miedo, la rabia, la alegría y la tristeza, y que estas constituían vivencias internas que todos habían experimentado a lo largo de las diferentes épocas de la historia. Además, definieron a las emociones como información, pero no cualquier tipo de información,

sino una información íntima, dado que funcionaba como un aviso de lo que se estaba viviendo en un momento determinado. También aclararon que, ante estas cuatro emociones básicas, se debían diferenciar tres niveles: corporal, emocional y cognitivo.

El nivel corporal se reconoció al plantearse la pregunta: ¿Qué sensaciones físicas tengo en este momento? Esto se debía a que las emociones siempre se manifestaron en alguna parte del cuerpo; desde la respiración hasta la movilidad, era posible experimentar tensión, opresión o una sensación de pesadez en el estómago, como si se llevaran cargas pesadas. Todas esas experiencias se dieron a nivel corporal y podían ser expresadas por cualquier persona.

El nivel emocional se identificó al formular la pregunta: ¿Qué emoción me produjo sentir esas sensaciones? En esta etapa, se procuraba reconocer una o más emociones, determinar qué las originaba y comprender de qué manera influían en el estado de ánimo, es decir, hacia qué dirección conducían las emociones experimentadas.

Finalmente, el nivel cognitivo se abordó a partir de los cuestionamientos: ¿Qué me estoy diciendo al sentir lo que siento? y ¿Cómo puedo traducir en palabras lo que me ocurre? En este nivel, se buscaba identificar el impulso o la acción que se deseaba llevar a cabo o evitar, facilitando así una comprensión más profunda de la vivencia emocional.

Estos tres niveles de la emoción se presentaron de manera continua. En todo momento, se tradujeron las sensaciones corporales y las vivencias emocionales con el propósito de dar lugar a algún tipo de impulso. Al experimentar de forma consciente estos tres niveles, se reconoció la existencia de una interioridad y una exterioridad, partiendo de lo que se sentía internamente, lo cual determinaba las acciones que se llevarían a cabo o se evitarían en relación con el entorno y con las demás personas.

A continuación, se presentaron algunos rasgos característicos de las emociones de los niños que fueron identificados por García (2009):

1. **Emociones intensas:** los niños pequeños responden con la misma intensidad a un evento trivial que a una situación grave.

2. **Emociones aparecen con frecuencia:** los niños presentan emociones frecuentes, conforme al aumento de su edad y descubren que las explosiones emocionales provocan desaprobación o castigos por parte de los adultos.
3. **Emociones transitorias:** el paso rápido de los niños pequeños de las lágrimas a la risa, de los celos al cariño, etc.
4. **Las respuestas reflejan la individualidad:** En todos los recién nacidos es similar, pero gradualmente dejan sentir las influencias del aprendizaje.
5. **Cambio en la intensidad de las emociones:** las emociones que son muy poderosas a ciertas edades, se desvanecen cuando los niños crecen, mientras otras, anteriormente débiles, se hacen más fuertes.
6. **Emociones se pueden detectar mediante síntomas conductuales:** los niños pueden no mostrar sus reacciones emocionales en forma directa; pero lo harán indirectamente mediante la inquietud, fantasías, el llanto, las dificultades en el habla, etc. (p. 3)

Concepto de interacción escolar

Esta investigación buscó promover una mejor interacción escolar entre el alumnado, para esto debemos aclarar en qué consistió, de acuerdo a Arribillaga (2024) dentro de la interacción escolar encontró que ha existido el contacto entre ciertos individuos concretos tanto como docentes, los cuales han adoptado una forma propia de comprender y valorar el mundo y ciertos objetos de conocimiento los cuales interaccionan mutuamente, es decir, los individuos como los objetos de conocimiento se relacionaban entre sí.

Arribillaga (2024) también reconoció que, en la interacción escolar, un elemento importante era el grupo de alumnos, ya que cada uno de ellos poseía sus propios conocimientos, experiencias y amistades. Ante este concepto, resultaba primordial considerar la teoría sociocultural de Vygotsky, quien señaló que cualquier aprendizaje en la escuela existía a partir de una historia previa, dado que los niños ya habían vivido experiencias antes de ingresar a una institución escolar. Por lo tanto, el aprendizaje y el desarrollo se encontraban en relación desde los primeros años de vida. Esta teoría

destacó dos niveles educativos: el nivel evolutivo real, que abordaba el desarrollo de las funciones mentales de los niños, y que les permitía realizar actividades por sí mismos.

En cierto momento, se les podía ofrecer ayuda, e incluso mostrarles cómo resolver un problema para que posteriormente pudieran solucionarlo por cuenta propia. Esta parte, en la que el niño llegaba a una solución con la ayuda de otros, constituía su nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1979, como se citó en Carrera y Mazzarella, 2001).

Dentro de esta teoría también se encontraba la Zona de Desarrollo Próximo, la cual hacía referencia a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución del problema con la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Carrera y Mazzarella, 2001).

La noción de interacción escolar como un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo de los estudiantes encontró un respaldo sólido en diversas teorías del aprendizaje. En particular, las perspectivas socioculturales y constructivistas enfatizaron el papel crucial que desempeñaba la interacción social en la construcción del conocimiento.

Al interior del aula, la interacción entre pares se ha convertido en un espacio privilegiado para la construcción conjunta de significados. Cuando esta interacción es desarrollada en un ambiente favorable, caracterizado por la colaboración, el respeto mutuo y la valoración de las diferentes perspectivas, se han generado una serie de procesos cognitivos que promovían el aprendizaje significativo.

Concepto de inteligencia emocional

A principios de los años noventa, Mayer y Salovey (1990) realizaron investigaciones en las que tomaron en cuenta la importancia de los aspectos cognitivos; incluso, reconocieron el valor esencial de ciertos componentes que en ese entonces eran denominados como no cognitivos. Entre ellos se encontraban los factores afectivos,

emocionales, personales y sociales, los cuales predecían las habilidades de adaptación y el éxito en la vida.

En el marco de sus investigaciones, Salovey y Mayer desarrollaron su primera conceptualización sobre la inteligencia emocional, definiéndola como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Salovey y Mayer, 1990, como se citó en Extremera y Fernández, 2013).

Para estos autores, el control de las emociones constituía un aspecto central dentro del concepto de inteligencia emocional, ya que al lograrlo se podía clarificar el pensamiento y desarrollar comportamientos más adecuados. Asimismo, propusieron un modelo que distinguía un conjunto de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas: a) evaluación y expresión de las emociones; b) regulación de las emociones; y c) utilización de las emociones de manera adaptativa. Plantearon un enfoque general que incluía habilidades específicas necesarias para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más eficaz. Al describir esta capacidad como una forma de inteligencia genuina, la calificaron como adaptativa, aludiendo con ello a la posibilidad de alcanzar el éxito en diversas áreas vitales mediante la capacidad de adaptación a las diferentes situaciones que se presentaban (Extremera y Fernández, 2013).

Ahora bien, otro de las definiciones encontradas, es la de Daniel Goleman quien compartió sus hallazgos, dejando en claro que su total interés predominaba en ciertas características como la capacidad de automotivación, de convertirse en una persona resiliente a pesar de las infinitas frustraciones que surgen en la marcha, de controlar los impulsos, de regular nuestros propios estados de ánimo ya que al hacerlo estaríamos evitando que la desesperación interfiera con nuestro razonamiento y también la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 2012).

Goleman (2012) aseguró que el concepto de inteligencia emocional había sido una noción reciente, muy distinta a lo que ocurría con el coeficiente intelectual, el cual contaba con un amplio repertorio de investigación y respaldo teórico. Señaló que no se

encontraba en condiciones de determinar con precisión el grado de variabilidad interpersonal de la inteligencia emocional. Lo único que se podía afirmar, según él, era que la inteligencia emocional podía resultar tan decisiva, e incluso más, que el coeficiente intelectual. Además, sostenía la idea de que “si nos tomamos la molestia de educarles, nuestros hijos pueden aprender a desarrollar las habilidades emocionales fundamentales” (Goleman, 2012, p. 25).

Teorías de inteligencia emocional

Con todo lo anteriormente expuesto, se logró compartir el papel fundamental que han desempeñado las emociones en la vida. A continuación, se presentaron algunas posturas teóricas en torno a la inteligencia emocional.

Bisquerra (2009) citó el trabajo de Mayer y Salovey realizado en 1997, quienes afirmaron que la inteligencia emocional consistía en una habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminándolos con el fin de emplear ese conocimiento para dirigir tanto el pensamiento como las acciones. Estos autores crearon un modelo que se dividía en cuatro bloques:

1. **Percepción emocional.** En este bloque se percibían, identificaban y valoraban las emociones, tanto propias como ajenas, las cuales se expresaban a través del lenguaje, la conducta e incluso mediante obras artísticas o la música.
2. **Facilitación emocional del pensamiento.** Las emociones, al ser experimentadas, se volvían conscientes y dirigían la atención hacia información relevante. Los estados emocionales podían facilitar el afrontamiento de diversas situaciones.
3. **Comprensión emocional.** Este componente buscaba comprender y analizar las emociones, a partir de la capacidad de nombrarlas, reconociendo la relación entre las experiencias vividas y las emociones resultantes, por ejemplo, sentirse enojado por haber sido víctima de un robo. Asimismo, incluía la habilidad para reconocer las transiciones emocionales, como pasar de la felicidad a la emoción, o del amor al odio.
4. **Regulación emocional.** Finalmente, este bloque hacía referencia al control de las emociones, donde era posible tomar distancia respecto a una emoción, regulando tanto las emociones propias como las de los demás.

Bisquerra (2009) también refirió el trabajo de Goleman, quien en 1996 compartió que la inteligencia emocional consistía en:

- Conocer las propias emociones
- Manejar las emociones
- Motivarse a sí mismo
- Reconocer las emociones de los demás
- Establecer relaciones positivas con otras personas

Respecto a la función de las emociones, Goleman compartió que, cuando los sociobiólogos indagaron en obtener una explicación al papel que la evolución ha asignado a las emociones, nunca dudaron en destacar la superioridad del corazón sobre la cabeza en los momentos realmente cruciales. Afirmaron que son las emociones las que nos han permitido afrontar situaciones excesivamente difíciles, tales como, el riesgo, las pérdidas, la persistencia en el logro de alguna meta a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, el crear una familia, ya que todas estas nunca las podríamos resolver únicamente con el intelecto.

Cada emoción predispuso de un modo diferente a la acción; cada una de ellas señaló una dirección que permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a los que, como humanidad, se enfrentó. Por esta razón, el bagaje emocional conservó un gran valor de supervivencia, y esta importancia se confirmó en el hecho de que las emociones se integraron al sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas del corazón (Goleman, 2012).

A medida que se avanzó en la definición del concepto de inteligencia emocional, surgieron nuevas dudas, especialmente en torno a la posibilidad de enseñar a los niños estas características fundamentales. Sin embargo, ha quedado claro que desarrollarlas no implicaría ningún daño; por el contrario, ofrecerá múltiples beneficios.

En el capítulo cinco de la obra de Goleman, titulado La alfabetización emocional, el autor mencionó diversas situaciones de riesgo, comunes dentro de las escuelas, como los ataques con armas blancas o de fuego. Señaló que estos actos no surgían de manera espontánea, sino que eran consecuencia del acoso escolar. Ante ello,

Goleman invitó a comprender estos incidentes como una manifestación urgente de la necesidad de aprender a dominar las emociones.

Muchas veces hemos pasado por alto situaciones cotidianas dentro del salón de clases, como los golpes o los insultos. Como profesores a cargo de un grupo, es fundamental atender a la resolución de estas problemáticas, en lugar de ignorarlas y dejarlas pasar para que vuelvan a suceder, debemos alfabetizar emocionalmente a nuestros alumnos. Pues “¿qué podemos hacer, pues, si la familia ya no cumple adecuadamente con su función de preparar a los hijos para la vida?” (Goleman, 2012, p. 143).

Los alumnos de tercer grado oscilaban entre los cinco y seis años de edad, por lo que resultó imprescindible mencionar ciertas características propias de esta etapa del desarrollo. Dichas características permitieron influir de manera positiva en el fortalecimiento de habilidades vinculadas con la inteligencia emocional.

Cabello (2011) compartió que los niños de cinco años gozaban de estabilidad y autonomía, aunque aún necesitaban ciertas normas y límites. Los niños se ubicaban dentro de sus grupos y reconocían el respeto por los derechos de los demás. Además, les gustaba mucho ayudar al maestro en actividades simples, como repartir y recoger material, o guardar distintas cosas, una acción que se observó de manera frecuente en mis estudiantes. También expresaban sus sentimientos y se sentían seguros de sí mismos. Empezaban a ser más independientes y responsables, aunque mis alumnos aún requerían ser guiados o recordados en ciertas acciones, como cuidar sus pertenencias.

Para propiciar el desarrollo emocional en los niños, Cabello (2011) sugirió realizar las siguientes prácticas:

- **Hacerlos reír o sonreír:** La risa y la sonrisa ha llegado a producir serotonina, lo cual ayudaba a fortalecer el sistema inmunológico. También influían en aspectos como la temperatura del cuerpo, presión sanguínea, el sueño y la digestión.
- **Quererlos:** El autor recomendó que, como padres y maestros, debíamos expresar nuestros sentimientos abiertamente, reconocer nuestros errores, y

hablar siempre con la verdad a los niños. Además, educarles con inteligencia emocional requería dedicar tiempo a los niños.

- **Jugar:** Se reconoció que el juego tenía un gran valor educativo, ya que los niños aprendían, construían conocimiento y mejoraban sus relaciones con los demás a través de esta actividad.
- **Correr:** Permitir que los niños corrieran resultaba ser uno de los mejores ejercicios para producir endorfinas, además de fomentar la autoestima y la seguridad, contribuyendo también a su salud.
- **Permitir que se expresen de forma plástica:** Este punto hacía referencia a no juzgar las acciones de los niños, como el pintarse la cara de ciertos animales o personajes que les gustaban.
- **Cantar:** Cantar levantaba el espíritu, siendo una forma de expresarse única.
- **Expresión corporal:** El movimiento corporal, como los juegos de imitación, baile o danza, resultaba efectivo para mejorar la comprensión de las emociones.
- **Trabajar con las emociones negativas:** En algunos casos, los niños llegaban a la institución con una vida emocional empobrecida debido a su situación familiar. Por lo tanto, era necesario trabajar el miedo al castigo, la vergüenza y la culpa por no sentirse suficientes. Para abordar estas emociones, se debía establecer acuerdos con los niños para que decidieran lo que les gustaba, sus medidas de control, lo que no les gustaba, etc.
- **Cultivar la inteligencia intrapersonal e interpersonal:** La inteligencia intrapersonal facilitaba el conocimiento de uno mismo, ya que todos somos capaces de hablarnos internamente y generar diálogos internos. En cuanto a la inteligencia interpersonal, se refería al diálogo interno con el niño, lo que generaba respuestas de adaptación. Este proceso de socialización, relacionado con las emociones, también permitía desarrollar las capacidades de comunicación. Como educadoras, ha sido nuestra tarea enseñar a los alumnos a expresar sus necesidades, compartir información, mostrar interés por los demás y ser capaces de expresar afecto y empatía, ya que a esa edad los niños tenían dificultades para expresar sus propias necesidades y comprender las de los demás.
- **Promover las mascotas, juguetes y objetos que dan gusto a los niños:** Estos objetos tenían una función terapéutica, proporcionando seguridad. Al ingresar

por primera vez a la escuela, muchos niños sentían miedo o lloraban descontroladamente, y tener una mascota o juguete podía ayudarlos. Sin embargo, se debía cuidar el tiempo dedicado a estos objetos dentro del aula.

Cabello (2011) afirmó que, aunque los seres humanos somos inteligentes, también somos emociones. A partir de todo lo analizado, se llegó a la conclusión de que las emociones forman parte de nosotros, y depende de nosotros aprender a vivir con ellas. Por último, compartió una fórmula que describió como simple: “En la inteligencia emocional, hacemos cosas ordinarias que hacen a las personas extraordinarias” (p. 188). Nos invitó a reconocer la importancia de nuestras emociones y a desarrollar las habilidades necesarias para vivir en armonía con ellas. Al lograrlo, no solo mejoramos nuestra calidad de vida, sino que también contribuimos a la construcción de sociedades más empáticas y compasivas.

Bisquerra (2012) identificó cinco destrezas fundamentales para el desarrollo de la inteligencia emocional, también conocidas como competencias emocionales. La primera consistía en tener conciencia emocional, es decir, la capacidad de reconocer las propias emociones y sentimientos. La segunda era la regulación emocional, que implicaba saber manejar las emociones ante diversas situaciones, tanto positivas como negativas. La tercera competencia era la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos. La cuarta se refería a las habilidades sociales, necesarias para establecer relaciones sanas, duraderas y positivas con los demás. Finalmente, la quinta competencia abarcaba todas aquellas habilidades orientadas a construir bienestar personal y social.

Según Bisquerra (2012), para que una persona desarrollara estas competencias, debía atravesar un proceso denominado educación emocional. Este proceso era continuo y prolongado, pero también práctico, ya que integraba elementos esenciales para la vida cotidiana, como la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la toma de decisiones. El objetivo principal de esta educación era guiar a las personas hacia una actitud positiva ante la vida, lo que les permitiría alcanzar un mayor bienestar emocional, el cual repercutía directamente en su bienestar social.

Bisquerra (2012) también destacó la importancia de iniciar este proceso desde edades tempranas, dada la gran cantidad de beneficios asociados al desarrollo de la inteligencia emocional. Señaló que el primer espacio donde debía comenzar esta educación era el hogar, ya que es el entorno en el que los niños pasan la mayor parte del tiempo. Al establecer vínculos afectivos fuertes con sus familiares, especialmente con los padres, los niños podían aprender a ser emocionalmente inteligentes. En este sentido, los padres desempeñaban un papel fundamental, al actuar como modelos que guiaban a sus hijos en la adquisición de estas habilidades.

El segundo espacio clave en este proceso era la escuela. Bisquerra (2012) abogó por la implementación de programas de educación emocional en el ámbito escolar, y propuso algunos de sus principales objetivos:

- Profundizar en la comprensión de nuestras propias emociones
- Desarrollar la capacidad de reconocer las emociones de los demás.
- Utilizar el vocabulario adecuado para expresar nuestras emociones.
- Adquirir la destreza de manejar y controlar nuestras emociones.
- Aumentar la capacidad para soportar la frustración.
- Fortalecer la motivación personal.
- Adoptar una perspectiva positiva.
- Adaptarse a los cambios.

La inclusión de la inteligencia emocional en el ámbito educativo se convirtió en una prioridad en las últimas décadas, debido a la creciente evidencia de que las habilidades socioemocionales eran fundamentales para el desarrollo integral de las personas y para su éxito en diferentes áreas de la vida.

Considerando esto, el espacio escolar se presentó como un entorno ideal para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que su principal propósito era dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para comprender, gestionar y expresar sus emociones de manera saludable.

CAPÍTULO III. POSTURA METODOLÓGICA

Enfoque metodológico

El método empleado en esta investigación fue de carácter cualitativo y conllevó un proceso estructurado en distintas fases. En primer lugar, se seleccionó un tema o área de estudio; posteriormente, se identificó una problemática específica. En la tercera fase, como investigadora, se procedió a la revisión de diversas fuentes de información relevantes. A continuación, se eligió el método de investigación más adecuado, lo cual permitió avanzar a la etapa de recolección de datos. Luego, se llevó a cabo el análisis de dicha información, para finalmente interpretar los resultados y elaborar las conclusiones correspondientes (Zúniga et al., 2016).

Este trabajo se centró en un enfoque cualitativo, el cual, según lo señalado por Vega-Malagón et al. (2014), se desarrollaba a través de una serie de fases definidas, que fueron las siguientes:

- 1.- Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- 2.- Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación.
- 3.- Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- 4.- Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base del análisis.
- 5.- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar o fundamentar las ideas o generar otras (p. 524).

Desde este enfoque cualitativo, se procuró la recolección de información en la que prevalecieran las cualidades, pensamientos, actitudes, entre otros aspectos. Para ello, se recurrió al modelo de investigación-acción, descrito por Zúniga et al. (2016) como un tipo de investigación práctica centrada específicamente en mejorar las prácticas mediante la generación de un conocimiento práctico, resultado de la participación activa y la reflexión sobre la acción y la experiencia.

Es decir, el desarrollo de este trabajo dependió directamente de la práctica educativa, partiendo del principio fundamental de la investigación-acción, según el cual “el conocimiento o la teoría no pueden separarse de la práctica” (Fernández y Johnson, 2015, p. 96).

Enfoque epistemológico

Existieron diferentes factores que se involucraron en la generación del conocimiento, entre ellos destacó la teoría sociocultural de Vigotsky, en la cual los niños convivieron entre sí dentro de un entorno cultural del cual se fueron apropiando progresivamente.

Chaves (2001) aseguró que para Vigotsky “es fundamental el papel del sentido y el significado en el desarrollo de la percepción en los niños y las niñas, los usos cognitivos de los signos y las herramientas, el desarrollo de la escritura y el juego” (p. 61). Es decir, para acceder a lo que sabían los niños, fue necesario que generaran sus propias ideas. Incluso, Chaves (2001) compartió que el proceso de desarrollo del ser humano implicaba la siguiente estructura: una actividad colectiva y comunicación, que le seguía la cultura (signos), para obtener una apropiación de la cultura (a través de la enseñanza y educación) y, por último, la actividad individual, con el fin de generar el desarrollo psíquico de cada individuo.

Esto hizo referencia a la importancia del rol que desempeñó la familia dentro de la educación de los hijos, dado que influyeron como modelos de aprendizaje, al ser quienes pasaban gran parte del tiempo con ellos. En ese contexto surgieron eventos críticos en los que los pequeños experimentaron diferentes emociones y actuaron de manera espontánea, lo que representó una oportunidad para que los padres interfirieran y los guiaran hacia la generación de un pensamiento más profundo al reflexionar sobre sus acciones.

Un concepto primordial dentro de la teoría de Vigotsky fue la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual aludió a las acciones que el individuo realizaba inicialmente al interactuar con otras personas, a través de la comunicación y la ayuda, pero que eventualmente era capaz de ejercer de manera autónoma. Chaves (2010)

explicó que Vigotsky planteó dos niveles de desarrollo en los infantes: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, la que se encontraba en proceso de formación, es decir, el desarrollo potencial al que el infante podía aspirar.

Considerar este concepto en los procesos de enseñanza y aprendizaje resultó fundamental para los docentes, quienes debieron tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial, con el objetivo de promover avances y fomentar la autorregulación mediante actividades colaborativas, tal como lo proponía Vigotsky.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Las técnicas de recolección de datos se definieron como el conjunto de métodos y herramientas que se utilizaron para guiar, recopilar, almacenar, organizar y comunicar la información, lo cual permitió implementar los sistemas de información vinculados al proceso de investigación (Castillo, 2021). Por su parte, los instrumentos de recolección de datos constituyeron los recursos empleados para obtener y archivar los datos requeridos sobre el objeto de estudio, los cuales se registraron de manera organizada conforme a los objetivos de la investigación (Castillo, 2021).

De acuerdo con Caballero (2017), para que un trabajo de investigación tuviera éxito, era fundamental considerar la adecuada selección del instrumento, ya que esta etapa resultaba clave para alcanzar los elementos necesarios en el desarrollo de la investigación. En este sentido, el instrumento de recolección de la información fue definido como “el mecanismo que usa el investigador para recolectar la información” (Ramos, 2014, p. 6, como se citó en Caballero, 2017).

Las técnicas que se decidieron utilizar para este estudio fueron dos: la observación participante y la entrevista. Donde la observación consiste en:

La compenetración del investigador en una variedad de actividades durante un extenso periodo de tiempo que le permita observar a los miembros culturales en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión de esos comportamientos y actividades. El proceso de llevar a cabo este tipo de trabajo de campo implica ganar acceso en la comunidad, seleccionando porteros e informantes clave, participando en tantas actividades

como sea permitido por los miembros de la comunidad, aclarando los propios hallazgos a través de revisiones de los miembros, entrevistas formales y conversaciones informales, y manteniendo notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar el desarrollo de una narrativa que explique varios aspectos culturales al lector (Kawulich, 2005, p. 30).

La **observación** “consiste en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta manifiesta” (Behar, 2008, p. 68). Como se mencionó anteriormente, se trabajó con la observación participante, en la que actué como una observadora que interactuó con los sujetos observados, en este caso, dentro del salón de clases con los alumnos seleccionados para la investigación.

Esta técnica de observación fue acompañada por el instrumento del diario, en el cual se plasmaron acontecimientos relevantes de la jornada de prácticas, así como pensamientos, ideas, entre otros elementos que resultaron útiles para el análisis de la información. Este instrumento es reconocido como “un instrumento vivo y ecléctico en el que el profesor o profesora se puede expresar libremente” (Barba, Gonzalez y Barba-Matín, 2014, p. 57). Es decir, siempre ha buscado que nos expresemos tomando diferentes ideas o elementos para exponer lo más importante que aconteció en el aula, con el fin de generar reflexiones que condujeran a posibles soluciones.

El **diario** fue utilizado con los alumnos, estando atenta a observarlos dentro del aula, durante las clases, actividades extracurriculares y el tiempo de recreo. Se buscó recolectar información que permitiera identificar las emociones experimentadas por los participantes en distintas situaciones, observando cómo expresaban sus emociones, regulaban sus sentimientos y resolvían conflictos; además de analizar las relaciones entre ellos, cómo se comportaban entre sí, si el control o reconocimiento de sus emociones favorecía una mejor convivencia y cómo esto evolucionaba a lo largo de la investigación.

En el desarrollo de la presente investigación, se implementó la técnica de la **entrevista** como un recurso metodológico esencial para la obtención de datos cualitativos. Siguiendo la conceptualización de Behar (2008), la entrevista se entendió

como una forma particular de interacción social, diseñada para recopilar información detallada y profunda sobre las experiencias y perspectivas de los participantes.

Behar (2008) también hizo referencia al perfil que debía tener el entrevistador, partiendo de un aspecto formal, que permitiera al entrevistado exponer sus respuestas sintiéndose libre de prejuicios y con plena libertad de expresión. Además, se debía tener una mente ágil para guiar la entrevista sin agredir ni apresurar las ideas compartidas. Estos aspectos fueron considerados para lograr una buena recolección de datos en el trabajo de campo. Las entrevistas se realizaron con una **guía de una entrevista**, que brindó orientación precisa durante su elaboración. Esta herramienta permitió al entrevistador centrarse en recabar información concreta sobre el tema de interés, evitando desviarse hacia aspectos no relevantes. Las entrevistas estructuradas facilitaron la formulación de preguntas claras y previamente definidas sobre un tema específico (Useche et al., 2019).

La entrevista a docente se realizó con el propósito de obtener información sobre las estrategias implementadas en el aula para fomentar la inteligencia emocional. Se exploraron las metodologías de enseñanza utilizadas, los recursos didácticos empleados y las observaciones de las docentes sobre el impacto de sus intervenciones en el desarrollo socioemocional de los alumnos.

Por otro lado, las entrevistas a padres de familia se realizaron con el objetivo de conocer sus percepciones sobre la inteligencia emocional de sus hijos y las estrategias utilizadas en el ámbito familiar para abordar las emociones. Se indagó sobre la comunicación emocional en el hogar, las estrategias de regulación emocional utilizadas por los padres y su percepción sobre el impacto del entorno familiar en el desarrollo socioemocional de los niños.

Se procuró establecer un ambiente de confianza y colaboración, que permitiera a los participantes expresar sus opiniones y experiencias de manera abierta y sincera. La información recopilada a través de las entrevistas se complementó con los datos obtenidos mediante otras técnicas de recolección, lo que permitió obtener una visión integral y enriquecedora del fenómeno estudiado.

Durante la entrevista con la titular del grupo, indagué si los padres de familia estarían dispuestos a responder documentos impresos. Ella sugirió hacerlo de manera presencial, por lo que contemplé dicho comentario para el diseño de la aplicación.

Como última técnica se utilizó la **encuesta**, la cual permitió recolectar información de una porción determinada de la población de interés. La información se obtuvo a través de procedimientos estandarizados que fueron aplicados a cada individuo, formulando las mismas preguntas con la intención de obtener un perfil compuesto de la población (Behar, 2008). Esta técnica fue acompañada por el instrumento del **cuestionario**, que agrupó una serie de preguntas relacionadas con una temática específica sobre la cual se deseaba obtener información (Hurtado, 1998, como se citó en Useche et al., 2019).

El cuestionario puede ser diseñado de distintas maneras, utilizando ítems en formato de preguntas, afirmaciones o instrucciones, ya fueran abiertas o cerradas, según los aspectos a recopilar. En este estudio, la encuesta utilizó una escala Likert, que presentó una serie de afirmaciones o juicios a los cuales los participantes respondieron según su percepción (Useche, 2019).

Para dar continuidad a este apartado, el tipo de muestreo seleccionado para el desarrollo de la investigación, partió del método no probabilístico, el cual implicó una selección cuidadosa de sujetos, guiada por criterios previamente establecidos, con el objetivo de obtener una muestra representativa. Se optó por un muestreo intencional, con el propósito de incluir grupos que representaran cualitativamente a la población de interés. Los participantes fueron seleccionados de manera deliberada, priorizando a aquellos que cumplieran con los criterios establecidos en la investigación (Hernández y Carpio, 2019).

Participantes

Niños

El presente estudio se llevó a cabo con un grupo de 8 niños y niñas, cuyas edades oscilaban entre los 5 y 6 años, pertenecientes al tercer grado del Jardín de Niños

“Walt Disney”. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, una estrategia metodológica que permitió identificar y reclutar a aquellos niños que, según la evaluación de sus docentes, demostraban un desarrollo promedio en sus habilidades sociales.

Al seleccionar a los participantes de un mismo nivel educativo y contexto escolar, se buscó controlar variables que pudieron influir en los resultados de la investigación, tales como el nivel socioeconómico y las características del entorno educativo. La elección de este grupo de edad se fundamentó en la importancia de la etapa preescolar para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Asimismo, se consideró que los niños de esta edad eran especialmente receptivos a actividades orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional.

Los estudiantes demostraron un marcado interés por actividades kinestésicas, manifestando una preferencia por juegos que implicaban movimiento y exploración del entorno. De igual manera, evidenciaron habilidades artísticas incipientes, expresando gusto por la expresión plástica mediante la pintura con acuarelas o colores. Su curiosidad se estimulaba con la novedad, reaccionando con asombro ante nuevos estímulos sensoriales. En relación con sus habilidades sociales, mostraron una clara inclinación por el trabajo colaborativo; sin embargo, en situaciones de conflicto presentaron dificultades para gestionar sus emociones de manera asertiva, recurriendo con frecuencia a conductas agresivas como golpes o insultos.

Los juegos colectivos a los que más recurrían eran los de "zombies", una dinámica grupal en la que recorrían la escuela tomados de la mano. Mostraban interés por cualquier tipo de material, ya que simplemente tenerlo en sus manos despertaba su curiosidad y entusiasmo. Las emociones más frecuentes expresadas dentro del aula fueron la alegría, la tristeza y el enojo. Estas se manifestaban en situaciones de interacción con sus pares, durante desacuerdos o, en ocasiones, simplemente como reflejo de su estado emocional del momento.

Para describir las situaciones en las que estuvieron involucrados los participantes, se recurrió al uso de siglas con el fin de proteger la identidad de los menores, contemplando a cuatro niñas: A. I., A. Y., C. y M. E.; y a cuatro niños: I., P., C. y L. E.

Padres de familia

La muestra estuvo conformada por ocho padres de familia de los estudiantes seleccionados, cuyas edades oscilaron entre los 25 y 41 años. En cuanto a su nivel educativo, la mayoría contaba con estudios de nivel medio superior, aunque algunos habían concluido únicamente la educación secundaria. Respecto a su ocupación, se identificó una diversidad de roles, incluyendo amas de casa, trabajadores en la industria y el comercio, docentes y emprendedores. Esta variedad de perfiles permitió explorar las distintas formas en que los padres, pertenecientes a contextos socioeconómicos y laborales diversos, se involucraban en la educación de sus hijos. Aunque algunos manifestaron dificultades para conciliar su vida laboral con las responsabilidades familiares, la mayoría destacó la importancia de dedicar tiempo a sus hijos.

Maestra

La docente entrevistada contaba con una Licenciatura en Educación Musical y poseía una trayectoria de nueve años de servicio en el ámbito educativo. Su experiencia le permitió desarrollar estrategias didácticas centradas en el uso del arte y la música como herramientas clave para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el nivel preescolar.

El método de análisis seguido para examinar la información recabada a través de los instrumentos fue el siguiente:

Método de análisis de datos: A partir de la información recolectada, se planteó el análisis de los datos. Urbano (2016) propuso seguir los siguientes pasos:

- 1. Obtener la información:** Se partió de la aplicación total de los instrumentos.
- 2. Capturar, transcribir y ordenar la información:** Después de haber aplicado los instrumentos, se dio la pauta para transcribir y organizar la información recolectada.

- 3. Codificar la información:** La codificación se entendió como la reducción de datos. Codificar hizo referencia al proceso de agrupar la información obtenida en categorías que fueron concentradas en ideas, temas o conceptos con similitudes identificadas. Se utilizaron códigos que permitieron asignar unidades de significado a la información; estos códigos funcionaron como recursos para identificar o marcar ideas específicas dentro del texto.
- 4. Integrar la información:** El paso de codificación fragmentó todo lo transcrito en categorías separadas por temas. De esta manera, el investigador pudo observar cada detalle y, al identificar conceptos individuales, los relacionó entre sí para generar una explicación integradora. Se siguió un proceso de dos fases: primero, se analizó el material dentro de cada categoría; después, se comparó el contenido entre diferentes categorías, en búsqueda de vínculos que pudieran existir entre ellas. Así, se organizaron las categorías, obteniendo información que se relacionó de manera que cada una cumpliera una función específica dentro del análisis general. En conclusión, después de la codificación fue posible diferenciar categorías y subcategorías que facilitaron el análisis de los datos.

Al realizar la transcripción de las entrevistas se elaboró una clave para identificar el origen de los datos, quedando las claves de la siguiente manera:

ENpf01= ENTrevista a padres de familia, número 01 (ver anexo 9)
ENpf02= ENTrevista a padres de familia, número 02 (ver anexo 10)
ENpf03= ENTrevista a padres de familia, número 03 (ver anexo 11)
ENpf04= ENTrevista a padres de familia, número 04 (ver anexo 12)
ENpf05= ENTrevista a padres de familia, número 05 (ver anexo 13)
ENpf06= ENTrevista a padres de familia, número 06 (ver anexo 14)
ENpf07= ENTrevista a padres de familia, número 07 (ver anexo 15)
ENpf08= ENTrevista a padres de familia, número 08 (ver anexo 16)

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Dentro de este último capítulo se han compartido los resultados de esta investigación, a partir de un análisis de la información recolectada por los alumnos, los padres de familia y la maestra.

La inteligencia emocional promovida en el aula

Durante el periodo del 7 al 25 de octubre de 2024, se llevó a cabo el proyecto “Emociones en acción”, el cual propuso actividades dentro del Campo Formativo: De lo humano y lo comunitario, específicamente con el contenido “Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones”, y con el siguiente Proceso de Desarrollo de Aprendizaje: “Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones”.

Con el fin de mantener claridad y confidencialidad en el análisis, se asignaron siglas a los alumnos seleccionados para este estudio. Las niñas fueron identificadas como A.I., A.Y., C. y M.E.; y los niños como I., P., J. y L.E. A continuación, se describen las actividades implementadas y las respuestas obtenidas por parte del estudiantado:

Actividad 1. Reconocimiento de mis emociones

Esta actividad se realizó el martes 8 de octubre de 2024, dentro del aula. El objetivo fue invitar a los alumnos a reflexionar sobre la importancia de identificar y conocer sus emociones. Para fomentar la participación, se utilizó la dinámica de "la papa caliente", en la cual los estudiantes se pasaban una pelota mientras sonaba música. Cuando la música se detenía, quien tenía la pelota debía compartir su opinión respecto al tema. Aquellos que participaron recibieron una calcomanía de estrella como reconocimiento. Al finalizar, se llevó a cabo una reflexión grupal sobre la relevancia de reconocer cómo nos sentimos. La planeación correspondiente a dicha actividad se incluyó en el Anexo 19.

La actividad fue guiada por la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, como se explicó en el capítulo II. Los recursos empleados fueron una pelota,

una bocina, música y calcomanías de estrella. Se solicitó como tarea principal la participación oral, y la mayoría de los alumnos lo hizo con entusiasmo y soltura. El trabajo se desarrolló de forma grupal y se evaluó utilizando la rúbrica establecida para todas las actividades del proyecto.

Una de las dificultades enfrentadas fue que algunos alumnos hablaban con un volumen de voz muy bajo, lo cual dificultaba comprender sus aportaciones. Para resolver esta situación, se realizó una pausa durante la actividad, se pidió silencio al grupo y se implementó una pausa activa con una canción para recobrar la atención.

Aplicación de la actividad

Durante esta actividad se pretendió analizar si los alumnos desarrollaron la primera competencia de la inteligencia emocional propuesta por Bisquerra (2012): la conciencia emocional, entendida como la capacidad para reconocer y comprender las propias emociones y sentimientos. Esta competencia se evidenció a través de las expresiones compartidas por los estudiantes durante la dinámica compartida:

Maestra: A ver J. pláticanos qué sabes de las emociones.

J.: Que las emociones ee.. (inaudible)

Se le pidió al alumno J. que nos esperara un momento, puesto que uno de sus compañeros estaba de pie, por lo que se le invitó a jugar con nosotros, se incorporó y continuamos escuchando a J.

Maestra: ¿Qué nos quieres contar J?

J.: Tienen que estar feliz.

Maestra: ¿Por qué tienen que estar felices?

J.: Por que ... quieren prestar el teléfono.

En las primeras rondas de participación, se abordaron preguntas relacionadas con las emociones. Los alumnos compartieron ideas personales sobre cómo se sentían y cómo reconocen sus emociones. Resultó evidente un interés particular por la tecnología, ya que varios estudiantes mencionaron que se sienten felices cuando tienen acceso a dispositivos tecnológicos. Esta percepción se reflejó, por ejemplo, en el caso del estudiante J., quien mencionó que “tienen que estar feliz”, relacionándolas directamente con el uso de un teléfono celular. Este tipo de respuesta permite observar cómo los

niños vinculan su bienestar emocional con experiencias cotidianas y objetos de su entorno.

Además, durante la entrevista a una madre de familia, se destacó que la emoción predominante en su hijo era la alegría, aspecto que coincidió con la respuesta que él ofreció en clase, al asociar la felicidad con el uso de aparatos tecnológicos. Este testimonio refuerza la idea de Bisquerra (2012), quien plantea que las emociones están profundamente influenciadas por el contexto social y las experiencias personales.

I.: Mis emociones están aquí (apunta a su cabeza)

Maestra: ¿Cómo, en tu cabeza?

I.: Sí como adentro, arriba, cómo en la película de intensamente

Maestra: ¿Ustedes creen que así funcione, que están todas ahí?

Alumnos: Siii

Otro aspecto abordado en la actividad fue el lugar en el que los estudiantes sienten sus emociones. La mayoría compartió la idea de que sus emociones “están en la cabeza”, como si fueran quienes dirigen las acciones que realizan. Esta noción parece influenciada por la película “Intensamente 2”, estrenada en septiembre del presente año, la cual fue mencionada por algunos estudiantes durante la discusión. Sin embargo, también surgieron otras interpretaciones más físicas: varios niños expresaron que sus emociones las sienten en el corazón, el pecho o el estómago, lo que indica una comprensión más integrada entre el cuerpo y las emociones. También externaron lo siguiente:

A.I.: Yo las siento aquí (apunta a su corazón)

I.: Sii, en el pecho así fuerte

Maestra: ¿Cuándo las sienten ahí?

P.: Pues cuando me regañan.

Así fue como varios estudiantes estuvieron de acuerdo de que sus emociones están presentes en diferentes partes de su cuerpo como el corazón, el pecho, la panza, etcétera.

Maestra: A ver M. E. ¿Qué nos vas a contar que tú sabes?

M. E.: Cuando me siento feliz me siento (inaudible) y cuando me siento triste y lloro y cuando tengo miedo está oscuro y desagrado mmm no me gustan los brócolis

A.Y.: A mí sí me gustan los brócolis.

Después continuamos pasando la pelota y fue el turno de P.:

Maestra: P., a ver P. pláticanos

P.: ¿De qué?

Maestra: Deeee

Alumnos: ¡Las emocionessss!

Maestra: De las emociones, ya ves P. no estás poniendo atención

P.: Sí poquito (se queda en silencio)

Maestra: ¿No P., nada?

P.: Es que no sé de las emociones

C.: Yo síiiii

Maestra: A ver dínos C.

C.: Yo soy feliz cuando mi mamá me lleva a la tienda

En cuanto al reconocimiento específico de emociones, los alumnos lograron identificar algunas básicas como felicidad, tristeza, miedo y desagrado, lo cual representa un primer paso en el desarrollo de la conciencia emocional. No obstante, algunos niños, como P., manifestaron cierta confusión, diciendo: “Es que no sé de las emociones”, lo que es comprensible dada su etapa de desarrollo, y sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo el vocabulario emocional.

Asimismo, otros estudiantes asociaron emociones con experiencias concretas. Por ejemplo, P. mencionó que sintió algo en el pecho al ser regañado; M.E. relacionó la tristeza con el llanto y el miedo con la oscuridad; y C. identificó la felicidad con el hecho de que su madre lo llevara a la tienda. Estos ejemplos permiten observar distintos niveles de comprensión emocional entre los alumnos, así como la influencia del entorno en la construcción de su mundo emocional.

Para complementar la actividad, entrevisté a una madre de familia sobre las emociones de su hijo. Ella mencionó que la emoción que más experimentaba su hijo era la “alegría” (ENpf08), lo cual se reflejó en su respuesta en clase cuando identificó la felicidad con el acceso a la tecnología. Esto coincide con la perspectiva de Bisquerra (2012), quien señala que las emociones están influenciadas por el contexto y las experiencias individuales.

Además, a través de las entrevistas con los alumnos, se pudo observar cómo conceptualizan sus emociones. Por ejemplo, P. admitió que "no sabía de las emociones", lo que sugiere una falta de vocabulario emocional o experiencia previa en la identificación de sentimientos. En contraste, C. pudo describir con claridad una situación específica que le generaba felicidad, lo que indica un mayor desarrollo en su conciencia emocional.

Otra respuesta relevante fue la de I., quien mencionó que sus emociones "están en su cabeza", lo que refuerza la influencia de la cultura visual en la percepción infantil de las emociones. Sin embargo, A.I. y otros estudiantes expresaron que también las sentían en el corazón y el pecho, lo que indica una comprensión física y emocional más profunda.

Desde mi rol como maestra practicante, pude identificar que la actividad cumplió su propósito de iniciar el reconocimiento de las emociones en los estudiantes. Sin embargo, también noté que algunos niños aún presentaban dificultades para expresar y diferenciar sus emociones con claridad. De acuerdo con Bisquerra (2012), el desarrollo de la conciencia emocional es un proceso progresivo que debe ser fortalecido mediante estrategias pedagógicas adecuadas.

En concreto, la actividad permitió a los estudiantes comenzar a explorar y reconocer sus emociones, evidenciando un nivel inicial de conciencia emocional. Como maestra practicante, observé la importancia de diseñar estrategias didácticas que favorecieran el desarrollo de esta competencia y que les permitieran comprender mejor sus propios estados emocionales. En futuras intervenciones, me propuse seguir reforzando este aprendizaje mediante metodologías activas que promovieran la expresión emocional de forma efectiva y significativa.

Durante el desarrollo de esta actividad, me preparé con la convicción de que abordar una clase de educación socioemocional en el aula sería de gran beneficio tanto para los estudiantes como para mí. Estuve consciente de la importancia del aprendizaje autónomo y de la autorregulación, ya que implementar este enfoque no solo benefició a mis alumnos, sino que también me permitió crecer como educadora.

Como lo menciona Bisquerra (2009), retomando el trabajo de Mayer y Salovey (1997), se reflejó el bloque de percepción emocional, en el que los estudiantes manifestaron sus emociones al percibir las e identificarlas, evidenciando comprensión sobre el concepto de las mismas. A pesar de que no fue posible escuchar a todos los alumnos seleccionados para el estudio, se concluyó que es fundamental reconocer sus emociones. La mayoría de los participantes mostró capacidad para identificarlas, así como para señalar los momentos o situaciones en las que experimentaban dichas emociones.

Durante la mayoría de las actividades, se presentaron algunos desacuerdos entre los alumnos, los cuales se describen a continuación. Al presentar un títere de conejo llamado “Zanahoria”, algunos estudiantes se mostraron emocionados por conocerlo, mientras que otros le dirigieron miradas extrañas. La actividad continuó hasta que dos alumnos comenzaron a jalar el cabello mutuamente, lo que requirió hacer una pausa. Hablamos con ambos y nos comentaron lo siguiente:

I: Zanahoria está feo

AI: No es cierto

I: A que si

AI: (Le jala el cabello a I)

I: (Le devuelve el jalón)

Ambos terminaron agrediendo por un comentario que no le pareció a una de las personas involucradas. Hablamos con ellos acerca de por qué habían actuado de esa manera, pero no supieron dar respuestas claras. Uno de ellos comenzó a sentirse triste y lloró un poco. Retomamos entonces el tema de si era correcto agredir a un compañero. Los estudiantes estuvieron de acuerdo en que no lo era y recordaron que no debemos reaccionar de forma explosiva ante situaciones similares. Reflexionamos también sobre el hecho de que existen personas que piensan diferente a nosotros, y que eso no justifica hacerles daño.

Finalizamos con una reflexión grupal sobre la importancia de reconocer cómo nos sentimos, ya que las emociones forman parte de nuestra vida cotidiana.

Actividad 2. Facilitación emocional del pensamiento

La segunda actividad se llevó a cabo el miércoles 9 de octubre de 2024 en las instalaciones del nivel preescolar, específicamente dentro del aula. El Propósito de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que se abordó fue el siguiente: Intercambiar experiencias y vivencias con sus pares y otras personas acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.

Para el desarrollo de la actividad, se empleó la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, utilizando como recurso principal una serie de imágenes que representaban diversas situaciones relacionadas con la expresión y regulación emocional. La tarea asignada a los estudiantes consistió en reflexionar y responder cómo se sentían ante dichas situaciones y qué acciones tomarían al respecto.

El trabajo se realizó de manera grupal, lo que favoreció la interacción y el intercambio de experiencias entre los alumnos. Asimismo, el proceso de evaluación se llevó a cabo a través de una guía de observación, que permitió un seguimiento detallado de la participación y del desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

La facilitación emocional del pensamiento, propuesta por Mayer y Salovey (1997), se refiere a cómo las emociones influyeron en los procesos cognitivos y en la toma de decisiones. Según este enfoque, las emociones no solo afectaban el estado de ánimo, sino que también facilitaban o dificultaban el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. En el contexto de la educación preescolar, esta teoría cobró especial relevancia, ya que los niños comenzaron a desarrollar la capacidad de identificar y comprender sus emociones, así como a utilizarlas para regular su comportamiento y mejorar su interacción social.

Aplicación de la actividad

La actividad se llevó a cabo mediante la presentación de imágenes que representaban diversas situaciones cotidianas, tales como el dolor de estómago, la negativa a compartir un juguete, una caída o un golpe accidental. Durante la dinámica, nos reunimos en un círculo dentro del salón de clases. En una plenaria, analizamos colectivamente las distintas situaciones y expresaron las siguientes respuestas:

Maestra: ¿Cómo te sientes si te duele la panza, qué es lo que haces?

A.I.: Eeeh tristeza ... llorar (se cohibe)

Maestra: ¿Ustedes lloran?, ¿creen que es bueno?

Alumnos: Sí, lloro

P: (hace una simulación de que está llorando)

Alumnos: (se ríen)

Pasamos a la siguiente ronda:

Maestra: ¿Qué haces si alguien está usando el juguete que tú quieres usar y no te lo presta?

C.: (Agita las manos de un lado al otro) Se lo quito.

En este momento, conversamos sobre si le quitarían un juguete a otro compañero. Algunos respondieron que sí, mientras que otros estuvieron de acuerdo en que no, argumentando que no era correcto agredir físicamente. Aunque en ningún momento mencionamos golpes, ellos interpretaron que el acto de quitar podría ir acompañado, posiblemente, de un manotazo.

Maestra: ¿Cómo te sientes si alguien te pega por accidente?

A.Y.: Me pongo triste porque me duele

Maestra: ¿Qué más harías?

A.Y.: Mmm (no dice nada)

Maestra: ¿Le dirías a alguien?

A.Y.: Sí

Maestra: ¿A quién le dirías?

A.Y.: A mi maestra tuuu

Finalizamos la actividad con esta participación. El estudiante presentó algunas dudas al responder, ya que no estaba seguro de cómo reaccionar; sin embargo, finalmente compartió lo siguiente:

Maestra: ¿Cómo te sientes si te caes?

L.E. Por queeeee por queeeeeee

Maestra: ¿Por qué?

L. E.: Furioso

En el texto se identificaron tres aspectos clave del desarrollo emocional en los niños: la identificación de emociones, la relación entre emociones y pensamiento, y la exploración de estrategias para regularlas. A continuación, se presenta el análisis de cada uno de estos aspectos en el contexto del diálogo:

1. Identificación de emociones

Los niños expresaron sus emociones en distintas situaciones:

Los niños expresaron sus emociones ante distintas situaciones. A.I. reconoció que el dolor de estómago le provocaba tristeza y llanto: “Eeeeh tristeza... llorar”. A.Y. relacionó el dolor físico con la tristeza al afirmar: “Me pongo triste porque me duele”. L.E., por su parte, manifestó frustración y enojo al caerse, expresándolo con un “Furioso”. Estos ejemplos demostraron que los niños comenzaban a identificar y verbalizar sus emociones en respuesta a diversas experiencias.

En el caso de A.I., se observó que era una alumna que expresaba sus emociones con facilidad, lo cual se relacionó con lo mencionado por su madre durante la entrevista. Ella describió a su hija como una persona bipolar: “de repente tuvo mucha sensibilidad, o sea, pues fue como muy bipolar, tuvo diferentes emociones” (ENpf04). Aunque la madre aludió a que a lo largo del día su hija transitaba por diversas emociones, siendo muy sensible, esto se reflejó también en su interacción cotidiana con los compañeros.

2. Relación entre emociones y pensamiento

El análisis del diálogo en el aula y la entrevista con la madre permitió reflexionar sobre la relación entre las emociones y el comportamiento infantil. Durante la conversación grupal, los niños vincularon sus emociones con sus pensamientos y acciones. Se les invitó a cuestionarse sobre la validez del llanto como respuesta ante el dolor, lo que generó una reflexión sobre cómo experimentaban y expresaban sus sentimientos.

En una situación específica relacionada con un juguete, C. reaccionó impulsivamente diciendo: “Se lo quito”. Esto dio pie a una conversación en la que los niños analizaron las consecuencias de dicha acción. Aunque la violencia no se mencionó explícitamente, algunos asociaron el acto de quitar con la posibilidad de

agredir. Esto evidenció que comenzaban a vincular sus emociones con sus decisiones, cuestionando si sus reacciones eran adecuadas.

El comportamiento de C. en el aula mostró dificultades para compartir y solicitar objetos sin recurrir a la imposición. No obstante, su madre contrastó esta observación al asegurar que su hija no presentaba problemas para relacionarse con otros niños: “no, no me ha tocado” (ENpf03). Es decir, afirmó no haber percibido dichas conductas. Esto sugiere que las dificultades de C. podían manifestarse exclusivamente en el contexto escolar, ya que dentro del aula se documentaron incidentes que revelaron patrones distintos a los percibidos en casa.

En la entrevista también se evidenció que la madre consideraba las emociones como un aspecto fundamental para la expresión de su hija. Al preguntarle qué emoción le costaba más expresar, respondió: “es como la molestia, el saber decir qué es lo que le molesta, porque a veces solo se queda como que callada, de que ya se queda seria y no habla” (ENpf03). La alumna experimentaba con mayor frecuencia la alegría y el enojo, y se destacó por tener una actitud resiliente frente a la frustración, ya que solía buscar soluciones por sí misma en lugar de rendirse. Sin embargo, su dificultad para expresar la molestia fue un rasgo que también se observó en el aula, donde a veces optaba por el silencio en lugar de verbalizar lo que le afectaba.

Uno de los aspectos más relevantes de la entrevista fue la mención de los cambios emocionales de C. a lo largo del tiempo. La madre explicó que, debido a su condición de talla baja, su hija inicialmente se mostraba más dependiente y desesperada, especialmente cuando otros intentaban protegerla constantemente. No obstante, con el tiempo desarrolló una actitud más independiente, afirmando reiteradamente: “yo puedo” (ENpf03). Esta frase reflejó su esfuerzo por demostrar autonomía y seguridad en sí misma.

En relación con la Teoría de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), específicamente en su segundo bloque sobre la facilitación emocional del pensamiento, se identificó que las emociones jugaron un papel clave en la forma en que los niños analizaron y razonaron sobre sus acciones. Según esta teoría, las emociones influyen en el pensamiento al dirigir la atención hacia información relevante y facilitar la toma de decisiones. En este caso, la conversación sobre el llanto y la reacción

impulsiva de C. evidenciaron cómo los niños comenzaban a considerar las implicaciones de sus emociones en su comportamiento.

Asimismo, la entrevista con la madre permitió observar cómo la niña utilizaba sus emociones para guiar su conducta. Su tendencia a evitar la frustración mediante la resolución de problemas y su esfuerzo por demostrar independencia reflejaron una conexión entre su estado emocional y sus decisiones. Sin embargo, su dificultad para expresar la molestia indicó la necesidad de fortalecer sus habilidades emocionales para mejorar su comunicación e interacción social.

Por último, la madre expresó expectativas altas respecto al desarrollo emocional de su hija, deseando que aprendiera sobre la “tolerancia, a convivir, la amabilidad, o sea el respeto” (ENpf03). Esta declaración subraya la importancia de fomentar en el aula un ambiente que favorezca el desarrollo de la inteligencia emocional, permitiendo que los niños reconozcan, comprendan y utilicen sus emociones para regular su comportamiento de manera adecuada.

3. Desarrollo de estrategias de regulación emocional

El análisis del diálogo en el aula y la entrevista con la madre de A.Y. permitió reflexionar sobre el desarrollo emocional de la niña y su capacidad para comprender y regular sus emociones. La madre compartió cómo atendía las emociones de su hija, lo cual puede consultarse en el Anexo ENpf06. Durante la conversación grupal, se evidenció que A.Y. aún se encontraba en proceso de consolidar estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles.

Cuando se le preguntó cómo reaccionaría si alguien le pegaba por accidente, mostró cierta duda antes de responder que acudiría a su maestra: “A mi maestra tuuu”. Esta respuesta indicó que, aunque comenzaba a desarrollar estrategias de regulación emocional, todavía dependía de la intervención de un adulto para sentirse segura y resolver conflictos.

Durante la discusión sobre el juguete, algunos niños concluyeron que no era correcto arrebatarlo ni recurrir a la violencia, lo que reflejó un avance en la comprensión de normas sociales y en la autorregulación emocional. Sin embargo, en el caso de A.Y.,

se observó que aún requería apoyo para fortalecer estas habilidades, coincidiendo con lo expresado por su madre en la entrevista.

La madre de A.Y. compartió: “empiezo a preguntar” (ENpf06), refiriéndose a que, ante cualquier expresión emocional de su hija, ella dedicaba tiempo a dialogar con ella y desempeñaba un papel clave en la gestión emocional. Relató que constantemente le preguntaba cómo se sentía y le enseñaba estrategias como la respiración para calmarse en momentos de enojo o tristeza. No obstante, también mencionó que la niña había atravesado cambios emocionales derivados de problemas familiares, lo cual se manifestaba en tristeza, aislamiento e incluso afectaciones físicas, como enfermedades frecuentes. Esto sugirió que el entorno familiar influía significativamente en su bienestar emocional y en su capacidad para regular sus emociones de manera autónoma.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), específicamente en su tercer bloque sobre la comprensión y análisis de las emociones, se observó que A.Y. se encontraba en un proceso de aprendizaje para reconocer y diferenciar sus emociones, así como para identificar sus causas y su evolución. Este bloque enfatizaba la capacidad de comprender la relación entre las emociones y las experiencias vividas, además de reconocer cómo factores externos, como los problemas familiares, podían influir en el estado emocional.

En este sentido, la inseguridad de A.Y. al afrontar situaciones conflictivas y su necesidad de recurrir a la maestra reflejaron que aún estaba en desarrollo su capacidad de análisis emocional. Aunque contaba con el apoyo de su madre para gestionar sus emociones, los cambios en su entorno familiar habían generado un impacto en su bienestar emocional y en su habilidad para expresarse y autorregularse.

Finalmente, cuando se le preguntó a la madre de A.Y. que más le gustaría que su hija aprendiera en la escuela, respondió “pues es qué les están enseñando todo y cómo que sí le está agarrando bien” (ENpf06) reconoció así la importancia de que su hija aprendiera sobre emociones en la escuela y destacó que ya estaba adquiriendo herramientas útiles para su regulación emocional. Esto subrayó la relevancia de un enfoque educativo que promoviera la inteligencia emocional, brindando a los niños estrategias para comprender, analizar y gestionar sus emociones de manera efectiva en su vida cotidiana.

En conclusión, el caso de A.Y. reflejó que, si bien la niña estaba desarrollando habilidades emocionales, aún necesitaba apoyo para fortalecer su capacidad de análisis y regulación emocional. Su dependencia de figuras adultas para afrontar situaciones difíciles sugirió que requería mayor orientación para lograr más autonomía emocional. La influencia del entorno familiar también jugó un papel clave en su bienestar, destacando la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela en la formación emocional de los niños.

Por último, la competencia genérica seleccionada se reflejó en la iniciativa que tomé al diseñar y llevar a cabo una actividad centrada en la identificación y regulación emocional. Esto implicó una reflexión constante sobre mi práctica docente y la necesidad de adaptarla para mejorar el aprendizaje de los niños. Asimismo, durante la situación del juguete, cuando algunos niños sugirieron que quitarlo podía ir acompañado de un golpe, mantuve la serenidad y guíé la conversación hacia una reflexión sobre las consecuencias de esa acción.

Esto demostró que fui capaz de controlar mis propias respuestas emocionales para orientar mejor el diálogo. Además, al observar las reacciones de los niños y sus respuestas inesperadas, logré ajustar mi intervención y redirigir la conversación hacia la regulación emocional y el respeto por los demás. Esta situación reflejó mi capacidad para adaptarme y autorregular mis emociones en tiempo real.

En cuanto a la competencia profesional, esta también estuvo presente en la forma en que estructuré y fundamenté la actividad. Al diseñarla, tomé como base la teoría sobre la facilitación emocional del pensamiento de Mayer y Salovey de 1997, esta fundamentación me permitió comprender cómo las emociones influyen en los procesos cognitivos y en la toma de decisiones, lo que guió el desarrollo de la actividad.

Actividad 3. Comprendiendo mis emociones

La actividad se realizó el jueves 10 de octubre de 2024, en un grupo de nivel preescolar, con el propósito de fomentar el desarrollo emocional de los niños mediante la creación de un cuento corto. Se buscó que los niños construyeran una narración en la que el personaje principal experimentara distintas emociones. A través de la elaboración

de sus historias, los niños expresaron sus vivencias personales y reflexionaron sobre sus emociones ante situaciones similares, guiados por una serie de preguntas orientadoras, como:

- ¿Por qué me siento así?
- ¿Cómo puedo controlar mis emociones?
- ¿Qué ocurre si me siento diferente a los demás?
- ¿Cómo puedo ayudar a alguien que está triste?
- ¿Por qué a veces me pongo rojo cuando me enojo?
- ¿Está bien llorar cuando estoy triste?
- ¿Cómo puedo hacer un amigo cuando me siento solo?
- ¿Por qué mi mamá se enoja conmigo?

La actividad se alineó con el proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA) titulado “Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones”, el cual fomentaba la reflexión y el intercambio sobre la comprensión de las emociones propias y ajenas. Para su implementación, se utilizó la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), lo que permitió estructurar adecuadamente la intervención. Los recursos empleados incluyeron materiales disponibles en el aula, como figuras de dinosaurios, un teatrino y fichas ilustrativas con expresiones emocionales.

Las tareas asignadas consistieron en relatar una historia en la que el protagonista enfrentara distintas emociones y, posteriormente, discutir en grupo las emociones que manifestaban los personajes. Los estudiantes trabajaron en equipos, lo que favoreció la colaboración y el intercambio de ideas en un contexto grupal. La evaluación se llevó a cabo mediante una rúbrica previamente establecida, que permitió valorar el nivel de comprensión y reflexión emocional de los niños.

Una de las dificultades surgidas fue que, a pesar de haberse solicitado con antelación que trajeran juguetes para representar sus historias, ninguno de los niños los llevó, lo que obligó a adaptar la dinámica de la actividad utilizando los recursos disponibles en el aula.

Aplicación de la actividad

Uno de los equipos comenzó a presentar su historia, pero al situarse frente a sus compañeros, algunos de los integrantes se cohibieron. Algunos niños rieron nerviosamente, evitaron la mirada o se cubrieron el rostro con las manos. En ese momento, el alumno I., que se encontraba entre el público, exclamó: “¡Ay, ya que hablen!”. Esta expresión permitió retomar el tema de la vergüenza en situaciones sociales, destacando que era normal experimentar dicha emoción. A partir de este intercambio, los niños reflexionaron sobre cómo podían apoyar a quienes atravesaban momentos difíciles, concluyendo que, si un compañero lloraba, ofrecerle un abrazo podía ayudarlo a sentirse mejor.

Otro momento significativo se presentó cuando el alumno J. pidió permiso para ir al baño, el cual le fue negado ya que faltaban pocos minutos para el receso. Al finalizar la actividad, mientras los niños se preparaban para salir, el estudiante P. señaló que J. se había orinado. Esto generó tensión, pues J. se encontraba visiblemente empapado. Decidió ir al baño para asearse, y mientras tanto, se abrió una conversación grupal para reflexionar sobre lo sucedido. Les pregunté cómo se sentirían si pasaran por una situación similar y si les gustaría ser objeto de burlas. Los niños coincidieron en que no sería agradable y acordaron no hacer comentarios ofensivos. No obstante, J. tardó en regresar.

Me dirigí al baño para asegurarme de que todo estuviera bien. Al llegar, encontré a J. con una expresión de temor. Me miró y preguntó: “¿Dónde está mi mami?”. En ese momento lo acompañé, le aseguré que lo sucedido era algo normal, que no debía sentirse mal y que su mamá ya estaba en camino. Cuando regresó al aula, sus compañeros, lejos de burlarse, se limitaron a preguntarle si se encontraba bien. Me alegró constatar que la mayoría reaccionó con empatía.

Durante mi estancia en la institución, se presentaron otras situaciones similares. En una ocasión, mientras realizaban una actividad grupal en semicírculo, el alumno J. afirmó que un compañero (C.) lo había agredido. Sin embargo, la afirmación resultó poco probable, ya que entre ambos se encontraban tres estudiantes. Ante esta situación, detuve la clase para esclarecer los hechos. Luego de escuchar a los involucrados, se identificó a la alumna C.G. como la responsable, ya que estaba sentada junto a J.

Inicialmente guardó silencio, pero tras unos momentos reconoció su acción y ofreció disculpas.

A lo largo de estas experiencias, observé que los niños fueron capaces de identificar y nombrar las emociones que experimentaban, lo cual coincidió con el tercer bloque de la teoría de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997), centrado en la comprensión y el análisis de las emociones. Según esta teoría, los niños desarrollan la habilidad de identificar sus emociones, reconocer sus causas y comprender cómo evolucionan con el tiempo.

Por ejemplo, quienes se cohibieron al presentar sus trabajos reconocieron sentir vergüenza, evidenciada por su lenguaje corporal y risas nerviosas. J. manifestó miedo y vergüenza después del incidente en el baño, al temer ser juzgado. Por su parte, C.G. pasó del silencio a reconocer su falta, lo que evidenció un cambio emocional significativo.

También observé que los niños lograron vincular sus emociones con las situaciones vividas, lo cual se relacionó con el bloque de comprensión emocional. La vergüenza al hablar en público se asoció al temor al juicio ajeno, mientras que el miedo de J. se vinculó con la posibilidad de una reacción negativa del grupo. No obstante, la reflexión grupal propició un clima de empatía y comprensión.

Otro aspecto relevante fue la identificación de transiciones emocionales, un componente clave en la teoría de Salovey y Mayer de 1997. Los niños que inicialmente sintieron vergüenza al presentar sus trabajos, mostraron mayor seguridad después de recibir apoyo del grupo. J., que al inicio sintió miedo, encontró consuelo gracias a la comprensión de sus compañeros y mi acompañamiento. C.G. también transitó de la negación al arrepentimiento, evidenciando una evolución emocional.

Las entrevistas con madres de familia complementaron la comprensión sobre el manejo emocional infantil. La madre del alumno P. comentó: “no sabe manejarlas muy bien, porque cuando se enoja explota y cuando está muy contento también de repente llora porque dice que está muy contento...” (ENpf01). Esta afirmación evidenció dificultades en la autorregulación emocional, que coincidieron con lo observado en el aula. Además, mencionó que el niño tardaba en calmarse cuando se enojaba y que su

estado de ánimo se veía afectado por la presencia del padre, reflejando la influencia del entorno familiar.

Por otro lado, la madre del estudiante I. destacó que su hijo “es como muy sentimental” (ENpf02), describiéndolo como alguien muy sentimental y solía experimentar tristeza con frecuencia. Esto también se relacionó con la teoría de Salovey y Mayer de 1997, ya que la tristeza pudo influir en el pensamiento y la forma en que los niños interpretaron las situaciones sociales. Además, mencionó que su hijo tenía dificultades para integrarse con otros niños en actividades fuera del aula, como en el fútbol, donde le costó conectar con sus compañeros. Este aspecto reforzó la idea de que las emociones no solo afectaron el comportamiento inmediato de los niños, sino también su capacidad para desenvolverse en diferentes entornos.

Finalmente, la madre del alumno J. señaló: “batalla, es más cuando se siente triste, solo se aísla” (ENpf08), evidenciando que, si bien el niño expresaba fácilmente la alegría, tendía a aislarse cuando se sentía triste, sin verbalizar lo que experimentaba. Esto resultó relevante, ya que en el aula también se observó que algunos niños tenían más facilidad para expresar ciertas emociones que otras. De acuerdo con Salovey y Mayer (1997), comprender y expresar las emociones de forma adecuada es fundamental para el desarrollo emocional.

Las experiencias observadas en el aula demostraron que los niños se encontraban en proceso de fortalecer su comprensión emocional. Mediante la reflexión y el análisis de sus emociones, lograron identificar lo que sentían, asociarlo con situaciones concretas y comprender cómo sus reacciones afectaban a los demás.

Asimismo, las entrevistas evidenciaron que las emociones de los niños estaban influenciadas tanto por su entorno escolar como por sus vivencias familiares. Algunos presentaban dificultades para manejar el enojo, la tristeza o la frustración, mientras que otros lograban una regulación emocional más equilibrada. Estos hallazgos subrayaron la importancia de seguir promoviendo actividades que fomenten la inteligencia emocional en el aula, brindando a los niños herramientas para expresar, comprender y regular sus emociones de forma saludable.

Desde mi rol como educadora, diseñé una actividad que favoreció la reflexión personal y la expresión emocional a través de la creación de cuentos. Al ofrecer preguntas orientadoras, guíé a los niños hacia la introspección y el análisis de sus propias emociones, promoviendo su autonomía en el aprendizaje. Fomenté un ambiente de confianza, donde los niños se sintieron seguros para expresar incluso emociones difíciles. Validé sus emociones y los acompañé en momentos de vulnerabilidad, como en el caso de J., fortaleciendo su capacidad de autorregulación y su desarrollo personal.

Facilité espacios de discusión grupal que permitieron compartir experiencias y aprender entre pares. Al guiar la reflexión sobre estrategias de autorregulación y empatía, ayudé a los niños a desarrollar habilidades para gestionar sus emociones y convivir de manera armónica. Mi intervención se basó en el PDA y en el modelo de comprensión emocional de Salovey y Mayer de 1997. La metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, sustentada en principios de investigación educativa, enriqueció mi práctica profesional.

Observé y analicé cuidadosamente las reacciones de los niños, identifiqué patrones y necesidades individuales, y adapté la actividad según las dificultades emergentes, lo que reflejó mi compromiso con la mejora continua y la búsqueda de estrategias efectivas para potenciar el aprendizaje emocional.

Actividad 4. Resolviendo conflictos

El 11 de octubre de 2024, se llevó a cabo una actividad en el aula cuyo propósito principal fue fomentar el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes. Para ello, se realizó un análisis crítico del video Jimena y su hermana, que presentaba una situación de conflicto interpersonal entre dos hermanas que debían esperar a su madre para comer un chocolate. Una de ellas se adelantaba y comenzaba a comer, lo que provocaba que su hermana le respondiera con un golpe (El Vertedero de Aaron, 2020, 31s).

La actividad se estructuró como una discusión grupal con el objetivo de identificar y evaluar posibles estrategias para resolver conflictos. Esta experiencia se fundamentó en el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA): "Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas

de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones", y se implementó bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Los materiales didácticos utilizados incluyeron colores, lápices, hojas y una computadora portátil. A los estudiantes se les asignó la tarea de proponer soluciones alternativas al conflicto, basadas en sus propias vivencias y puntos de vista. El producto final consistió en representaciones gráficas (dibujos) que ilustraban una solución ideal al conflicto presentado.

Aplicación de la actividad

Proyecté el video y lo vimos en dos ocasiones para permitir un análisis más cuidadoso. Posteriormente, inicié la discusión con las siguientes preguntas:

¿Qué pasó en el video?

I: Le pegó a su hermana

Pero ¿por qué hizo eso?

Los estudiantes se mostraron entusiastas por participar.

M.E.: Es que cuando ella estaba ahí le pegó.

(Esta alumna todavía necesita organizar mejor sus ideas al expresarse, pero logró compartir que hubo un golpe. Además, en su trabajo incluyó una de las técnicas vistas en el proyecto de STOP, relacionada con detenerse a pensar antes de actuar impulsivamente.)

¿Creen que estuvo bien lo que hizo la niña de pegarle a su hermana?

A.I.: Mmm pues a veces yo me peleo con mi primo

L.E.: Noo, pues no

¿Por qué no, a poco estuvo bien que la niña se comiera el chocolate?

(Muchos alumnos levantaron la mano, por lo que compartieron sus ideas)

L.E.: Nooo, le hubiera dicho a su mamá

¿Decirle a su mamá aunque se tarde?

L.E.: Sí

Le di la palabra a C.

C.: La tenía que regañar

El análisis de esta conversación, junto con las entrevistas realizadas a madres de familia, permitió explorar cómo los niños abordaban la resolución de conflictos y expresaban sus emociones, desde la perspectiva de la teoría de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997).

Durante la discusión, los estudiantes identificaron el conflicto y participaron activamente en su análisis. M.E., por ejemplo, señaló el acto de agresión y demostró su comprensión de la autorregulación emocional al incluir la técnica STOP en su trabajo, evidenciando una conexión con la cuarta rama del modelo de Salovey y Mayer (1997), según esta teoría, en el manejo de emociones, las personas emocionalmente inteligentes son capaces de regular sus emociones para fomentar el crecimiento personal y social, lo cual se reflejó en la respuesta de M.E.

Otros estudiantes, como L.E., mostraron una comprensión racional del conflicto al proponer comunicar la situación a un adulto. Esto se vinculó con la habilidad de comprensión emocional dentro del modelo. A su vez, A.I. relacionó el conflicto con experiencias personales, lo que implicó un proceso de evaluación y comparación emocional, propio de la percepción emocional.

Las entrevistas brindaron una perspectiva más profunda sobre el desarrollo emocional de los estudiantes. En el caso de I., su madre comentó que él solía sentirse triste y tenía dificultades para socializar, especialmente en contextos deportivos como el fútbol (véase Anexo ENpf02). Desde la teoría de Salovey y Mayer (1997), esto sugería posibles desafíos en la regulación emocional, afectando su capacidad de establecer relaciones saludables. Además, su necesidad de aprobación tras un fallo evidenciaba una sensibilidad emocional que requería apoyo para fortalecer su autoconciencia.

La madre de M.E. describió a su hija como "muy sociable, demasiado" (ENpf05), aunque no percibió cambios significativos en su estado emocional con el tiempo. Esta observación se relacionó con posibles dificultades para establecer límites sociales, vinculadas con el manejo emocional en interacciones, según Salovey y Mayer (1997).

En el caso de A.I., su madre describió a su hija como “una niña normal” (ENpf04), hizo referencia a que era una niña emocionalmente expresiva, aunque señaló que tenía dificultades para manifestar su molestia. Esto indicó que, si bien la niña demostraba una amplia gama de emociones, tenía retos en la identificación y expresión de aquellas que le resultaban incómodas, lo que podía afectar su capacidad para manejar

conflictos de manera efectiva. Según Salovey y Mayer (1997), esto correspondía a una necesidad de fortalecer la comprensión y regulación emocional.

La madre de L.E. expresó que su hijo tenía dificultades para manifestar emociones como el enojo o la vergüenza (ENpf07) y mencionó cambios en su sensibilidad emocional a raíz de su embarazo. Esto evidenció que las emociones estaban en desarrollo constante y eran influenciadas por el contexto, lo cual coincidía con la idea de que la inteligencia emocional puede trabajarse y fortalecerse con el tiempo.

Finalmente, la madre de C. señaló que su hija “sola busca la manera de resolver todo” (ENpf03), lo cual mostró una capacidad avanzada para solucionar problemas, aunque también una dificultad para expresar el enojo. Según Salovey y Mayer (1997), esto implicaba una sólida percepción y comprensión emocional, pero con áreas de mejora en la expresión de emociones negativas.

El análisis de esta actividad evidenció distintos niveles de desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes. Algunos mostraron habilidades avanzadas en la percepción y comprensión de emociones, mientras que otros necesitaban apoyo en la regulación y expresión emocional. La metodología ABP facilitó que los estudiantes reflexionaran sobre sus emociones y estrategias para resolver conflictos, fortaleciendo así su inteligencia emocional conforme al modelo de Salovey y Mayer. Los recursos empleados permitieron a los niños plasmar gráficamente sus ideas, sirviendo como evidencia empírica de su comprensión del conflicto y sus propuestas de solución.

La interacción en el aula fue fundamental. La discusión grupal fomentó el aprendizaje colaborativo, promovió la comunicación asertiva y brindó oportunidades para la escucha activa. En retrospectiva, la actividad resultó ser una experiencia de aprendizaje valiosa que impulsó el desarrollo emocional de los estudiantes y enriqueció su interacción escolar. Los trabajos incluidos en los anexos documentaron los procesos de resolución de conflictos puestos en práctica.

Durante el diseño y aplicación de esta actividad, me propuse fomentar la autonomía de mis estudiantes. La selección del material audiovisual buscó confrontarlos

con una situación cercana, en la que pudieran identificar herramientas de resolución. A lo largo de la sesión, pude observar cómo mis decisiones pedagógicas influían directamente en su capacidad de autorregularse emocionalmente. El análisis del video los llevó a reflexionar sobre vivencias personales, y me permitió también evaluar y fortalecer mi rol en la creación de ambientes que promuevan la inteligencia emocional.

Pedir como producto final un dibujo fue una decisión intencional, ya que esta representación visual me permitió identificar cómo los estudiantes comprendían y afrontaban los conflictos. La conducción de la discusión grupal también fue una oportunidad para reflexionar sobre mi capacidad de guiar el análisis de situaciones complejas.

En cuanto a la integración de recursos de la investigación educativa en mi práctica, fundamentar la actividad en el PDA y el ABP fue una decisión consciente que reflejó mi interés en aplicar estrategias respaldadas por la evidencia. Asimismo, la elección de materiales variados reflejó mi compromiso por brindar herramientas que facilitaran la expresión y el pensamiento crítico. En síntesis, esta actividad evidenció mi esfuerzo por integrar la autonomía del estudiante y el enfoque investigativo en mi quehacer docente.

Actividad 5. Construyendo lazos afectivos

La actividad se llevó a cabo el 24 de octubre de 2024 en el aula, utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El objetivo principal fue promover el intercambio de experiencias y vivencias relacionadas con las diversas formas de actuar, expresar, nombrar y regular las emociones.

La intervención se desarrolló en un entorno grupal, organizando a los estudiantes en círculo para facilitar el diálogo. Se utilizó un estambre como recurso didáctico, simbolizando la conexión entre los participantes. La dinámica consistió en construir una red: cada estudiante, al recibir el estambre, decía su nombre y mencionaba una cualidad positiva de otro compañero, a quien luego lanzaba el hilo. Este proceso se repitió hasta formar una red física que representó las conexiones afectivas dentro del grupo. La

evaluación se llevó a cabo mediante una guía de observación que permitió registrar las interacciones y niveles de participación.

Aplicación de la actividad

Después de plantear la consigna, se inició el paso del estambre, rescatando algunos momentos del intercambio:

Comencé diciendo A.I. es muy linda y amable, ella continuó

A.I.: a I. (la lanzó hacia él) Porque siempre me hace reír

I.: Portugués (se la lanza a L.E.) porque siempre juega conmigo fútbol esteee y siempre ha sido mi mejor amigo.

L.E.: (la lanzó a P.) que juega bien conmigo

P.: (se tarda en escoger y después la lanzó a M.E.) que M.E. juega bien

M.: Oigan, pero acuérdense de decir más cosas lindas de nuestros compañeros, ¿qué más hacen juntos? Ahora sí M.E. elige a otro compañero

M.E.: A x (mencionó el nombre de otra compañera que ya había pasado)

M.: A ver ¿a quién se la tenemos que pasar?

Todos: A los que no tienen

M.E.: A C. (lanzó la bolita de estambre hacia él) Que juega conmigo y que juega con sus amigos

C.: (la lanzó a la última compañera) Que es mi mejor amiga

Al finalizar, reflexionamos sobre la amistad y cómo esas cualidades positivas fortalecen nuestros lazos como grupo.

Durante la actividad, cada estudiante expresó su nombre y una cualidad positiva de otro compañero, lo que favoreció el conocimiento mutuo y fortaleció el sentido de pertenencia. La red que formaron simbolizó no solo los vínculos afectivos del grupo, sino también el valor de las relaciones interpersonales en el entorno escolar. Sin embargo, se observó que algunos estudiantes repetían los comentarios de sus compañeros. Para contrarrestar esto, se les animó a formular aportes originales, reforzando la importancia de la autonomía y la creatividad en la expresión emocional. Este aspecto subrayó la necesidad de que cada estudiante aporte desde su individualidad, enriqueciendo la experiencia colectiva.

Esta actividad se vincula con la propuesta de Arribillaga (2024), quien reconoce la relevancia del grupo de alumnos como un elemento enriquecedor en la interacción escolar. Cada estudiante aporta conocimientos, experiencias y relaciones que fortalecen el aprendizaje colectivo. Así, se promovió una convivencia sana, reconociendo y

valorando las cualidades de los compañeros y fortaleciendo la colaboración y la amistad.

El ejercicio logró fomentar un ambiente de respeto y apoyo mutuo, donde cada niño se sintió escuchado y valorado. La red física representó no solo las conexiones afectivas, sino también el potencial del grupo para aprender en comunidad. Este tipo de dinámicas resulta esencial en la escuela, ya que impulsa el desarrollo emocional y social de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos futuros con empatía.

Esta experiencia confirma lo señalado por Mayer y Salovey (1997), según Bisquerra (2009), al entender la inteligencia emocional como la capacidad de gestionar sentimientos y emociones, utilizándolos para guiar el pensamiento y la acción. La actividad permitió a los estudiantes percibir, expresar y regular emociones en un entorno seguro y colaborativo.

Desde el primer bloque del modelo Mayer y Salovey (1997), la percepción emocional los estudiantes identificaron y valoraron emociones propias y ajenas al destacar cualidades positivas. Así desarrollaron una mayor conciencia emocional, indispensable en contextos sociales. El segundo bloque, la facilitación emocional del pensamiento, se evidenció en la disposición de los estudiantes a compartir, favorecidos por un ambiente emocional positivo que facilitó la interacción y la apertura.

En cuanto a la comprensión emocional, los estudiantes comenzaron a nombrar sus emociones y asociarlas con acciones o situaciones específicas, como cuando mencionaban que un compañero los hacía reír, lo que les permitió entender mejor tanto sus propias emociones como las de los demás. Finalmente, en el bloque de regulación emocional, se observó cómo aprendieron a modificar sus respuestas, especialmente cuando se les pidió que evitaran repetir comentarios. Esta autorreflexión promovió el control emocional y el respeto hacia los otros.

En conclusión, la actividad no solo permitió construir una red afectiva visible, sino que comprometió a los estudiantes en el desarrollo de su inteligencia emocional. Al integrar los cuatro bloques del modelo de Mayer y Salovey (1997), se generó un espacio donde pudieron percibir, facilitar, comprender y regular emociones, contribuyendo a su desarrollo personal y social.

Desde mi rol como docente en formación en la Licenciatura en Educación Preescolar, esta experiencia me permitió ejercer la competencia de aprendizaje autónomo, una herramienta fundamental en mi crecimiento personal y profesional. Esta autonomía me impulsó a profundizar en temas que me apasionan, como la inteligencia emocional, y me brindó la confianza para explorar nuevas estrategias pedagógicas.

Además, aprendí a ser más consciente de mi propio proceso formativo, reconociendo mis fortalezas y debilidades, lo que me permitió ajustar mis estrategias y mejorar mi desempeño. Esta autorregulación fortaleció mi iniciativa y motivación intrínseca, cualidades esenciales para el ejercicio docente. Al asumir la responsabilidad de mi aprendizaje, me siento más preparada para enfrentar los desafíos de la práctica educativa y convertirme en una maestra reflexiva, crítica y comprometida con el desarrollo integral de mis futuros estudiantes.

Resultados de las entrevistas

Durante el trabajo de campo, se llevó a cabo un diálogo con madres de familia con el propósito de analizar la percepción que tenían sobre la expresión emocional de sus hijos e hijas. Se realizaron un total de ocho entrevistas y se aplicaron ocho encuestas a padres de familia. Además, se llevó a cabo una entrevista adicional con la docente de música.

A partir de esta interacción, se realizó un análisis comparativo que permitió identificar una discrepancia significativa entre la percepción materna y el comportamiento observado en el entorno escolar. En particular, una madre afirmó que su hija expresaba sus emociones de manera efectiva, utilizando incluso el término “explota” para describir la intensidad con la que manifestaba sus sentimientos. Consideró innecesario modificar dicha forma de expresión. No obstante, en el contexto escolar, este tipo de manifestaciones se traducían en conductas agresivas hacia sus compañeros. Lo anterior sugirió que la falta de reflexión en el ámbito familiar sobre la regulación emocional influía directamente en la gestión emocional dentro del aula, lo cual evidenció la necesidad de implementar estrategias que promuevan un control emocional adecuado tanto en el hogar como en la escuela.

Estos hallazgos subrayaron la importancia de abordar el desarrollo emocional desde el entorno familiar, destacando la necesidad de una colaboración estrecha entre docentes y padres de familia para fortalecer las habilidades emocionales en los niños. Un caso contrastante dentro de los resultados fue el de un alumno que, en el ámbito escolar, mostraba facilidad para interactuar con sus compañeros y expresar sus emociones de forma abierta. Sin embargo, su madre señaló que, en su grupo deportivo, enfrentaba mayores dificultades para socializar, ya que no siempre se acercaba a otros niños, incluso cuando era invitado a participar. Asimismo, mencionó que su hijo era altamente sensible y que manifestaba tristeza con facilidad y de manera intensa. Estas expresiones emocionales no fueron observadas con la misma frecuencia en el aula, lo que sugiere que la manifestación emocional puede variar dependiendo del contexto y de las dinámicas de interacción presentes en cada entorno.

Resultados de las encuestas

Asimismo, se elaboraron y aplicaron ocho encuestas a padres de familia, cuyos resultados permitieron complementar la información obtenida en las entrevistas.

Número de respuesta Número de pregunta	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
1	0	1	1	5
2	0	1	2	5
3	0	2	2	4
4	1	1	4	3
5	0	1	3	4
6	0	0	3	5

Tabla de elaboración propia a partir de los datos obtenidos en las encuestas aplicadas durante la investigación.

A continuación, se presentan los resultados derivados de las encuestas aplicadas a los padres, cuyo objetivo fue conocer el desenvolvimiento emocional de sus hijos, particularmente en lo relacionado con el desarrollo de la inteligencia emocional.

Respecto a la primera pregunta, se registraron dos respuestas en la opción “a veces”, una en “frecuentemente” y cinco en “siempre”, lo cual evidenció que en la mayoría de los hogares se abordó el tema de las emociones de manera recurrente. En la segunda pregunta, una respuesta correspondió a “a veces”, dos a “frecuentemente” y cinco a “siempre”, lo que indicó que la mayoría de los alumnos expresaban sus sentimientos de forma adecuada de manera constante.

En relación con la tercera pregunta, dos padres respondieron “a veces”, dos “frecuentemente” y cuatro “siempre”, reflejando que aproximadamente la mitad de las familias validaban siempre las emociones de sus hijos. La cuarta pregunta arrojó una respuesta en “nunca”, una en “a veces”, cuatro en “frecuentemente” y tres en “siempre”; en este caso, cuatro alumnos resolvían conflictos de forma no violenta con frecuencia.

En cuanto a la quinta pregunta, se obtuvo una respuesta en “a veces”, tres en “frecuentemente” y cuatro en “siempre”, lo que sugiere que solo cuatro estudiantes fueron considerados siempre empáticos con los demás. Finalmente, en la sexta pregunta se identificaron tres respuestas en “frecuentemente” y cinco en “siempre”, indicando que la mayoría de los niños compartían sus juguetes de forma habitual.

Los resultados obtenidos a partir de las encuestas aplicadas a los padres de familia revelaron que, en su mayoría, los niños eran acompañados en el reconocimiento de emociones dentro del hogar. Cinco de ocho padres señalaron que siempre hablaban con sus hijos sobre emociones, y una proporción similar indicó que los niños frecuentemente o siempre expresaban adecuadamente sus sentimientos. Este dato encontró respaldo en las observaciones realizadas durante las actividades en el aula, donde los estudiantes mostraron, en términos generales, disposición para compartir experiencias emocionales, como se evidenció en expresiones como “me siento feliz cuando me prestan el teléfono” o “me siento triste cuando me regañan”.

Dicha congruencia entre el contexto familiar y el escolar resultó coherente con la primera rama del modelo de Mayer y Salovey (1997), denominada percepción

emocional, la cual sostiene que el desarrollo emocional comienza por la identificación consciente de los propios estados afectivos. En este sentido, los niños lograron identificar emociones básicas como la felicidad, tristeza o enojo, lo cual fue reforzado por la mediación pedagógica y la participación de los padres, quienes, según las encuestas, validaban con regularidad las emociones de sus hijos.

No obstante, en cuanto a la resolución de conflictos y la empatía, los resultados de las encuestas mostraron cierta divergencia. Solo tres padres afirmaron que sus hijos siempre resolvían conflictos de forma no violenta, mientras que uno reconoció que nunca lo hacía. Este contraste también se reflejó en el aula, donde se documentaron situaciones de agresión verbal y física entre compañeros, como en el caso del conflicto generado por el peluche “zanahoria” o el incidente durante la actividad de reflexión sobre el video “Jimena y su hermana”: Estos hechos pusieron de manifiesto que, a pesar de que algunos niños eran conscientes de la norma de no agredir, aún les costaba regular sus emociones en situaciones de tensión.

Este hallazgo se alineó con la cuarta rama del modelo de inteligencia emocional, la regulación emocional, la cual se encuentra aún en desarrollo durante la etapa preescolar. Como señalaron Mayer y Salovey (1997), la capacidad para manejar adecuadamente las emociones requiere no solo identificarlas, sino también aprender a transformarlas en conductas socialmente aceptables. Así, el comportamiento observado en el aula evidenció que varios niños necesitaban mayor acompañamiento para transformar la impulsividad en reflexión y control, objetivo que fue parcialmente alcanzado mediante actividades que promovieron la empatía, como el uso del estambre para construir una red de afecto.

Además, se identificaron ciertas discrepancias entre la percepción parental y el comportamiento real del alumnado. Por ejemplo, una madre describió a su hija como una niña empática y sociable, pero en el aula se observó dificultad para compartir y expresar el enojo de manera adecuada. Esto sugiere, como indica Bisquerra (2012) que el desarrollo emocional no debe analizarse únicamente desde la perspectiva adulta, ya que el entorno escolar presenta dinámicas particulares que pueden activar emociones y reacciones distintas a las observadas en casa.

Por otra parte, la mayoría de los padres afirmaron que sus hijos frecuentemente o siempre compartían sus juguetes, lo cual también se vio reflejado en el aula, especialmente durante la actividad “Construyendo lazos afectivos”, donde los alumnos expresaron espontáneamente aprecio por sus compañeros. Este aspecto estuvo relacionado con la tercera rama de la teoría, la comprensión emocional, entendida como la capacidad de interpretar las emociones propias y ajenas, y de actuar en consecuencia. Se observó que los niños comenzaron a construir significados compartidos sobre las emociones, fomentando así la cohesión grupal.

En suma, la triangulación de los datos de las encuestas, los registros de observación en el aula y las entrevistas a madres de familia permitió concluir que el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de nivel preescolar se encontraba en una fase de avance, particularmente en las áreas de identificación y expresión emocional. Sin embargo, las habilidades de regulación emocional y resolución de conflictos aún requerían una intervención sistemática, tanto desde la escuela como desde el hogar. Este hallazgo respaldó la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo emocional desde edades tempranas, integrando la participación familiar y la reflexión docente.

CONCLUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito principal verificar si las interacciones entre los alumnos de edad preescolar se veían favorecidas al fomentar la inteligencia emocional. Partiendo del supuesto de que dichas interacciones sociales mejorarían mediante la promoción intencionada de habilidades emocionales, se diseñaron y aplicaron una serie de actividades centradas en el desarrollo de la inteligencia emocional infantil, combinando la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con la propuesta teórica de Salovey y Mayer.

A lo largo del proceso investigativo se evidenció que la implementación sistemática de actividades orientadas a la identificación, comprensión y regulación de emociones influyó positivamente en la dinámica de interacción entre los niños. Durante las sesiones de trabajo se observó un cambio paulatino, pero constante, en la forma en que los alumnos expresaban sus emociones, resolvían conflictos y se relacionaban con sus pares.

En los primeros encuentros, las conductas impulsivas, los malentendidos emocionales y la resolución de problemas mediante el llanto o la agresión eran frecuentes. Sin embargo, conforme avanzaron las actividades, los niños comenzaron a verbalizar lo que sentían, buscar soluciones conjuntas y mostrar empatía hacia sus compañeros.

Uno de los hallazgos más relevantes fue que el lenguaje emocional se fortaleció significativamente. Las niñas y niños incorporaron términos emocionales como “triste”, “enojado”, “feliz”, “asustado”, “confundido” o “orgulloso” para nombrar sus experiencias internas y las de los demás. Esta adquisición de vocabulario emocional facilitó la autorregulación, ya que, al ser capaces de nombrar lo que sentían, pudieron también explorar estrategias para canalizar adecuadamente esas emociones. Así, por ejemplo, ante situaciones que antes provocaban reacciones abruptas, como disputas por juguetes o desacuerdos en el juego, los alumnos comenzaron a expresar verbalmente su molestia o tristeza, buscando soluciones pacíficas o pidiendo ayuda a los adultos sin recurrir a conductas desadaptativas.

Asimismo, se pudo constatar un aumento en las conductas prosociales. A partir del fomento de la empatía y el reconocimiento de emociones en el otro, se observó una mayor disposición a compartir, a consolar a un compañero que lloraba, a ceder un turno o a colaborar en la resolución de un problema grupal. Estas conductas, registradas en los diarios de campo y en los análisis de las producciones de los niños, reflejaron un cambio significativo en la calidad de las interacciones entre pares. En este sentido, el fortalecimiento de la inteligencia emocional se tradujo en ambientes más armónicos, cooperativos y emocionalmente seguros.

Las entrevistas realizadas a las madres de familia también aportaron evidencia valiosa. En ellas, las participantes coincidieron en señalar cambios positivos en la conducta de sus hijos en el hogar, destacando una mayor apertura para expresar lo que sentían, una actitud más empática con hermanos o adultos, y una disposición creciente para resolver desacuerdos mediante el diálogo. Estos testimonios sugieren que el impacto de las actividades trascendió el ámbito escolar, extendiéndose a otros contextos cotidianos, lo cual refuerza la idea de que el trabajo emocional en la primera infancia tiene efectos sostenibles y transferibles.

Otro aspecto importante fue el desarrollo de la escucha activa entre los alumnos. Durante las actividades que implicaban compartir emociones o contar historias relacionadas con sentimientos, se observó un interés creciente por parte de los niños en escuchar lo que sus compañeros querían expresar. Esto representó un avance importante, ya que en las primeras sesiones la atención era dispersa y las intervenciones de los niños se centraban en sí mismos. Al final del proceso, se evidenció una actitud más receptiva, acompañada de comentarios pertinentes y manifestaciones de comprensión hacia las emociones ajenas. Esta capacidad de escuchar al otro, sin interrumpir y mostrando atención, contribuyó de manera significativa a mejorar la convivencia en el aula.

En relación con la metodología utilizada, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) resultó ser una estrategia adecuada para fomentar la inteligencia emocional en preescolares. Al presentar a los niños situaciones problemáticas relacionadas con

conflictos interpersonales, decisiones éticas o dilemas emocionales, se promovió el pensamiento reflexivo, la toma de decisiones y la colaboración. Los cuentos creados por los niños, que surgieron como parte de la resolución de estos problemas, ofrecieron una ventana privilegiada para explorar sus emociones, creencias y estrategias de afrontamiento. A través de la narración, los alumnos proyectaron vivencias, temores y deseos, revelando una comprensión más profunda de las emociones y de las consecuencias de las acciones propias y ajenas.

Cabe señalar que el desarrollo emocional en la infancia no es lineal ni homogéneo. Si bien la mayoría de los niños mostró avances significativos, también se identificaron diferencias individuales en el ritmo y la profundidad de estos avances. Algunos alumnos requerían más tiempo, más apoyo o estrategias diferenciadas para expresar lo que sentían o para regular sus emociones. Este hallazgo destaca la importancia de atender la diversidad emocional en el aula, ofreciendo espacios seguros, respetuosos y adaptativos para que cada niño pueda desarrollar su inteligencia emocional a su propio ritmo.

Finalmente, los resultados de esta investigación permitieron confirmar el supuesto planteado: las interacciones sociales entre alumnos de edad preescolar se vieron favorecidas al fomentar la inteligencia emocional. La mejora en la calidad del lenguaje emocional, el aumento de conductas prosociales, el fortalecimiento de la empatía, la autorregulación emocional y la escucha activa fueron indicadores claros del impacto positivo que tuvo la intervención. Todo ello redundó en un ambiente de aula más respetuoso, colaborativo y emocionalmente saludable.

A lo largo de esta investigación, quedó claro que la familia desempeñó un papel determinante en el desarrollo emocional de los niños en edad preescolar. Las entrevistas realizadas a madres de familia permitieron identificar cómo el acompañamiento emocional desde el hogar influyó directamente en la forma en que los alumnos expresaban sus emociones, resolvían conflictos y se relacionaban con sus compañeros. Aquellos niños que contaron con una guía constante en casa mostraron mayor facilidad para identificar sus sentimientos y reaccionar de manera empática ante distintas situaciones.

En contraste, se observó que cuando en el entorno familiar no se fomentaba el diálogo emocional ni se ofrecían estrategias de autorregulación, los niños tendían a presentar conductas impulsivas o evasivas frente a experiencias emocionales complejas. Esto evidenció la necesidad de fortalecer la vinculación entre escuela y familia, para que ambas partes colaboraran activamente en la formación socioemocional de los menores. La coherencia entre lo que se enseñó en el aula y lo que se practicó en casa fue clave para el progreso de los estudiantes en este ámbito.

Desde mi rol como docente en formación, reconocí la relevancia que tuvo mi intervención para identificar, acompañar y promover el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. A través de la observación constante, logré detectar patrones en las conductas emocionales de los alumnos, ajustar mis estrategias pedagógicas y facilitar espacios seguros donde pudieran expresar libremente sus emociones. Entendí que mi actitud, lenguaje y disposición para escuchar influían directamente en la manera en que los niños se relacionaban entre sí y enfrentaban los conflictos.

En síntesis, tanto el contexto familiar como la intervención docente fueron determinantes para favorecer interacciones positivas entre los alumnos y fortalecer su inteligencia emocional. Este trabajo permitió comprobar que, cuando el desarrollo emocional se aborda de manera intencionada y colaborativa, los niños no solo logran identificar y regular sus emociones, sino que también mejoran su convivencia, empatía y autonomía personal.

En conclusión, fomentar la inteligencia emocional desde edades tempranas no solo contribuyó a mejorar las interacciones entre los niños, sino que también les proporcionó herramientas valiosas para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que forman parte de su desarrollo. Esta experiencia pone de manifiesto la urgencia de integrar el trabajo emocional en la educación preescolar de forma sistemática, intencional y sensible a las necesidades de cada niño. Las emociones no solo forman parte de la vida escolar, sino que son su núcleo vital: son las que movilizan, conectan y permiten aprender con sentido. Por tanto, educar emocionalmente es también educar para la vida.

Con base en el análisis de la información contenida en el trabajo de tesis, se puede afirmar que sí se respondió satisfactoriamente a la pregunta de investigación: ¿Es posible contribuir a la mejora de las interacciones de los alumnos en edad preescolar mediante el fomento de la inteligencia emocional? A lo largo del proyecto “Emociones en acción”, se documentaron múltiples situaciones en las que los niños identificaron, expresaron y regularon sus emociones, lo cual facilitó el diálogo, la empatía, la resolución de conflictos y la mejora en la convivencia grupal. Las interacciones entre los estudiantes se vieron enriquecidas conforme avanzaban las actividades, como se evidenció en los juegos colaborativos, las reflexiones grupales y los cambios en la manera de afrontar desacuerdos.

En este mismo sentido, el propósito de verificar si las interacciones entre los alumnos de edad preescolar se ven favorecidas al fomentar la inteligencia emocional también se cumplió. Las observaciones en el aula y las entrevistas con madres de familia permitieron constatar que los estudiantes participaron activamente en actividades enfocadas en la conciencia y regulación emocional, desarrollaron mejores habilidades para relacionarse con sus compañeros. Se observaron actitudes más empáticas, disminución de respuestas impulsivas, una mayor capacidad para identificar emociones tanto propias como ajenas.

En consecuencia, se aceptó la hipótesis de que las interacciones sociales entre los alumnos de preescolar mejoran si se fomenta la inteligencia emocional. La evidencia recolectada a través de las actividades implementadas, las reflexiones de los niños, y los testimonios de los padres y la docente, respaldó esta afirmación. Se documentaron cambios positivos en el clima del grupo, una mayor disposición al diálogo, y una mejor capacidad de resolver conflictos de forma pacíficas, lo cual validó la hipótesis planteada al inicio del estudio.

Respecto al desarrollo de las competencias profesionales, logré aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para autorregularme, fortaleciendo mi desarrollo personal, a través del diseño, implementación y evaluación de actividades centradas en la inteligencia emocional.

Durante las intervenciones, fue necesario adaptarme a las reacciones de los estudiantes, gestionar mis propias emociones frente a situaciones inesperadas y reflexionar constantemente sobre mi práctica. Esta experiencia me permitió reconocer mis áreas de oportunidad, mejorar mis estrategias pedagógicas y consolidar un estilo docente más consciente, empático y resiliente.

Asimismo, logré integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer mi práctica profesional, al fundamentar mis actividades en teorías reconocidas, como el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997), y aplicar metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). La planificación y ejecución de cada sesión se sustentó en evidencia teórica y en observaciones sistemáticas, lo que fortaleció la calidad de mi intervención educativa. Este proceso reafirmó la importancia de vincular la teoría con la práctica, y de asumir un rol investigativo dentro del aula para responder de forma efectiva a las necesidades reales del alumnado.

Al decidir investigar este tema, comprendí que uno de los elementos cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes de edad preescolar es favorecer su inteligencia emocional. Desde edades tempranas, los niños pudieron generar una reflexión más profunda sobre lo que sentían, lo cual les permitió no solo mejorar sus interacciones, sino también fortalecer su autonomía emocional. Esta experiencia confirmó que el trabajo emocional debe estar presente de forma intencionada en la práctica docente, como una herramienta esencial para la formación de personas más empáticas, resilientes y conscientes de sí mismas.

El momento en que decidí ser maestra fue más sencillo que todo el camino que recorrí hasta llegar a este punto. En un inicio, creí saber lo que implicaba ejercer esta profesión, sin embargo, con el paso del tiempo comprendí que enseñar va mucho más allá de transmitir conocimientos: significó estar presente emocionalmente, ser guía, ejemplo y apoyo constante para cada alumno. Culminar este trabajo representó una de las mayores satisfacciones en mi formación profesional, ya que me permitió demostrar que fui esa docente que durante años se preparó con entrega, compromiso y pasión por la educación.

A lo largo de este proceso, no solo investigué, observé y analicé; también crecí, me equivoqué, aprendí y reafirmé mi vocación. Pude constatar que favorecer la inteligencia emocional en los estudiantes desde edades tempranas no solo transformó su forma de convivir, sino también la mía de enseñar. Esta experiencia me dejó la certeza de que educar no es solo un acto técnico, sino profundamente humano. Por ello, cerrar este capítulo no representó un punto final, sino el inicio de una práctica docente más consciente, sensible y comprometida con el bienestar integral de cada niña y niño que llegue a mi aula.

REFERENCIAS

- Antoni, M y Zentner, J. (2014). Las cuatro emociones básicas. Herder Editorial, S.L. Barcelona. Las cuatro emociones básicas - Marcelo Antoni, Jorge Zentner - Google Libros
- Ardila, Rubén. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 35(134), 97-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009&lng=en&tlng=es.
- Arón, A. y Milicic, N. (s.f.). Desarrollo social y emocional: su relación con el clima social escolar. Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramientos. pp. 2-30. Clima social escolar y desarrollo person-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- Arribillaga, A. R. (2024). La importancia de la interacción escolar en el desarrollo de actitudes y valores. *Psicología Iberoamericana*, 9(4), 14–20. <https://doi.org/10.48102/pi.v9i4.655>
- Ávila, Z. (2023) Aprendizaje basado en la resolución de problemas para la Nueva Escuela Mexicana. En *Nuevas didácticas en la educación media superior. La nueva escuela mexicana*. (pp. 69-84). Colección de Apuntes Académicos. Ediciones Cobaev. Nuevas Didácticas [Libro04].pdf (uv.mx)
- Barba, J. J., González-Cakvo, G., & Barba-Martin, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. Revista Española De Educación Física Y Deportes, (405), Pag. 55–63. El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción | Revista Española de Educación Física y Deportes (reefd.es)
- Barrón Tirado, María Concepción. (2016). Formación profesional y competencias genéricas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(11), 195-216. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492016000200005&lng=es&tlng=es.
- Behar, D. (2008). Metodología de la Investigación. Bogotá: Editorial Shalom. Metodología-de-la-Investigación-DANIEL-S.-BEHAR-RIVERO.pdf - Google Drive
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. Varona, Revista Científico-Metodológica, (51),36-43. ISSN: 0864-196X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635569006>
- Bericat, E. (2012). Emociones. Sociopedia.isa. Universidad de Sevilla, España. Bericat (2012) Emociones (researchgate.net)
- Mora, F. (2012). 1. ¿Qué son las emociones? pp. 14-23. En Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones*, 1, 24-35. cómo educar las emociones-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- Bisquerra, R. A. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis. Disponible en: <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>

- Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassà, Èlia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en: [25. Como educar las emociones Faros-libre.pdf \(dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.faroslibre.org/25-Como-educar-las-emociones-Faros-libre.pdf)
- Burrola - Herrera, J. I., Burrola - Márquez, L. M., & Viramontes - Anaya, E. (2016). Inteligencia Emocional integración en el aula: Dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 165-176. [Redalyc.INTELIGENCIA EMOCIONAL E INTEGRACIÓN GRUPAL EN EL AULA: DOS CONSIDERACIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309)
- Caballero-Martínez, L. (2017). El camino del éxito de las encuestas y entrevistas. (Documento de docencia N° 30). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Doi: <https://doi.org/10.16925/greylit.2282>. [content \(ucc.edu.co\)](https://www.ucc.edu.co/content/ucc.edu.co)
- Cabello, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. De la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*. Núm. 11, pp 178-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629180.pdf>
- Camacho Bonilla, N.M., Ordoñez León, J.C., Roncancio Ariza, M.H. y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: [org/10/18359/reds.2649 https://doi.org/10.18359/reds.2649](https://doi.org/10.18359/reds.2649)
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carmona-Fuentes, P., & Rosas-Reyes, R. (2017). Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño laboral. *Revista LIDER*, 19(30), 107-118. Recuperado de <https://revistaliderchile.ulagos.cl/index.php/liderchile/article/view/2425>
- Castillo-Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Retos de la Ciencia*. 5(10), pp.50-61. <https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>
- Chaves Salas, A. L., (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Chávez Neria, B. (2010). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños preescolares*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Escuela Superior de Actopan]. [Microsoft Word - Estrategias para el desarrollo.doc \(uaeh.edu.mx\)](https://www.uaeh.edu.mx/microsofword-estrategias-para-el-desarrollo.doc)
- Díaz, Céspedes, F. (2020). Jean Piaget y la Teoría de la Evolución Inteligencia en los niños de Latinoamérica. *Revista de Filosofía Terra Austral Oeste, Revista Anual. Volumen I. N°1*, 26-38. ISSN 2452-5952. [Leyton Patricio La Historia como Ciencia-libre.pdf \(dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.leytonpatricio.com/tesis-inteligencia-emocional-en-ninos-libre.pdf)
- Domínguez, B. (2013). Inteligencia emocional en niños. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México Facultad de Ciencias de la Conducta]. [TESIS-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-EN-NIÑOS-libre.pdf \(dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.leytonpatricio.com/tesis-inteligencia-emocional-en-ninos-libre.pdf)

- El Vertedero de Aaron. (31 de mayo de 2020). Jimena y su hermana. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/nRWKMS-Qerc?si=dj5NdpPU-R68dBwo>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34–39. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Fernández, M. B., & Johnson M, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- García, M. (2009). “El desarrollo emocional de los niños”. Innovación y experiencias educativas. Microsoft Word - MARIA DEL MAR VERA_2.doc (formaciondocente.com.mx)
- Giráldez Hayes, A. (2009). La competencia cultural artística en la educación obligatoria y en la formación inicial del profesorado. *Periférica. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*. Núm. 10. pp. 41-54. Vista de La competencia cultural artística en la educación obligatoria y en la formación inicial del profesorado
- Goleman, D. (2012). Inteligencia emocional. Editorial Kairós. Goleman Daniel Inteligencia Emocional.pdf - Google Drive
- Henao López, Gloria Cecilia, & García Vesga, María Cristina. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009002000009&lng=en&tlng=es.
- Hernández Ávila CE y Carpio N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*. 2(1):75-79. URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/419/4191907012/>
- James, W. (1985). What is an emotion? *Studies in Psychology*, 6(21), 57-73. <https://doi.org/10.1080/02109395.1985.10821418>
- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Marina, J. (2004). La inteligencia fracasada. Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas; Núm. 2 (2004): Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas pp. 21-29. Ediciones Universidad de Valladolid. [://uvadoc.uva.es/handle/10324/28248](http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28248)
- Martínez, Agustín; Piqueras, José Antonio; Inglés, Cándido J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. Alicante: Universidad de Alicante. 24 p. Recuperado de: Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento al Estrés (javiercastilloformacion.com)
- Martínez, L. (2022). “La Inteligencia Emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo de tercer grado de primaria” [Tesis de Investigación para obtener el título de licenciada en educación primaria]. Repositorio BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1003>
- Mexquitic, C. (2019). “Desarrollar la inteligencia emocional de la autorregulación para mejorar el trabajo colaborativo en un grupo de sexto de primaria.” [Informe de prácticas profesionales para obtener el título de licenciada en

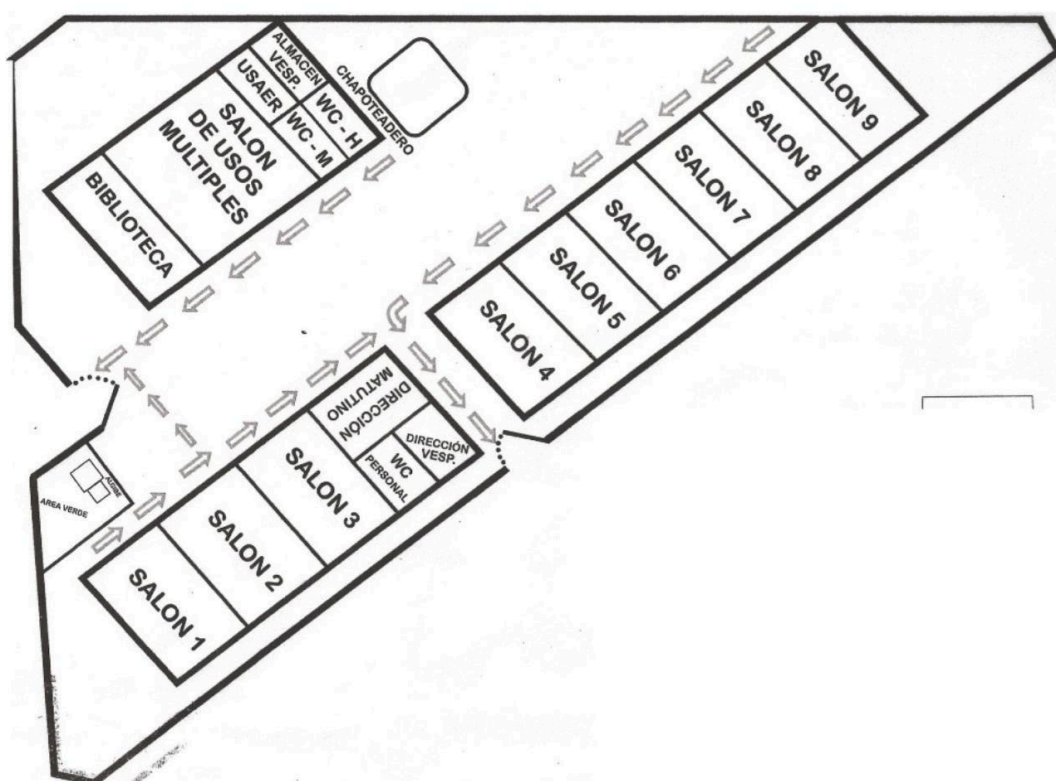
- educación primaria]. Repositorio BECENE.
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/290>
- Montenegro, C. L., Osorio, D. A. y Yaguma, N. E. (2018). Inteligencia emocional en el aula - etapa preescolar. (Monografía). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Pereira - Colombia. URI: <https://hdl.handle.net/10656/7527>
- Salguero, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*. N° 11. pp. 178-188. Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil - Dialnet (unirioja.es)
- Salovey, Peter, and David J. Sluyter. 1997. Emotional Development and Emotional Intelligence : Educational Implications. 1st ed. New York: Basic Books.
- Sánchez, A. (2023). La mala educación en los niños es un problema que podemos solucionar juntos. *EducaPeques*.
https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/mala-educacion.html?_gl=1*12ecev0*_gcl_au*MTg4ODA0Mjg0My4xNzE4NjU3MTM1#Conclusion
- Secretaría de Educación Pública. 2019. La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Educación. Secretaría de Educación Pública.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Educación. Secretaría de Educación Pública. Págs. 64-82; 23 y 24.
C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf (sep.gob.mx)
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. Educación. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf
- Urbano Gómez, P. A. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Fedumar Pedagogía Y Educación*, 3(1), 113–126. Recuperado a partir de <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122>
- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B y Perozo, E. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Universidad de La Guajira.
<https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/server/api/core/bitstreams/58ae17e3-11a9-4f4a-be08-ec7839528f01/content>
- Valdes Velázquez, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Universidad Marista de Guadalajara – Doctorado Psicología – Educación.
https://www.researchgate.net/profile/Armando-Valdes-Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf
- Vega-Malagón, G.; Ávila-Morales, J.; Vega-Malagón, A. J.; Camacho-Calderón, N.; Becerril-Santos, A. y Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*. Vol. 10, No.15, 523-528. PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN. ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO - CORE Reader
- Zúniga-González, C. A.; Jarquín-Saenz, M. R.; Martínez-Andrades, E.; Rivas, J. A. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del

conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*.
vol. 2, núm. 1, 218-233. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5696>

ANEXOS

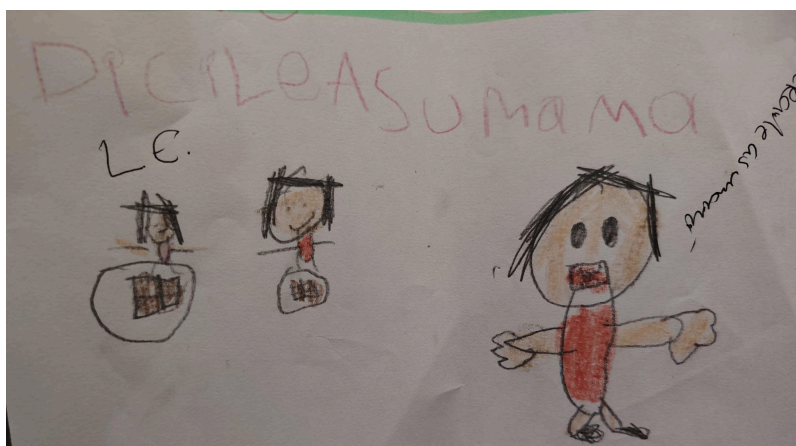
Anexo 1.

Croquis de la institución escolar Jardín de Niños “Walt Disney”, proporcionado por la maestra titular del grupo.



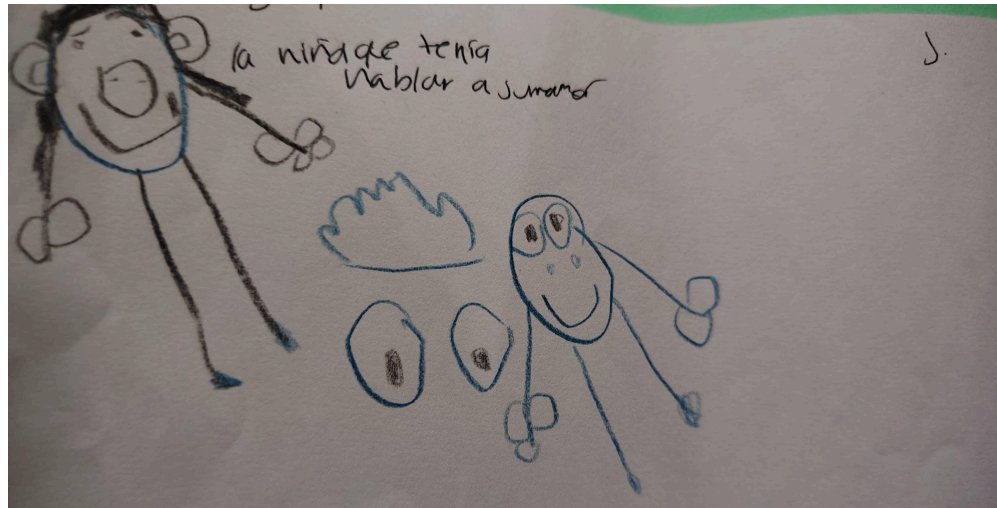
Anexo 2.

Actividad 4 L. E. dibujó a las dos niñas en la mesa con el chocolate y como solución se dibujó a sí mismo, expresó que debían decirle a su madre.



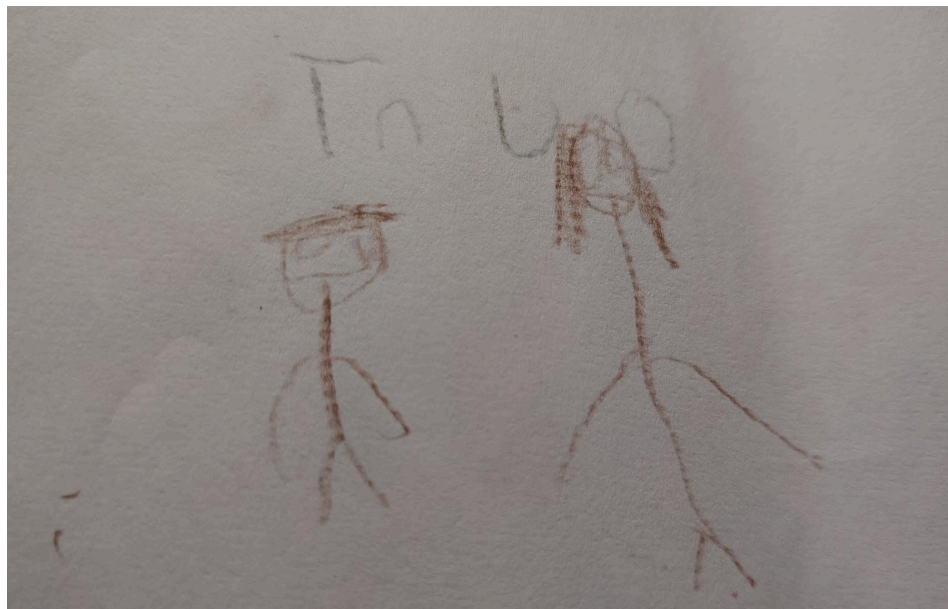
Anexo 3.

Actividad 4 I. Dijo que la niña debió hablarle a su mamá y no pegarle.



Anexo 4.

Actividad 4 P. Dijo que no tiene que pegar o su mamá la iba a ver y por lo tanto regañar.



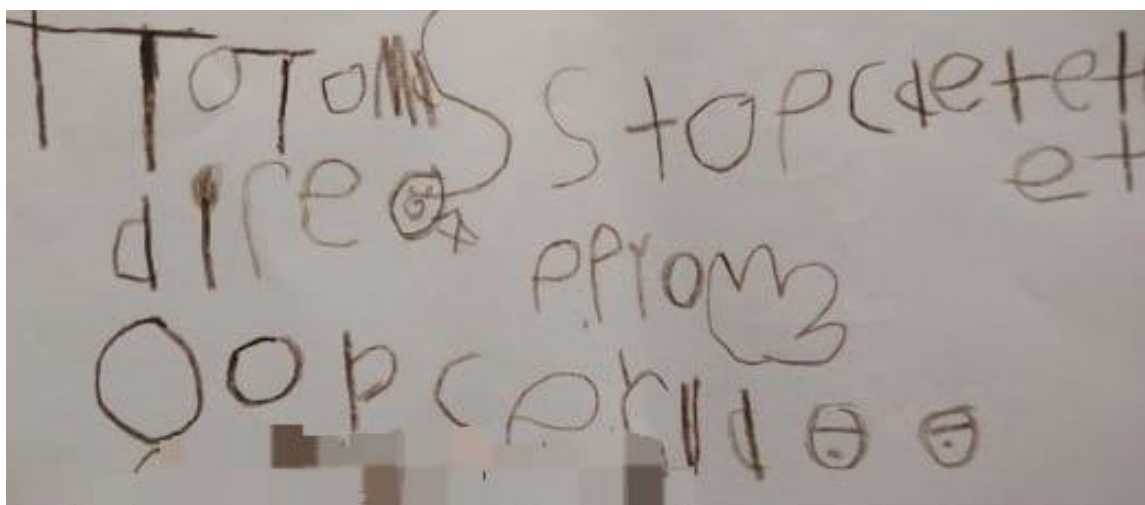
Anexo 5.

Actividad 4 C. afirmó que debió decirle “no, no te lo comas” a su hermana en lugar de pegarle.



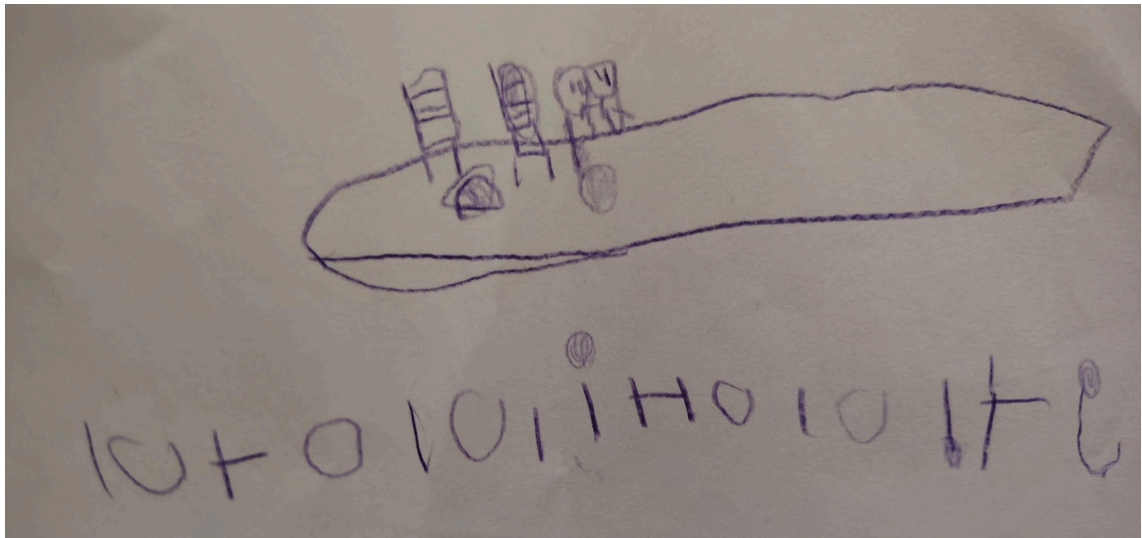
Anexo 6.

Actividad 4 M.E. compartió una de las técnicas que aprendimos de parar, pensar, observar y continuar.



Anexo 7.

Actividad 4 C. La alumna comparte que se golpearon las hermanas por un chocolate y debían compartir.



Anexo 8.

Actividad 4 A.Y. Menciona que la mamá va a estar triste porque se portaron mal y las va a regañar.



Anexo 9.

Actividad 4 A.I. Mencionó que las hermanas pelearon y las van a regañar.



Anexo 10.

ENpf01. Transcripción de entrevista aplicado a una madre de familia, el día 14 de febrero del 2025.

- **¿Qué sabe respecto a las emociones de su hijo, cree que son importantes?**
Las emociones del niño sí, pues sí porque no sabe manejarlas muy bien, porque cuando se enoja explota y cuando está muy contento también de repente llora porque dice que está muy contento, yo sé que todavía no sabe manejar muy bien las emociones.
- **¿Qué emociones experimenta su hijo con más frecuencia?** Pues felicidad y coraje, enojo.
- **¿Cómo atiendes las emociones de tus hijos?** Ehh.. por ejemplo, dependiendo, si es de coraje pues es porque obviamente algo hizo mal y lo regañé y por lo regular le digo que esa es la consecuencia, lo dejó ser un rato, pero cuando de respeten ahorita estamos viendo películas, así que tienen como mensaje y llora porque le da sentimiento, anda muy sensible ahorita y lo abrazó y le digo que está bien que no llore, que no pasa nada que es una película, y que está bien llorar cuando también está contento.
- **¿Qué emociones crees que tu hijo/a expresa con mayor dificultad?** Cuando está demasiado molesto, a veces está enojado, hay diferentes tipos de enojo de él, se enoja por ejemplo cuando está frustrado, pero por ejemplo cuando está enojado si le quitó algo o lo regañó con algo, esta más como molestísimo, como que luego no se tranquiliza, tarda en relajarse, o sea o cuando llega un niño y pelea con el niño como que tarda mucho en calmarse.
- **¿Has notado cambios en las emociones de tu hijo/a a lo largo del tiempo?**
¿A qué crees que se deben estos cambios? Sí, más que nada en el tiempo de su papá, en los días que le toca ver a su papá, pues viene más sensible o muy enojado porque quiere más tiempo con papá, o viene muy apapachadísimo, o

viene muy sensible o enojado porque no se quiere quedar conmigo pero pues papá ya se tiene que ir o llega gritando porque viene apapachado.

- **¿Cómo interactúa tu hijo/a con otros niños?** Pues por ejemplo si son niños más chiquitos como que le da como que ternura y trata como de estar ahí al pendiente de ellos, pero por lo regular batalla que los niños quieran, por ejemplo son más grandes, casi no lo juntan, entonces por ejemplo él les puede dar todos los juguetes que él trae pero a veces no le hacen caso y se me achica, se pone chilloncito ya está muy triste y se aísla, o sea primero les da todos los juguetes y luego ve que no juegan y se hace chiquito y se va.
- **¿Ha tenido tu hijo/a alguna dificultad para relacionarse con otros niños? ¿En qué situaciones?** Por ejemplo, yo ya sé que mi hijo es bien inquieto y hay niños que son más relajados que lo ven muy inquieto y no quieren jugar con él, porque mi hijo es muy tosco, porque en mi casa pues es el único niño, no tiene con quien más jugar.
- **¿Qué expectativas tienes sobre el desarrollo emocional de tu hijo/a?** Pues que sepa este si está enojado, que se pueda, que saque su coraje pero que después no se transforme, no que se enoje y aviente todo y explote, o sea que se relaje un poquito más, porque por ejemplo cuando se enoja se enfurece, y cuando llora o sea es mucho, de todo tiene, por dentro está gritando, lo tiene pero muy no sé cómo explicarlo, muy alto
- **¿Qué te gustaría que tu hijo/a aprendiera sobre las emociones en la escuela?** Pues que no está mal por ejemplo ser más sensible, que no es malo, pero tampoco está bien que sea como es verdad, o sea que también cambie un poquito.

Anexo 11.

ENpf02. Transcripción de entrevista aplicado a una madre de familia, el día 18 de febrero del 2025.

- **¿Qué sabe respecto a las emociones de su hijo, cree que son importantes?** Sí ... y ya (Se mostró segura y alegre al dar su respuesta, dando a entender que no quiso compartir mucho respecto al tema)
- **¿Qué emociones experimenta su hijo con más frecuencia?** La de tristeza (Al compartirlo lo dijo pensativa, recordó momentos en los que su hijo experimenta esta emoción)
- **¿Cómo atiende las emociones de tus hijos?** Pues platico con él, y le digo, o sea, depende de la situación, si es tristeza hablo con él, le explico que, pues es que es como muy sentimental, le explico que no por todo tiene que llorar. No llora mucho, pero se da cuenta que dice: ya me voy a la primaria, ya voy a estar grande y luego empieza a llorar, y luego el bebé más chiquito, su hermano, y después dice es que Thiago está creciendo muy rápido y ya.
- **¿Qué emociones crees que tu hijo/a expresa con mayor dificultad?** Mmmm (piensa por un momento su respuesta) No sé si sea alegría, bueno es que si se

expresa muy bien ____ (omitimos datos del nombre del estudiante) Mmm, ¿la emoción como de pena? (Lo dice en tono de pregunta) Porque para hacer amigos en el fut, bueno juega fut, esteee, tenemos ahí como seis meses y todavía no conecta muy bien, con los niñitos, la mayoría está en colegio, y pues los niñitos están como ay X pasanlos, y X con su balón así (movió sus brazos como si estuviera abrazando un balón) Y el niño como ay que padre, ira ten te lo presto e X como de mi balón y se va, y a veces sentimos porque es que nosotros lo estamos viendo, pero pues no sé, y de hecho cuando falla un gol nos voltea a ver y el maestro siempre como de no los voltees a ver X, no te van a regañar, yo soy el maestro, yo estoy a tu cargo aquí.

- **¿Has notado cambios en las emociones de tu hijo/a a lo largo del tiempo?**
¿A qué cree que se deben estos cambios? Siento que como está creciendo, se va adaptando, podría ser.
- **¿Cómo interactúa tu hijo/a con otros niños?** Pues aquí en el kinder super bien, pero en la casa, te digo o sea ya externo si batalla un poquito.
- **¿Ha tenido tu hijo/a alguna dificultad para relacionarse con otros niños?**
¿En qué situaciones? Lo que te digo del fut. (Hace referencia a la respuesta que dio anteriormente)
- **¿Qué expectativas tienes sobre el desarrollo emocional de tu hijo/a?** Mmm pues quiero como que lo que lo controle un poquito más, en cuestión de que te digo que empieza como con su tristeza y se preocupa por las cosas.
- **¿Qué te gustaría que tu hijo/a aprendiera sobre las emociones en la escuela?** Esteee, pues que las practique, que se exprese un poco más.

Anexo 12.

ENpf03. Transcripción de entrevista aplicado a una madre de familia, el día 19 de febrero del 2025.

- **¿Qué sabe respecto a las emociones de su hijo, cree que son importantes?**
¿Qué sé? Pues que son necesarias para saber cómo se sienten ellos, para que puedan expresarnos que es lo que necesitan, que es lo que quieren, que les molesta, y ¿qué más me dijiste? (Le pregunté ¿si son importantes?) Ahh pues sí, pues es lo básico porque si no cómo vas a saber si algo le duele, si algo le molesta, si algo le provocó dolor, pues sí.
- **¿Qué emociones experimenta su hijo con más frecuencia?** Mmmm pues alegría y enojo, son las más, porque desesperación no tanto, no es ella de frustrarse, porque sola busca la manera de resolver todo, o es alegre o es enojo, no es de no puedo, porque todo es de yo puedo, yo puedo.
- **¿Cómo atiende las emociones de tus hijos?** Mmm pues dependiendo deee, pues enfocandolas en la necesidad que sea, porque pues sí es un malestar de enfermedad, hay que ver esa emoción de dolor verdad, ayudándole en la manera

que, enfocandola al área que sea, dependiendo como se sienta y que es lo que esté provocandola.

- **¿Qué emociones crees que tu hijo/a expresa con mayor dificultad?** ¿Qué emoción tiene más dificultad? mmm, ¿pues cuál será?, ¿podría ser?, ¿más dificultad? pues a veces es como la molestia, el saber decir que es lo que le molesta. El saber decir porque a veces solo se queda como que callada, de que ya se queda seria y no habla. No quiere decir así como de que, que fue lo que le pasó.
- **¿Has notado cambios en las emociones de tu hijo/a a lo largo del tiempo?** **¿A qué cree que se deben estos cambios?** Ahh sí, muchos, pues más en el caso de ella, porque pues su condición de talla baja, sí ha habido mucho cambio deee que a principio era como mas deee si tendía a desesperarse mucho porque todo mundo andaba detrás de ella, todo mundo la protegía, entonces como que era por cuidarla pero como eso la hizo como que se, ora sí de hacerse un poquito más, querer reflejar ser más grande ella para como ya demostrar que yo puedo, déjenme yo sí puedo. Esos son los cambios que yo he visto que se ha aventado que yo puedo y hacérselo saber, de siempre estar yo puedo, yo puedo, que ya déjenme yo sí puedo.
- **¿Cómo interactúa tu hijo/a con otros niños?** Pues hasta ahorita no le veo problemas con ninguno, sean chicos o grandes es muy de adaptarse, sean niños o niñas, tampoco nunca se le ha complicado decir ay no porque es niño no le hablo, no juega con quien tenga niño o niña enfrente, no hay problema.
- **¿Ha tenido tu hijo/a alguna dificultad para relacionarse con otros niños?** **¿En qué situaciones?** Poss, hasta ahorita creo que no, no me ha tocado, a lo mejor solo la cuestión esa de lo que es el espacio de que ella tiene esa limitante de ora sí de los juegos, ay no puede como ellos brincar de un resbaladero, subir, o sea esa es la limitante pero aún así ella no se separa, ella busca la manera de hacer otro tipo de actividades.
- **¿Qué expectativas tienes sobre el desarrollo emocional de tu hijo/a?** Uyyy pues que quiero que tenga sus expectativas muy altas ella, pero o sea que las desarrolle o le tire a lo alto para que nunca me la vayan a hacer menos, que ella sepa que vale mucho y que lo sepa siempre veda y que le eche ganas y con todo y darle todas las facilidades que se puedan las herramientas para que ella se desarrolle.
- **¿Qué te gustaría que tu hijo/a aprendiera sobre las emociones en la escuela?** Pues aaaa a aprender a la tolerancia, a convivir, la amabilidad, o sea el respeto, tanto que se lo den como darlo, porque pues no son iguales, hablarles a todos por su nombre, no expresarse de manera grosera con los demás, no poner sobrenombres y pues la aceptación más que nada.

ENpf04. Transcripción de entrevista aplicado a una madre de familia, el día 20 de febrero del 2025.

- **¿Qué sabe respecto a las emociones de su hijo, cree que son importantes?**
Esteee, pues ella es como muy alegre, tiene sus temperamentos porque de repente como que si se enoja, si grita, si llora, o seaaa tiene a veces de repente tiene mucha sensibilidad o sea pues es como muy bipolar, tiene diferentes emociones pero sí es una niña que canta mucho, se rie mucho, cuando está sola sabe jugar sola también, juega muy bien sola, dibujar, estar tranquila no la veo con ansiedad para mí es una niña normal.
- **¿Qué emociones experimenta su hijo con más frecuencia?** Pues todas, todas por que hoy puede estar jugando muy feliz contenta y mañana está bien triste, ehh pus todas, casi todas o casi la mayor parte se la vive cantando, jugando con sus monas, vistiendolas, no si.
- **¿Cómo atiende las emociones de tus hijos?** Primero la observo, dependiendo de sus necesidades, porque cuando por ejemplo que esta triste pos la abrazo y le digo que todo va a estar bien, que son cosas que pasan, trato de darle ánimos, cuando anda contenta pos nada más me pongo contenta porque al estar ella contenta estoy contenta
- **¿Qué emociones crees que tu hijo/a expresa con mayor dificultad?** ¿Qué emoción tiene más dificultad? mmm, ¿pues cuál será?, ¿podría ser?, ¿más dificultad? pues a veces es como la molestia, el saber decir que es lo que le molesta. El saber decir porque a veces solo se queda como que callada, de que ya se queda sería y no habla. No quiere decir así como de que, que fue lo que le pasó.
- **¿Has notado cambios en las emociones de tu hijo/a a lo largo del tiempo?**
¿A qué cree que se deben estos cambios? Ahh sí, muchos, pues más en el caso de ella, porque pues su condición de talla baja, sí ha habido mucho cambio deee que a principio era como mas deee si tendía a desesperarse mucho porque todo mundo andaba detras de ella, todo mundo la protegía, entonces como que era por cuidarla pero como eso la hizo como que se, ora si de hacerse un poquito más, querer reflejar ser más grande ella para como ya demostrar que yo puedo, déjenme yo si puedo. Esos son los cambios que yo he visto que se ha aventado que yo puedo y hacérselo saber, de siempre estar yo puedo, yo puedo, que ya déjenme yo si puedo.
- **¿Cómo interactúa tu hijo/a con otros niños?** Pues hasta ahorita no le veo problemas con ninguno, sean chicos o grandes es muy de adaptarse, sean niños o niñas, tampoco nunca se le ha complicado decir ay no porque es niño no le hablo, no juega con quien tenga niño o niña enfrente, no hay problema.
- **¿Ha tenido tu hijo/a alguna dificultad para relacionarse con otros niños?**
¿En qué situaciones? Poss, hasta ahorita creo que no, no me ha tocado, a lo

mejor solo la cuestión esa de lo que es el espacio de que ella tiene esa limitante de ora si de los juegos, ay no puede como ellos brincar de un resbaladero, subir, o sea esa es la limitante pero aún así ella no se separa, ella busca la manera de hacer otro tipo de actividades.

- **¿Qué expectativas tienes sobre el desarrollo emocional de tu hijo/a?** Uyyy pues que quiero que tenga sus expectativas muy altas ella, pero o sea que las desarrolle o le tire a lo alto para que nunca me la vayan a hacer menos, que ella sepa que vale mucho y que lo sepa siempre veda y que le eche ganas y con todo y darle todas las facilidades que se puedan las herramientas para que ella se desarrolle.
- **¿Qué te gustaría que tu hijo/a aprendiera sobre las emociones en la escuela?** Pues aaaa a prender a la tolerancia, a convivir, la amabilidad, o sea el respeto, tanto que se lo den como darlo, porque pues no son iguales, hablarles a todos por sus nombre, no expresarse de manera grosera con los demás, no poner sobrenombres y pues la aceptación más que nada.

Anexo 14.

ENpf05. Transcripción de entrevista aplicado a una madre de familia, el día 25 de febrero del 2025.

- **¿Qué sabe respecto a las emociones de su hijo, cree que son importantes?** Eeeh, pues sí, yo digo que sí, porque pues son una manera de expresarse.
- **¿Qué emociones experimenta su hijo con más frecuencia?** Ehbbb, ahbbb, emoción de la felicidad, ¿podría ser? (Responde pensativa de su respuesta).
- **¿Cómo atiende las emociones de tus hijos?** Pues ehh, le pregunto a ella como se siente, cualquier cosa, preguntando.
- **¿Qué emociones crees que tu hijo/a expresa con mayor dificultad?** Esteeeeee, la tristeza.
- **¿Has notado cambios en las emociones de tu hijo/a a lo largo del tiempo?** ¿A qué cree que se deben estos cambios? Ehbb, pues no hasta ahorita no.
- **¿Cómo interactúa tu hijo/a con otros niños?** Es muy sociable, demasiado (se ríe al decirlo).
- **¿Ha tenido tu hijo/a alguna dificultad para relacionarse con otros niños?** ¿En qué situaciones? No, ninguna (su voz suena relajada y despreocupada)
- **¿Qué expectativas tienes sobre el desarrollo emocional de tu hijo/a?** Ammmm ¿cómo?, (se muestra algo confundida), pues me gustaría que fuera menos sociable, no sé a veces eso es como un conflicto por que hay niños como que no son tan sociables y el que una niña esté encima de ellos como que si es pues algo incómodo.
- **¿Qué te gustaría que tu hijo/a aprendiera sobre las emociones en la escuela?** Ehbb, que aprenda a expresarse, que aunque yo no le pregunte que ella me diga, sin necesidad de preguntar.

Anexo 15.

ENpf06. Transcripción de entrevista a madre de familia. 26 de febrero del 2025.

- **¿Qué sabe respecto a las emociones de su hijo, cree que son importantes?** Sí, muy importantes.
- **¿Qué emociones experimenta su hijo con más frecuencia?** Emociones, felicidad, tristeza y enojo. Jajaja.
- **¿Cómo atiende las emociones de tus hijos?** Las atiendo conforme yo la vea, por decir, cuando está contenta, le digo ¿Por qué estás contenta? Y le empiezo a preguntar y me uno a ella; cuándo está triste le pregunto ¿Por qué lloras? ¿Qué sientes? ¿qué tienes? ¿qué te hicieron? Cosas así, e igual veo que llora, la abrazo y le digo que tranquila que todo va a estar bien depende de la situación que ella me cuente. Y cuando está enojada, le vuelvo a preguntar que por qué se enojó y que se calme porque si se enoja muy fuerte y le digo que tranquila, que respire y ya.
- **¿Qué emociones crees que tu hijo/a expresa con mayor dificultad?** No pues no, la verdad no, todas las demuestra. Ninguna
- **¿Has notado cambios en las emociones de tu hijo/a a lo largo del tiempo?**
¿A qué cree que se deben estos cambios? Los cambios, pues yo, pues sí hay cambios, este mucha, antes era muy feliz y ahora con tantos problemas que tengo con el papá la niña como que sí se demostró más la tristeza eee sí se aparta, no quiere hacer caso, se me enferma seguido, lo expresa y su cuerpo me lo demuestra.
- **¿Cómo interactúa tu hijo/a con otros niños?** Bieeen, sí.
- **¿Ha tenido tu hijo/a alguna dificultad para relacionarse con otros niños?**
¿En qué situaciones? No, pos ella me cuenta que se lleva muy bien con sus amigos que nada más batalla cuando no le hacen caso para jugar en algo. Jajaja.
- **¿Qué expectativas tienes sobre el desarrollo emocional de tu hijo/a?** No pues, no no sabría contestarte jaja.
- **¿Qué te gustaría que tu hijo/a aprendiera sobre las emociones en la escuela?**
Pues es que les están enseñando todo y cómo que sí le está agarrando bien.

Anexo 16.

ENpf07. Transcripción de entrevista aplicado a una madre de familia, el día 5 de marzo del 2025.

- **¿Qué sabe respecto a las emociones de su hijo, cree que son importantes?** Sí, son importantes.
- **¿Qué emociones experimenta su hijo con más frecuencia?** Felicidad (lo expresa rápida y sencillamente)

- **¿Cómo atiende las emociones de tus hijos?** Preguntándole y si es como felicidad pues recompensándole
- **¿Qué emociones crees que tu hijo/a expresa con mayor dificultad?** Ehhh (se mostró pensativa) el enojo, si y como no sé, es sentimiento de vergüenza, para expresarse, de pena.
- **¿Has notado cambios en las emociones de tu hijo/a a lo largo del tiempo?**
¿A qué cree que se deben estos cambios? Sí lo noté ahora que me embaracé como que se puso más sensible y para hacer más travesuras.
- **¿Cómo interactúa tu hijo/a con otros niños?** Muy bien, es muy amigable (lo dijo muy segura y feliz)
- **¿Ha tenido tu hijo/a alguna dificultad para relacionarse con otros niños?**
¿En qué situaciones? Mmmmm no nunca, jamás (resaltó mucho que no, se mostró extrañada ante la pregunta)
- **¿Qué expectativas tienes sobre el desarrollo emocional de tu hijo/a?** Pues tener expectativas altas pero pues él ya es muy bueno para socializar.
- **¿Qué te gustaría que tu hijo/a aprendiera sobre las emociones en la escuela?**
A controlarlas, a controlarlas y a desarrollar las que no sabe expresar, pero pues sé que no es cómo de rápido pero creo que está todo bien.

Anexo 17.

ENpf08. Transcripción de entrevista aplicado a una madre de familia, el día 6 de marzo del 2025.

- **¿Qué sabe respecto a las emociones de su hijo, cree que son importantes?** Sí, sí son importantes ya que son las maneras en las que se comunica o se expresa (se mostró alegre y entusiasta al compartirlo)
- **¿Qué emociones experimenta su hijo con más frecuencia?** Alegría.
- **¿Cómo atiende las emociones de tus hijos?** Pues depende, cuando está feliz demuestro felicidad, cuando está enojado toca calmarlo, o veces de plano ya no le hago caso para que él canalice sus emociones.
- **¿Qué emociones crees que tu hijo/a expresa con mayor dificultad?** Ehhh, tristeza, como que namas se aísla y ya, no me dice estoy triste ni nada solo se aísla.
- **¿Has notado cambios en las emociones de tu hijo/a a lo largo del tiempo?**
¿A qué cree que se deben estos cambios? Ehh, siento que se frustra más, eh yo siento que es parte de crecer, eh pues lo que batalla a veces en hacer.
- **¿Cómo interactúa tu hijo/a con otros niños?** Siempre es muy amigable, a veces sí como todo niño se molesta pero por lo regular siempre es muy amigable.
- **¿Ha tenido tu hijo/a alguna dificultad para relacionarse con otros niños?**
¿En qué situaciones? No, creo que ninguna.
- **¿Qué expectativas tienes sobre el desarrollo emocional de tu hijo/a?** Pues es bueno, porque en lo único que se batalla es más cuando se siente triste solo se

aísla, las demás emociones de que cuando está feliz o cuando está enojado siempre las expresa muy bien.

- **¿Qué te gustaría que tu hijo/a aprendiera sobre las emociones en la escuela?**
Saber controlarlas en la escuela.

Anexo 18.

Encuesta escaneada

Encuesta para padres de familia:

Encuesta: Fortaleciendo las emociones de nuestros niños

El propósito de la encuesta es conocer el desenvolvimiento de su hijo respecto al tema de la inteligencia emocional. Lea cada pregunta con detenimiento y tache la respuesta que representa mejor su punto de vista. Responda de manera honesta. Sus respuestas son confidenciales y se utilizan con fines educativos.

Edad de su hijo: 5

Nivel de estudios del padre de familia: 1^{ra} PC. Edad del padre/madre o tutor: 46

Empleo actual: Ama de casa.

- ¿Las emociones son un tema recurrente en casa?
(Nunca, a veces, frecuentemente, siempre)
- ¿Con qué frecuencia tu hijo/a expresa sus sentimientos de manera adecuada?
(Nunca, a veces, frecuentemente, siempre)
- ¿Valida las emociones de su hijo?
(Nunca, a veces, frecuentemente, siempre)
- ¿Con qué frecuencia tu hijo/a resuelve conflictos de manera pacífica?
(Nunca, a veces, frecuentemente, siempre)
- ¿Con qué frecuencia tu hijo/a muestra empatía hacia los demás?
(Nunca, a veces, frecuentemente, siempre)
- ¿Con qué frecuencia tu hijo/a comparte sus juguetes con otros niños?
(Nunca, a veces, frecuentemente, siempre)

Anexo 19.

Planeación escaneada del proyecto realizado.

Actividades	Materiales
Lunes 07 de octubre del 2024 SUSPENSIÓN DE CLASES	
Martes 08 de octubre del 2024	
Presentemos Actividad permanente emociómetro Dentro del salón de clases de manera grupal compartir con los alumnos que realizaremos dos actividades de manera diaria y continua la primera repetir en voz alta afirmaciones positivas: soy grande, soy fuerte, soy importante y soy inteligente y me doy un abrazo porque me quiero mucho y el emociómetro. Presentar el material, explicar que preguntaremos cómo nos sentimos hoy y en la emoción que sintamos pondremos nuestro nombre, con la finalidad de que ellos logren reconocerlas logrando que reconozcan que todas las emociones son válidas y buenas. Preguntar si fue fácil reconocer sus emociones o porque eligieron esa emoción, que les provocó escogerla.	Emociómetro Tarjetas con nombres de los alumnos
Presentemos Actividad. Papa caliente Para comenzar el día tomamos lista, contamos cuántos alumnos asistieron y anotamos juntos la fecha en el pizarrón. Comentar con los alumnos que trabajaremos un nuevo proyecto juntos titulado "Emociones en acción", el cual se llevará a cabo durante tres semanas. En el salón invitar a los alumnos a discutir de la importancia de conocer nuestras emociones, para su participación jugamos a la papa caliente, la pasamos mientras se escucha música, pero al detenerse quien se quede la pelota nos comparte su opinión. A quién sí participe se le dará una calcomanía de estrella. Terminamos dando una reflexión general de lo importante que es reconocer cómo nos sentimos.	Pelota Bocina Música Estrellas
Presentemos Actividad. Mi rostro habla El día de hoy anotaremos la fecha juntos, realizamos nuestra actividad permanente y observaremos diferentes expresiones faciales en imágenes presentadas en el cañón en el salón, donde los niños deberán identificar las emociones mostradas, después se les pedirá a los alumnos interpretar esa cara con su rostro, se les prestará un espejo para que puedan verse a sí mismos. Y usarán un trozo de cartón con contact para dibujar la emoción que vimos en la presentación y así asociarlas con las emociones.	Cañón Laptop Imágenes de expresiones faciales en power point Espejos Cartones con contact

Anexo 20.

Hoja de autorización de planeaciones del proyecto ejecutado.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR CICLO ESCOLAR 2024-2025
PRIMERA JORNADA DE PRÁCTICAS 4ºB APRENDIZAJE EN SERVICIO
DOCENTE DEL CURSO: Yeminá Cervantes Tapia.



HOJA DE AUTORIZACIÓN DE PLANEACIONES, DISEÑO DE EVALUACIÓN Y MATERIAL

DOCENTE EN FORMACIÓN: C. Hali Sarai Silva Castellanos.

SEMANAS DEL 07 AL 25 DE OCTUBRE DEL 2024.

JARDÍN DE NIÑOS "WALT DISNEY"

MAESTRA TITULAR: Laura Guadalupe Villalobos Flores. GRUPO: 3"A" ALUMNADO: 23

DIRECTORA DEL JARDÍN DE NIÑOS: Laura Alicia Cuellar Huerta.

Vo.Bo

C. Hali Sarai Silva Castellanos.
DOCENTE EN FORMACIÓN

MTRA. Yeminá Cervantes Tapia.
DOCENTE DEL CURSO APRENDIZAJE EN SERVICIO

Laura Guadalupe Villalobos Flores.
MTRA TITULAR DEL GRUPO