



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

TITULO: Promoción del bienestar infantil a través de los componentes de la salud emocional en un grupo de tercer grado de educación preescolar

AUTOR: Yvette Esmeralda García Sánchez

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Salud emocional, Promoción de la salud, Bienestar infantil, Intervención educativa

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
GENERACIÓN



INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES
**“PROMOCIÓN DEL BIENESTAR INFANTIL A TRAVÉS DE LOS
COMPONENTES DE LA SALUD EMOCIONAL EN UN GRUPO DE TERCER
GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR”**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR

PRESENTA:

C. YVETTE ESMERALDA GARCÍA SÁNCHEZ

ASESOR (A):

DRA. CAROLINA LIMÓN SÁNCHEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 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 Yvette Esmeralda García Sánchez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

Promoción del bienestar infantil a través de los componentes de la salud emocional en un grupo de
tercer grado de educación preescolar.

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

☐ para obtener el

Grado en ☐ Licenciatura en Educación Preescolar



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

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

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

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

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

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

ATENTAMENTE.

Yvette Esmeralda García Sánchez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 10 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GARCIA SANCHEZ YVETTE ESMERALDA
De la Generación: 2021 - 2025

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

Titulado:

PROMOCIÓN DEL BIENESTAR INFANTIL A TRAVÉS DE LOS COMPONENTES DE LA SALUD EMOCIONAL EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

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

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION MIRELES
MEDINA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

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

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. CAROLINA LIMÓN SANCHEZ



Agradecimientos

Es un documento académico, pero me gusta llamarlo “mi libro”. Va dedicado con agradecimiento, mención honorífica, pompa, esplendor y laurel en la sien, a dos seres especiales que me apoyaron en todo momento, lugar y circunstancia con su infinito amor; A Dios y a mi mamá.

También un agradecimiento especial y afectuoso para mi papá y mi tío Samuel.

Todo, absolutamente todo se lo debo a Dios. Lo que logré y desarrollé, tanto académica como personalmente, aún el modo en que lo hice es gracias a Su ayuda incansable y su amor real. Gracias Papá por creer en mí y darme las herramientas para crecer y avanzar. Vamos por más experiencias juntos. A donde sea contigo. Eres el mejor Papá del universo.

Toda la gloria y la honra sea para ti mamá, “a ti te dedico mis versos, mi ser, mis victorias” Kalaffe (1981). Los logros que yo tenga, son tuyos. Tienes solo 60 años y no cabrían las páginas en éste texto de todo lo que has hecho por mí a mis 22 y desde antes de nacer, porque tu amor es incontable. Gracias infinitamente por compartirme todo, me enseñaste a leer y a ser maestra, desde lo básico hasta lo complejo, todo es gracias a ti. De mi parte llevas un laurel de victoria en tu sien y tu pase directo al paraíso, eres la mejor de las mujeres. Es un honor ser el fruto de tu vientre, un privilegio ser tu hija y un placer cada día que tengo la bendición de estar contigo. Siempre juntas, antes, ahora y después de ésta vida. “A ti que me diste tu vida, tu amor y tu espacio” Kalaffe (1981). Tus sacrificios y esfuerzos hacia mí no serán en vano, porque Dios vio cuanto sacrificaste por mí y mi casa y yo siempre te agradeceremos todo, eres para mí lo que Tita fue para ti. A nombre de mis futuros hijos te agradezco lo mucho que nos has beneficiado, tu nombre no es un nombre común como las margaritas, pero si es María Yvonne, la mejor de todas y la más hermosa. Eres la mejor mamá.

Es un buen tipo mi viejo. Gracias papá por quererme, por apoyarme en mis estudios con esfuerzo y sacrificio. La mejor fortuna que tengo es ser tu hija, gracias por hacerme muy feliz cuando era pequeña. Eres el mejor papá. “Como quería ser grande, recuerdo, para no quedarme en casa y acompañar a mi padre muy lejos tal vez hasta el fin del mundo, porque mi padre era fuerte, era muy inteligente, era mejor que ninguno” Monterrosas (1978)

Tío Samuel, gracias por apoyarme siempre, por bendecirme espiritual y temporalmente toda mi vida, por ser el mejor tío. Gracias por estar cerca de mi mamá.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
I. CONTEXTO.....	10
1.1 Contexto Externo	10
1.2 Contexto Interno	12
1.3 Contexto Áulico.....	14
1.4 Justificación	19
1.5 Contextualización de la problemática	33
1.6 Objetivo general.....	37
1.7 Objetivos específicos.....	37
1.8 Preguntas específicas que guiaron el informe de prácticas profesionales.....	38
1.10 Las competencias profesionales a desarrollar durante las prácticas profesionales..	38
II. PLAN DE ACCIÓN.....	40
2. 1 Diagnóstico sobre los componentes personales y relacionales de la salud emocional	40
2.1.1 Componentes personales de la salud emocional.....	41
Actividad 1. Rey bombón	41
Actividad 2. La muñeca fea	47
Actividad 3. Pobre chorrito, tenía calor.....	51
Actividad 4. La merienda.....	52
2.1.2 Componentes relacionales de la salud emocional	56
Actividad 1. La patita	56
Actividad 2. El conejo	58
2.2 La salud emocional como área necesaria en la educación integral. Descripción y focalización del problema	62
2.3 Propósitos del plan de acción	64
2.4. Presupuestos teóricos	65
2.4.1 Determinantes de la salud infantil.....	67
2.4.2 ¿Qué es la salud emocional?.....	69
2.4.3 Componentes de la salud emocional.....	71
2.4.4 Perspectivas para el abordaje de la salud emocional	77

2.5 La salud emocional y la NEM. Consideraciones psicopedagógicas	80
2.6 Referentes metodológicos	82
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	84
3.1 Proyecto 1. “Ecos de mi ser”	84
Actividad 1. El árbol de mis cualidades.....	86
Actividad 2. Mi retrato hablado	91
Actividad 3. Mi super poder	102
Actividad 4. Carta a mí mismo	104
Actividad 5. Cartas de mi maestra (cierre de proyecto).....	107
3.2 Proyecto 2. “Comuni- candonos”	111
3.3 Proyecto 3. “Un jardín en mi jardín”. Reorientando el plan de acción al proyecto escolar	123
Actividad 3. “Plantando vida”.....	133
Actividad 4. "Huerto de emociones y vida"	137
IV. REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES	152
V. RECOMENDACIONES PARA UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA SOBRE LOS COMPONENTES DE LA SALUD EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	155
VI. BIBLIOGRAFÍA	159
VII. ANEXOS	162
Anexo 1. Planeación del Proyecto 1.....	162
Anexo 2. Evaluación.....	167
Escala estimativa – Actividad 1: El árbol de mis cualidades	173
Escala estimativa – Actividad 2: Mi retrato hablado	174
Escala estimativa – Actividad 1: El árbol de mis cualidades	186
Escala estimativa – Actividad 2: Mi retrato hablado	187
Anexo 4. Evidencias de trabajo de la actividad en orden cronológico	194

INTRODUCCIÓN

El presente informe de prácticas profesionales expone una propuesta de intervención pedagógica orientada a promover el bienestar infantil a través del fortalecimiento de la salud emocional en un grupo de niñas y niños de tercer grado de educación preescolar. La propuesta se fundamenta teóricamente en el libro *Componentes de la salud emocional* de Sonsoles Perpiñán (2013), obra que identifica los elementos esenciales para el desarrollo emocional integral durante la infancia, y se complementa con los aportes de Bisquerra (2015), quien destaca la importancia de una educación emocional sistemática como parte del currículo escolar.

El bienestar emocional en los primeros años de vida es un factor decisivo en la construcción de la identidad, la regulación afectiva, la calidad de las interacciones sociales y el desarrollo de competencias socioemocionales que inciden directamente en los procesos de aprendizaje y convivencia (Bisquerra, 2015, p. 38; Perpiñán, 2013, p. 9). En este sentido, la estrategia de intervención fue diseñada a partir de una evaluación diagnóstica que permitió identificar las concepciones iniciales del grupo en torno a la empatía, la autorregulación emocional y la expresión de sentimientos. Estos aspectos se consideraron pilares fundamentales para la configuración de una educación emocional contextualizada. Las actividades implementadas, centradas en cuentos, juegos simbólicos y dinámicas participativas, propiciaron un ambiente pedagógico sensible y respetuoso, orientado al diálogo, la reflexión emocional y la construcción colectiva de herramientas para afrontar situaciones cotidianas con empatía y asertividad.

El interés por esta problemática surge de una reflexión personal y profesional vinculada a mi historia de vida y trayectoria formativa. A partir de experiencias propias, comprendí que la ausencia de bienestar emocional puede convertirse en un obstáculo persistente para el desarrollo personal, académico y social. Esta toma de conciencia despertó en mí el compromiso ético y vocacional de contribuir, desde mi labor docente, al fortalecimiento emocional de mis estudiantes. Estoy convencida de que una infancia

emocionalmente sana es la base para una vida plena, y que la escuela es un espacio privilegiado para formar personas felices, resilientes y capaces de enfrentar los desafíos de la vida. En este sentido, la frase “Ninguno estaremos bien, en tanto no estemos bien todos”, del Ing. Enrique Auces Maciel, ha sido una guía significativa que refuerza mi convicción sobre la urgencia de trabajar por el bienestar colectivo desde la primera infancia.

Durante el proceso de práctica docente, fue posible observar que diversas conductas de resistencia, apatía o rebeldía en el aula no respondían exclusivamente a factores académicos, sino que estaban vinculadas a situaciones emocionales y familiares complejas que afectaban el bienestar de los niños y niñas. Esta constatación reafirmó la necesidad de incorporar la dimensión emocional como un eje transversal en la planificación educativa. Aunque los resultados obtenidos no reflejaron un cambio sustancial en los indicadores de salud emocional durante el periodo de intervención, la experiencia permitió identificar avances en las formas de expresión emocional y en la disposición al trabajo colaborativo.

Finalmente, esta propuesta demuestra que el bienestar emocional puede y debe ser promovido desde cualquier proyecto pedagógico, integrándose de manera transversal en la vida escolar cotidiana. La experiencia vivida refuerza la premisa de que educar desde las emociones es educar para la vida, y que el compromiso docente implica también el acompañamiento afectivo y el cuidado del ser en su totalidad.

Me inspira profundamente la frase "Ninguno estaremos bien, en tanto no estemos bien todos" Ing. Enrique Auces Maciel Fundador de Fundación Trayectoria de Éxito. Estar bien emocionalmente es la base para que los niños puedan desarrollarse plenamente en el trayecto de su vida.

Durante mis prácticas como docente en formación, observé que algunos alumnos manifestaban conductas de resistencia o rebeldía para integrarse a las actividades, y al indagar más allá, descubrí que muchas veces estas conductas están relacionadas con problemas emocionales y familiares que afectan su bienestar. Esto me reafirmó la

importancia de trabajar desde la salud emocional, porque un niño que no está bien emocionalmente, enfrenta grandes dificultades para avanzar cognitiva y académicamente.

Si bien los resultados no mostraron un cambio considerable en los componentes de la salud emocional durante el periodo de intervención, la experiencia me permitió reflexionar que la promoción del bienestar puede abordarse desde cualquier proyecto pedagógico. Esto reafirma la importancia de incorporar la salud emocional de manera transversal en las actividades educativas para favorecer el desarrollo integral de la infancia.

La innovación de esta propuesta radica en el enfoque temático que articula el bienestar infantil con los componentes de la salud emocional en la educación preescolar, un binomio que pocas veces se aborda de manera sistemática en los contextos escolares. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, el bienestar se reconoce como un derecho y como condición para el aprendizaje, pero su promoción efectiva a través de estrategias concretas aún representa un campo emergente en la práctica docente. La originalidad de esta intervención consiste en trasladar un enfoque típicamente clínico o familiar —el de la salud emocional— al espacio pedagógico, con actividades contextualizadas, lúdicas y diseñadas para favorecer el desarrollo personal y relacional de niñas y niños de tercer grado. Al posicionar la salud emocional como eje transversal para fortalecer la autorregulación, la empatía y la convivencia, este trabajo propone una forma innovadora de comprender el bienestar infantil no solo como una meta, sino como un proceso educativo integral y transformador desde la primera infancia.

I. CONTEXTO

1.1 Contexto Externo

El Jardín de Niños “Herculano Cortés” es una institución pública que pertenece a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), ubicada a dos cuadras de la Av. México, en la capital potosina. Es de turno matutino en un horario de atención para alumnos de 8:50 a 12:30 horas aproximadamente. Es de organización completa y sostenimiento federal. Pertenece a un medio urbano, cuenta con los servicios básicos de agua potable, electricidad y telecomunicaciones, recolección de basura y transporte público.

El jardín de niños se encuentra ubicado en una zona céntrica, rodeado por una variedad de establecimientos comerciales que influyen en la vida diaria de la comunidad escolar. Entre estos locales, se encuentran panaderías, pastelerías, carnicerías, tiendas de abarrotes, una tortillería, una cocina económica, y varias farmacias, que proporcionan productos y servicios básicos tanto para las familias de los estudiantes como para el personal de la escuela, también se encuentran servicios especializados como una tapicería, un salón de belleza, un negocio de copias, y una oficina de Metlife, que aportan diversidad comercial al entorno. También se encuentran cerca dos iglesias, una es católica y la otra de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.

Los servicios públicos en la comunidad están bien cubiertos, ya que se cuenta con luz, agua, y teléfono, lo que garantiza una infraestructura básica adecuada para el funcionamiento del jardín de niños y la vida diaria de los habitantes.

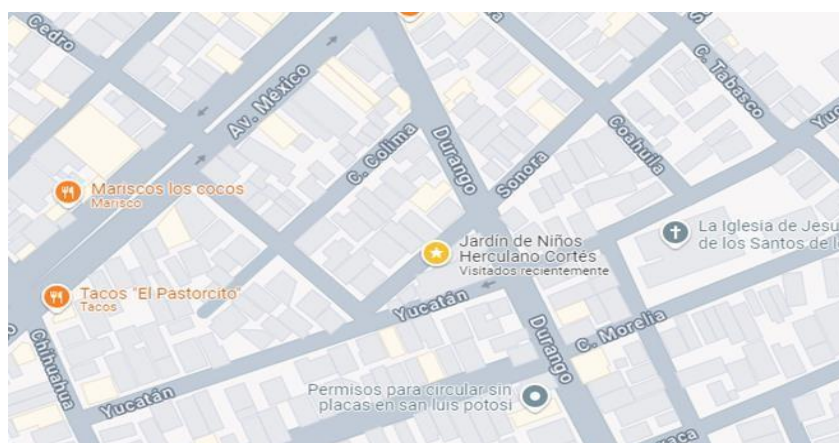
Las tradiciones locales, como las fiestas patronales del barrio de Montecillo, Cristo Rey y Las Mercedes, son eventos culturales importantes que fortalecen el sentido de comunidad y tradición entre las familias, ofreciendo oportunidades para que los niños se familiaricen con las costumbres y valores locales.

En cuanto a los medios de transporte, la zona es muy accesible debido a su ubicación en el centro de la ciudad. Varias rutas de camiones, como la 37, 15, y 23, facilitan el acceso al jardín de niños, mientras que avenidas concurridas como Durango y Valentín Amador permiten el tránsito de motos, taxis y otros tipos de transporte; esto puede ser tanto una ventaja como un desafío, ya que, si bien facilita la movilidad, también implica un riesgo potencial para la seguridad de los niños debido al tráfico constante.

Las condiciones geográficas y ambientales de la zona presentan algunos retos, particularmente durante la temporada de lluvias ya que las calles, mayoritariamente de adoquín y con baches, suelen estar descuidadas, lo que provoca inundaciones y dificulta el acceso seguro al jardín de niños. Estas condiciones afectan no solo el traslado de los estudiantes, sino también la integridad de la infraestructura escolar. Además, la comunidad cuenta con el seguro social más cercano el cual es IMSS Unidad de Medicina Familiar No. 47. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la colonia Popular se clasifica dentro de un nivel socioeconómico medio- bajo medio, con base en varios factores, incluidos ingresos, educación y acceso a servicios básicos.

Imagen 1

Ubicación geográfica del Jardín de Niños “Herculano Cortés”



Fuente: Google Maps

Para su ubicación, se puede tomar como referencia el Deportivo Ferrocarrilero que se encuentra en la Av. México, donde pasa la ruta de transporte urbano número 20 y 36 que

lleva a los pasajeros al centro de la ciudad, puesto que la parada de camiones se encuentra aproximadamente a tres cuadras de la institución.

El jardín de niños se encuentra rodeado de casas habitación, el terreno es un triángulo, sin embargo, los espacios son los adecuados, ligeramente pequeños a la hora de recreo ya que salen todos los grupos a jugar. Cerca del jardín de niños se encuentra la biblioteca pública de la Colonia Popular y un centro de reuniones de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, del mismo modo se encuentra una carnicería y casas habitación. Por otro lado, se encuentra a diez cuadras del jardín la unidad familiar IMSS No. 47, lo cual es relevante porque en caso de una emergencia es un sitio de atención médica cerca.

Con respecto al contexto social que rodea el jardín de niños, puedo mencionar que se percibe como un lugar inseguro debido a la evidencia de grafittis o arte urbano en algunas zonas de la localidad.

Por otro lado, la zona tiene alto flujo de tránsito vehicular, especialmente la calle sobre la que se ubica el jardín de niños, el constante paso de autos, en tiempo reciente las autoridades gubernamentales destinaron recursos para el mantenimiento del pavimento y que la calle esté en buen estado. Esta situación genera contaminación auditiva que dificulta que los alumnos sostengan su atención, por lo cual las docentes algunas de las veces tienen que esforzarse más para aumentar el tono de su voz para atraer y mantener la atención de los niños y mantener ventanas y puerta completamente cerrados para evitar la contaminación auditiva.

1.2 Contexto Interno

El jardín donde se desarrollaron las prácticas profesionales fue el Jardín de Niños “Herculano Cortes”, mi segundo espacio de práctica. El contexto interno del cuenta con los servicios básicos como agua, luz, sistema de drenaje, teléfono fijo, etc.

La infraestructura del jardín de niños ha sido remodelada, actualmente se encuentra en buenas condiciones, cuenta con cinco aulas de clase, una dirección escolar, una bodega, biblioteca y una ludoteca.

La construcción es de concreto, las aulas miden 10 por 15 metros. Ambas canchas están techadas con galera de metal y lámina, todo el suelo es de vitropiso lo cual es de naturaleza resbaladiza. Un patio de juegos los cuales están en regular estado ya que están rotos y el paso del tiempo se ve reflejado en ellos.

El Jardín de niños es de organización completa y la planta está conformada por:

- Directora
- Secretaria
- Cuatro maestras frente a grupo
- Maestra de música
- Maestro de educación física
- Un intendente de sexo femenino
- Cuatro docentes practicantes

Cada integrante de esta familia escolar labora el oficio al cual fue llamado, según sus responsabilidades, sin embargo, hay diferentes comisiones o roles, por ejemplo, la guardia, la cual es rotativa según el grado; también hay guardia en el recreo donde a cada docente le es asignada un área para vigilar a los alumnos y en especial a su propio grupo.

La salud era un tema en los CTE debido a la falta educación emocional que reciben los niños, es un factor importante y alarmante, de hecho, es el objetivo sobre el cual se va a trabajar todo el ciclo escolar debido a que las maestras mencionan que es el área de oportunidad más grande.

Imagen 2



Entrada principal del Jardín de Niños “Herculano Cortés”

En la hora de la salida era frecuente ver a las abuelas y los abuelos recoger a sus nietos, en ocasiones tíos o hermanos, ya que las madres y padres de familia laboran en el horario establecido como salida.

Por lo que se refiere a la participación de los padres en las reuniones escolares, la docente titular señala que es poca, por ejemplo, si se les cita a 20 papás solo van 10 de ellos.

1.3 Contexto Áulico

El grupo de 3°B está conformado por 19 alumnos de tercer grado, nueve niñas y nueve niños, de cinco años de edad. Los alumnos en el campo de Lenguajes utilizan una comunicación entendible y apropiada exceptuando sólo algunos alumnos que aún no es comprensible su lenguaje oral. Respecto a Saberes y pensamiento científico la mayoría utiliza el orden estable, conteo uno a uno y aún no llegan a la irrelevancia del orden. En el campo de Ética, naturaleza y sociedades cuentan con un conocimiento del mundo natural apto para su edad sin embargo se puede fortalecer con ampliarlos el panorama. Son un grupo que tiene diversidad de características y situaciones familiares, en su mayoría no hay diferencias

de procesos cognitivos salvo por dos alumnos del sexo masculino los cuales fueron canalizados al CAPEP, es una unidad móvil que asiste una vez por semana.

Se realizó un diagnóstico inicial al grupo, en la Tabla 1 se organizan por campo formativo las principales observaciones por área:

Tabla 1.

Diagnóstico inicial de los alumnos de 3° “B” por campos formativos

Campo formativo	● Observaciones
<i>Lenguajes</i>	● Todos los alumnos se comunican de forma oral con claridad, se apoyan de producciones gráficas para dar amplitud a lo que están diciendo. ● En la lectura de textos se muestran interesados, son capaces de contar lo que pasó en la historia y responder preguntas de comprensión lectora. Todos reconocen su nombre de forma oral, escrito en portadores de texto, algunos reconocen la inicial y otros reconocen la mayoría de letras, cuatro alumnos registran algunas letras de su nombre y una alumna escribe su primer nombre completo. ● La mayoría de los alumnos empiezan con el registro convencional de letras, a partir del conocimiento del propio nombre y de copiar letras de otros portadores de texto. ● Participan en el canto y baile de diferentes canciones, así como en la dramatización de historias inventadas o representación de cuentos. ● Distingue el número de letras, pero requieren conocer con mayor detalle la función de unos y otros. La prioridad en buscar espacios para el acercamiento a diferentes aportadores de texto que les permitan seguir avanzando en su lenguaje, escrito tanto con recursos propios como en la escritura convencional.
<i>Saberes y pensamiento científico</i>	● En tanto, al conocimiento de números, todos recitan la serie siguiendo el orden hasta el 10 y en unos casos tienen un rango más amplio. Algunos de ellos realizan conteos de forma adecuada, atendiendo a sus principios, mientras que otros muestran dificultades por dar a cada elemento un número o indicar cuántos elementos tiene una colección. Es preciso

	trabajar en ese aspecto, así como el reconocimiento gráfico de números de manera aleatoria, pues sólo dos alumnos dominan su conocimiento, de manera que puedan usar así la serie para situaciones diversas de su vida diaria. ● En su mayoría, reconocen formas básicas y los colores, y los pueden utilizar para construir objetos o representar elementos de su entorno, ya sea a través de dibujo o con materiales como Tangram, geo plano, fichas o bloques. ● Pueden ubicar objetos con relación a la posición de su cuerpo, de acuerdo con puntos dados como arriba, abajo, de lado, enfrente, atrás, pero requieren reconocer y distinguir lado izquierdo y lado derecho. ● En cuanto a los tamaños de los objetos, distinguen grande y pequeño, con dificultades para lo mediano. ● Mencionan de manera muy simple lo que conocen sobre los seres vivos de su entorno, quizá porque requieren realizar investigaciones por su cuenta para ampliar su conocimiento y poder compartir con más detalles, datos, datos sobre ellos.
<i>Ética, naturaleza y sociedades</i>	● En relación a este campo se detecta que es necesario trabajar en la construcción de acuerdos, si bien los alumnos los conocen porque ya tienen experiencia previa en el aula y la escuela, es preciso retomarlos, dado que se han presentado desacuerdos en el aula por la falta de atención a ellos. ● La mayoría de los alumnos conocen las acciones que deben de seguir para mostrar respeto hacia los símbolos patrios, primordialmente en los honores, aunque si es necesario que conozcan más acerca de qué son los símbolos patrios. ● Pueden mencionar sobre la celebraciones, conmemoraciones y costumbres que conocen, sin embargo, no lo hacen de forma libre, es decir, que requieren de preguntas guía que les permitan ahondar en su difusión de ideas, lo pueden plasmar gráficamente, pero si necesitan acompañamiento para su explicación.

	● Mencionan conforme a lo que conocen acciones de cuidado del medio ambiente, de forma específica en lo que concierne al cuidado de plantas y de animales, sin embargo, son observaciones generales, requieren conocer más acerca del ciclo de vida de ciertos seres vivos, así como acciones específicas de cuidado para algunos de ellos. ● La prioridad se centra en establecer pautas de convivencia que abonen a un ambiente de confianza y respeto entre iguales y con sus mayores.
<i>De lo humano y lo comunitario</i>	● Los alumnos son capaces de plasmar en su mayoría, la manera en la que se visualizan, reconocen lo que les gusta, lo que no les gusta y las cosas que pueden hacer y las que no, en torno a lo que no pueden hacer, necesitan potenciar su seguridad, pues usualmente mencionan la frase. ● Mencionan quiénes integran su familia y algunas de las actividades que realizan individualmente o en colectivo, pero no reconocen específicamente la intención de actividades de cuidado o de bienestar común. ● Reconocen las partes que integran su cuerpo y lo que son capaces de realizar con ellas, realizan diferentes desplazamientos, variando, dirección y velocidades, es oportuno ampliar esas posibilidades y seguir fortaleciendo sus habilidades psicomotrices. ● Es necesario ahondar en la práctica de acciones, de cuidado personal y colectivo en torno a la salud y seguridad, pues si bien los alumnos tienen conocimiento, congruente a la edad, la práctica de estas acciones se percibe difusa. ● De igual manera seguir en el respeto de todos los seres, aceptando la pluralidad de formas de ser, buscando espacios donde impere el respeto. ● La prioridad se centra en las medidas de seguridad y cuidado, así como las formas de convivencia entre pares y el trabajo colaborativo, cuando se requiera.

En conclusión, se trata de un grupo que presenta como problemática central la falta de salud emocional, evidenciada a través de diversas manifestaciones observadas durante el diagnóstico y las primeras sesiones de práctica. Entre los indicadores detectados se encuentran dificultades en la autorregulación emocional, expresiones frecuentes de frustración, baja tolerancia a la espera, conflictos interpersonales recurrentes y poca disposición para colaborar en actividades grupales. Estas conductas sugieren carencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales clave, como la empatía, el autocontrol, la comunicación asertiva y la capacidad de resolver conflictos de forma pacífica.

A partir de estos hallazgos, se puede afirmar que el grupo requiere una intervención oportuna orientada a promover el bienestar emocional como base para el aprendizaje integral, tal como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana. El bienestar, entendido no solo como la ausencia de malestar, sino como una experiencia activa de satisfacción, seguridad, pertenencia y autorrealización, puede fortalecerse desde el aula mediante estrategias pedagógicas que favorezcan la expresión emocional, el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, el fortalecimiento de la autoestima y el establecimiento de vínculos afectivos positivos.

En este sentido, es necesario diseñar y aplicar situaciones didácticas que integren intencionadamente actividades enfocadas en el desarrollo emocional, tales como juegos cooperativos, asambleas infantiles, cuentos terapéuticos, dinámicas de reflexión y espacios seguros para el diálogo. Esto permitirá a las niñas y los niños construir herramientas emocionales y sociales, lo que impactará positivamente en la convivencia escolar, el clima del aula y el proceso de aprendizaje en su conjunto.

En síntesis, la promoción de la salud emocional en este grupo no solo es pertinente, sino fundamental, ya que se encuentra directamente relacionada con el desarrollo armónico de la infancia y con la formación de sujetos empáticos, resilientes y conscientes de sí mismos y de los demás.

1.4 Justificación

Según los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, promover el bienestar infantil en preescolar es fundamental porque sienta las bases para el desarrollo integral de los niños y las niñas. En el marco curricular para la educación básica de 2022, la SEP enfatiza que “el bienestar de las niñas y los niños es condición indispensable para que puedan aprender y desarrollarse plenamente” (SEP, 2022, p. 14).

La presente estrategia de intervención tiene como eje central la promoción del bienestar infantil a través de los componentes de la salud emocional en un grupo de tercer grado de educación preescolar. Su propósito consiste en favorecer el desarrollo de habilidades personales y relacionales mediante actividades didácticas estructuradas que promuevan el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía, la expresión de emociones y el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Esta intervención parte del reconocimiento de que la salud emocional es un componente esencial del desarrollo integral en la infancia y que su abordaje desde la escuela constituye una medida preventiva con alto impacto formativo (Shonkoff & Garner, 2012, p. e235).

La estrategia se implementó a lo largo de cuatro meses y estuvo organizada en dos ejes articuladores: el componente personal (relacionado con el reconocimiento y valoración de uno mismo) y el componente relacional (orientado a la interacción empática y respetuosa con los demás). Para ello, se diseñaron actividades lúdicas y reflexivas como “Rey bombón”, “El árbol de mis cualidades” y el proyecto transversal “Un jardín en mi jardín”, en las que los niños y niñas participaron activamente en experiencias de diálogo, juego simbólico, contacto con la naturaleza, trabajo cooperativo y expresión emocional a través del arte y la palabra. Estas prácticas buscan responder al llamado de Perpiñán (2013), quien sostiene que “la salud emocional debe ser trabajada de forma intencional en la escuela, como parte de una educación integral y humanista” (p. 7).

La metodología se sustentó en una visión preventiva, coherente con el enfoque de salud pública, que considera a la escuela como un espacio idóneo para generar factores

protectores desde edades tempranas. Como señala la Organización Mundial de la Salud (2021), las acciones educativas orientadas al bienestar emocional constituyen una vía efectiva para reducir el riesgo de problemas de salud mental futuros, ya que fortalecen competencias como la resiliencia, el manejo del estrés y la convivencia pacífica (p. 17). En este sentido, la estrategia no solo busca intervenir en una problemática identificada, sino también formar herramientas emocionales para la vida, desde una perspectiva de promoción y prevención.

Asimismo, se incorporaron instrumentos de observación como listas de cotejo, registros anecdóticos y diarios reflexivos para evaluar el proceso, considerando que la evaluación en contextos socioemocionales debe centrarse en el acompañamiento y el desarrollo progresivo más que en la medición de resultados cerrados (Bisquerra, 2009, p. 65). De esta manera, la estrategia se inserta dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, al fomentar un aprendizaje situado, colaborativo y con sentido humano.

Este documento subraya la importancia de atender no solo los aspectos cognitivos, sino también los físicos, emocionales y sociales, al establecer que “la atención integral al desarrollo de los educandos debe contemplar sus necesidades afectivas, emocionales, de salud y nutrición” (SEP, 2022, p. 15). De esta manera, la salud y el bienestar se conciben como elementos transversales que fortalecen el aprendizaje y contribuyen a la formación de sujetos plenos.

Además, la SEP destaca que la educación preescolar debe “promover ambientes seguros, afectivos y estimulantes que favorezcan el desarrollo emocional y social de los niños y las niñas” (SEP, 2022, p. 17), reconociendo que estos factores son determinantes para el éxito escolar y el desarrollo humano. Esto refleja un enfoque holístico que busca “integrar el bienestar como un eje fundamental en el proceso educativo, superando la visión tradicional que limita la educación al ámbito cognitivo” (González & Díaz, 2020, p. 82).

De igual forma, el Objetivo 04 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, impulsado por las Naciones Unidas, establece como meta “garantizar una educación

inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015, p. 4). Este objetivo reconoce explícitamente la relación directa entre el bienestar integral y el acceso a una educación significativa, al destacar que “la educación debe contribuir al desarrollo físico, mental y social, así como al bienestar emocional de los niños y jóvenes” (ONU, 2015, p. 6). De esta forma, la Agenda 2030 refuerza el compromiso global con la salud emocional y el bienestar como pilares para el desarrollo sostenible y la formación integral.

Por tanto, la promoción del bienestar infantil en el nivel preescolar, además de ser un mandato institucional en México, está alineada con compromisos internacionales que buscan consolidar un enfoque educativo que valore y atienda las múltiples dimensiones del desarrollo humano, incluyendo la salud física y emocional, lo cual se traduce en mejores condiciones para el aprendizaje y la convivencia social (Perpiñán, 2013; Shonkoff & Garner, 2012).

La importancia de la promoción de la salud emocional y el bienestar infantil desde el preescolar radica en que, en esta etapa, el cerebro de los niños es altamente plástico, lo que significa que las experiencias positivas pueden influir profundamente en su desarrollo a largo plazo. Como base para el aprendizaje futuro un niño que se siente seguro, valorado y emocionalmente estable tiene más probabilidades de adquirir habilidades cognitivas y sociales. El bienestar fomenta la curiosidad, la creatividad y el interés por aprender.

Además, para una prevención de problemas a largo plazo promover el bienestar en preescolar ayuda a reducir la probabilidad de presencia de problemas de salud emocional, como la ansiedad y la depresión, y problemas físicos, como la obesidad infantil en edades tempranas.

La promoción del bienestar a través de la salud emocional fomenta hábitos saludables que acompañarán a los niños a lo largo de su vida. Promover el bienestar ayuda a que todos los niños tengan igualdad de oportunidades para desarrollarse plenamente, es esencial para

que los niños aprendan a manejar sus emociones, establezcan relaciones positivas y aprendan a resolver conflictos. Estas habilidades son esenciales para la convivencia y el desarrollo de ciudadanos responsables.

La salud infantil es un derecho fundamental y es obligación de las instituciones promoverla, tal como señala la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece que todos los niños tienen derecho a la salud, la educación y un entorno que favorezca su desarrollo. (Naciones Unidas, 1989, art. 24). La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha destacado la importancia del bienestar infantil en la educación preescolar, subrayando que este no solo contribuye al aprendizaje, sino que también prepara a los niños para enfrentar los retos de la vida con resiliencia y seguridad, estableciendo así los cimientos para una sociedad más sana y equitativa. Este enfoque se refleja en diversas iniciativas y documentos oficiales emitidos por la SEP en los últimos años. (SEP, 2021).

Promover el bienestar emocional en la educación preescolar es esencial para el desarrollo integral de niñas y niños. Según el documento *Cómo favorecer el bienestar emocional de niñas y niños en preescolar* de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), se destaca que es relevante el tema porque desarrolla la confianza y seguridad en los alumnos al crear entornos que fomenten la confianza y seguridad permite que las niñas y los niños se sientan valorados y aceptados, lo que es fundamental para su bienestar emocional, aquí la relación con la salud emocional, la cual según Perpiñán (2013) es esencial para la construcción de un estado de bienestar. El bienestar emocional en la educación preescolar es un componente esencial para garantizar el desarrollo pleno de las niñas y los niños. La Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que esta etapa es determinante en la formación de habilidades socioemocionales que impactan tanto en el aprendizaje como en la vida personal y social.

En el marco de una educación integral, la atención a la salud emocional se constituye como una responsabilidad fundamental de las instituciones educativas. Este componente, frecuentemente relegado en la práctica pedagógica cotidiana, es clave para el desarrollo pleno

de la infancia, ya que influye de manera directa en los procesos de aprendizaje, la autorregulación, la convivencia y el bienestar general del estudiantado. Como señala Perpiñán (2013), “el desarrollo emocional no puede estar desligado del desarrollo cognitivo” (p. 3), por lo que educar emocionalmente desde la primera infancia es esencial para garantizar trayectorias escolares significativas.

De acuerdo con el Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la formación del alumnado debe considerar no solo los aprendizajes académicos, sino también el fortalecimiento de capacidades personales y sociales, entre ellas el reconocimiento y manejo de las emociones. Asimismo, el perfil de egreso de la educación preescolar establece como meta que las niñas y los niños logren conocerse, valorarse, expresarse y convivir de manera empática y respetuosa, lo cual requiere de experiencias educativas que aborden de forma explícita la dimensión emocional desde enfoques pedagógicos pertinentes.

Desde una perspectiva neurobiológica, Shonkoff y Garner (2012) advierten que la exposición prolongada a situaciones de estrés sin el acompañamiento de relaciones afectivas estables puede generar alteraciones en el desarrollo cerebral temprano, afectando la arquitectura neuronal y comprometiendo habilidades fundamentales para el aprendizaje y la adaptación social (p. e235). Esta evidencia demuestra que promover la salud emocional desde el entorno escolar constituye no solo una medida educativa, sino también preventiva y formativa con alto impacto en el desarrollo infantil.

Por otra parte, atender la salud emocional responde también a un compromiso ético y legal. La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) reconoce el derecho de cada niña y niño al disfrute del más alto nivel posible de salud mental y emocional (art. 24), mientras que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible destaca, en su Objetivo 4, la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva entornos escolares seguros, afectivos y culturalmente pertinentes (ONU, 2015, p. 20).

Desde esta perspectiva, el presente trabajo propone una intervención innovadora al centrar su atención en los componentes de la salud emocional como vía para promover el bienestar infantil, reconociendo que formar niñas y niños emocionalmente sanos es una condición indispensable para garantizar una educación de calidad y con sentido humano.

En el cuadernillo *Vivamos en un entorno saludable: Educación Preescolar. Fase 2*, la SEP propone que el entorno escolar debe permitir que los niños “se reconozcan como personas valiosas, capaces de expresar sus emociones y de respetar a los demás” (SEP, 2024e, p. 3). Se enfatiza la creación de espacios seguros, inclusivos y afectivos que promuevan la autorregulación, la empatía y la colaboración.

Asimismo, el desarrollo de estas habilidades emocionales está ligado a la posibilidad de construir relaciones positivas. La SEP señala que “favorecer la expresión emocional en las niñas y los niños fortalece su identidad, autoestima y sentido de pertenencia” (SEP, 2024e, p. 7), lo cual permite sentar bases sólidas para el desarrollo futuro. Estos elementos se trabajan mediante juegos, diálogos, cuentos y actividades artísticas.

Desde la propuesta pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana, el documento Educación socioemocional en el marco de la NEM respalda la idea de que los niños deben aprender a “identificar, expresar y manejar emociones en un ambiente respetuoso” (SEP, 2024a, p. 6), lo cual se convierte en un objetivo transversal del currículo preescolar.

Complementariamente, los materiales como el Manual de manejo de emociones ofrecen a docentes herramientas prácticas para el aula, entre ellas, estrategias lúdicas que ayudan a que “las niñas y los niños reconozcan las señales corporales y contextuales de sus emociones” (SEP, 2024b, p. 9), promoviendo la autorregulación desde los primeros años.

Por otro lado, la empatía se posiciona como un valor clave en esta etapa. Según el Manual de empatía, “reconocer cómo se sienten los demás y actuar con base en ese reconocimiento es una competencia social que debe cultivarse desde la infancia” (SEP,

2024c, p. 4). Actividades como dramatizaciones, juegos colaborativos y lectura de cuentos permiten desarrollar esta habilidad de manera natural.

El documento Cuidarme para aprender a cuidarte, aunque enfocado en educación inicial, ofrece principios útiles para la transición hacia el preescolar, como el respeto por el cuerpo, los límites y la expresión emocional. En palabras de la SEP: “el autocuidado emocional y físico fortalece la seguridad personal y la confianza para interactuar con el mundo” (SEP, 2024d, p. 11).

En conjunto, estos documentos posicionan el bienestar emocional no como un complemento, sino como un pilar del desarrollo integral en preescolar, entendiendo que “las niñas y los niños emocionalmente equilibrados son más propensos a aprender, convivir y crecer en armonía con su entorno” (SEP, 2024a, p. 4).

El desarrollo del bienestar emocional fortalece los vínculos afectivos pues establece relaciones emocionales sólidas entre docentes, alumnos y compañeros escolares, lo que contribuye al desarrollo de la empatía y las habilidades sociales, esenciales para una convivencia armónica. También es relevante porque implica el aprendizaje del manejo adecuado de emociones, lo que enseña a los niños a reconocer y gestionar sus emociones de manera adecuada, armónica y sin el uso de la agresividad, esto ayuda a que el niño enfrente situaciones cotidianas de manera saludable, promoviendo la autorregulación y la resiliencia.

La promoción de la salud emocional y el bienestar infantil se relaciona con el fomento de una cultura de paz, la cual es vital porque promueve la convivencia pacífica desde temprana edad, contribuye a la formación de individuos que valoran el respeto, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos. La SEP (2022) enfatizó que el bienestar emocional en preescolar es crucial para el desarrollo integral de las niñas y los niños, ya que influye en su aprendizaje, relaciones interpersonales y capacidad para enfrentar desafíos futuros.

La promoción del bienestar infantil desde la salud emocional tiene un impacto significativo en los procesos de aprendizaje de las niñas y niños en edad preescolar, ya que el desarrollo socioemocional está directamente relacionado con su capacidad para adquirir conocimientos, relacionarse con los demás y enfrentar retos. Algunos puntos clave son la mejora de la atención y concentración ya que cuando los niños están emocionalmente estables, tienen mayor capacidad para enfocarse en las actividades de aprendizaje.

La salud emocional reduce la ansiedad y otros factores que pueden distraer o afectar la atención en el aula. El aumento de la motivación y curiosidad pues el bienestar emocional fomenta un entorno de aprendizaje positivo, donde los niños se sienten valorados y seguros, lo que incentiva su deseo natural de explorar, aprender y participar activamente en las actividades educativas. El fortalecimiento de habilidades sociales en las que la salud emocional promueve la empatía, el trabajo en equipo y la capacidad de resolver conflictos, habilidades esenciales para el aprendizaje colaborativo. Estas competencias también facilitan la convivencia pacífica en el aula y mejoran las relaciones con sus pares y maestros. Desde la perspectiva de la educación preescolar, la SEP destaca que “las niñas y los niños emocionalmente equilibrados son más propensos a aprender, convivir y crecer en armonía con su entorno” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 4). En este nivel educativo, las emociones no solo se expresan libremente, sino que son reconocidas como una parte esencial del desarrollo. Además, se establece que “favorecer la expresión emocional en las niñas y los niños fortalece su identidad, autoestima y sentido de pertenencia” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 7), lo cual impacta directamente en su participación y en la creación de vínculos afectivos positivos en el aula. La promoción intencionada de estas habilidades contribuye a formar estudiantes con mayor resiliencia, capaces de enfrentar desafíos con seguridad y confianza.

El desarrollo de la resiliencia es vital ya que los niños que aprenden a manejar sus emociones y superar frustraciones desde temprana edad desarrollan resiliencia, lo que les permite enfrentar retos académicos con mayor confianza y perseverancia. Le da importancia también a una mayor confianza y autoestima ya que en ese enfoque, el bienestar emocional

fortalece la autoestima de los niños, haciéndolos más seguros de sí mismos al asumir nuevos desafíos. Esta autoconfianza es clave para el aprendizaje, ya que los niños no temen cometer errores y se atreven a intentar nuevas tareas. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP) afirma que “el bienestar emocional favorece la seguridad personal, la capacidad para actuar de manera autónoma y enfrentar situaciones nuevas con confianza” (SEP, 2024a, p. 5).

En el contexto preescolar, esta confianza se construye cuando las niñas y los niños se sienten aceptados, escuchados y valorados por sus maestras, maestros y compañeros. Además, se enfatiza que “una autoestima fortalecida impulsa a los niños a atreverse, explorar, preguntar y participar activamente, aun cuando no tengan certeza de los resultados” (SEP, 2024e, p. 6). Esta disposición para aprender desde el error y la curiosidad es una de las bases del enfoque pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana, donde el error no es penalizado, sino comprendido como parte natural del proceso de aprendizaje.

Como punto trascendente la prevención de problemas de comportamiento ya que los niños que cuentan con apoyo para gestionar sus emociones tienen menos probabilidades de manifestar conductas disruptivas, lo que favorece un ambiente de aprendizaje más equilibrado y productivo para todos. La SEP subraya que promover el bienestar emocional en preescolar no solo contribuye al desarrollo integral de los niños, sino que también mejora significativamente su capacidad de aprender y aprovechar las oportunidades educativas. Un niño emocionalmente sano es más receptivo, creativo y capaz de construir conocimientos que le servirán a lo largo de su vida.

El bienestar infantil en los primeros años de vida sienta las bases para un desarrollo saludable y pleno en todos los ámbitos. En el contexto preescolar, promover este bienestar es fundamental por diversas razones. En primer lugar, el desarrollo socioemocional de los niños se ve significativamente influenciado por las experiencias vividas en la primera infancia (Shonkoff y Garner, 2012). Un ambiente seguro, afectuoso y estimulante en el preescolar favorece el desarrollo de habilidades sociales, la regulación emocional y la

autoestima, lo cual es esencial para establecer relaciones positivas y construir una identidad saludable.

Además, el bienestar infantil está estrechamente relacionado con el aprendizaje y el rendimiento académico a largo plazo. Los niños que se sienten seguros, valorados y apoyados están más motivados para explorar, aprender y participar en actividades de aprendizaje (Heckman, 2006). Un entorno preescolar que promueve el bienestar integral facilita la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, preparando a los niños para un futuro exitoso.

El bienestar infantil tiene implicaciones a nivel social. Los niños que crecen en entornos de cuidado de calidad tienen mayor probabilidad de convertirse en adultos saludables, productivos y comprometidos con su comunidad (National Scientific Council on Developing Children, 2000). Invertir en el bienestar infantil en la primera infancia es una inversión en el futuro de la sociedad. Al proporcionar un entorno seguro, afectuoso y estimulante, se favorece el desarrollo socioemocional, el aprendizaje y el bienestar a largo plazo. “Los primeros años de vida son una ventana de oportunidades para el desarrollo del cerebro y el establecimiento de los cimientos para una vida saludable” (Shonkoff & Garner, 2012, p. 232).

Cada vez es más frecuente encontrar en las escuelas niños con trastornos del aprendizaje o de conducta. Entre las principales causas que se han observado para ello, especialmente en niños pequeños, son la dificultad en el manejo de la frustración y la dificultad para establecer relación con los otros, en estos casos, la salud emocional en la infancia es una vía de prevención (Perpiñán, 2013), tema de interés para el sector educativo.

La promoción del bienestar infantil en preescolar, con un enfoque especial en la salud emocional, constituye una base fundamental para el desarrollo integral de los niños. Según Perpiñán (2013), la educación emocional en estas primeras etapas de la vida es crucial para equipar a los niños con las herramientas necesarias para comprender, gestionar y expresar

sus emociones de manera saludable. Además, de que la salud emocional en la infancia temprana sienta las bases para un desarrollo cognitivo, social y emocional óptimo. Al fomentar la conciencia de las propias emociones y las de los demás, los niños aprenden a establecer relaciones interpersonales más sólidas, a resolver conflictos de manera pacífica y a desarrollar una autoestima saludable.

La educación emocional en preescolar contribuye a prevenir problemas de salud mental a largo plazo. Niños que aprenden a regular sus emociones y a manejar el estrés desde temprana edad tienen menos probabilidades de experimentar ansiedad, depresión u otros trastornos mentales en la adolescencia y la edad adulta (Perpiñán, 2013). La promoción del bienestar infantil en preescolar, con un enfoque en la salud emocional, es una inversión en el futuro de los niños. Al proporcionarles las herramientas necesarias para comprender y gestionar sus emociones, los estamos preparando para una vida más feliz, saludable y productiva.

Desde el enfoque de la salud pública, las instituciones educativas desempeñan un papel estratégico en la promoción del bienestar integral de la infancia. A diferencia del modelo asistencial centrado en la atención de enfermedades, la salud pública contemporánea orienta sus esfuerzos hacia la prevención primaria, es decir, hacia la identificación temprana de factores de riesgo y el fortalecimiento de factores protectores desde los primeros años de vida (OPS, 2022, p. 4). En este marco, la escuela no solo es un espacio para la adquisición de conocimientos, sino también un entorno formativo que tiene el potencial de incidir directamente en el desarrollo emocional y social de niñas y niños.

Como señala la Organización Mundial de la Salud (2021), “la promoción de la salud mental en la infancia es una estrategia eficaz de prevención de problemas de salud en etapas posteriores del desarrollo” (p. 17). En consecuencia, educar en salud —particularmente en salud emocional— desde el nivel preescolar representa una acción preventiva de alto impacto que contribuye al bienestar presente y futuro del alumnado. Esta visión es congruente con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, que reconoce el bienestar como eje

articulador del aprendizaje y promueve la formación de sujetos autónomos, empáticos y resilientes (SEP, 2022, p. 12).

La propuesta pedagógica desarrollada en este trabajo se alinea con estos principios, al comprender la salud emocional como una dimensión formativa que debe ser atendida de manera intencionada desde la escuela. Tal como afirman Shonkoff y Garner (2012), “los ambientes escolares seguros y emocionalmente sostenedores pueden reducir significativamente los efectos del estrés tóxico en los niños” (p. e236), previniendo consecuencias negativas en su desarrollo cognitivo, social y afectivo. A través de actividades lúdicas, reflexivas y colaborativas, esta intervención busca fomentar la autorregulación, la autoestima, la empatía y la convivencia pacífica, componentes fundamentales para una educación que asuma la prevención como eje transversal.

En suma, esta propuesta apunta hacia un horizonte donde la escuela deja de ser únicamente transmisora de contenidos para convertirse en un agente activo de promoción de la salud emocional. Educar en salud, desde esta perspectiva, es prevenir, es cuidar, y es construir las bases para una infancia más consciente, resiliente y emocionalmente saludable.

La promoción del bienestar infantil, con un enfoque especial en la salud emocional, no solo es fundamental para el desarrollo integral de los niños en edad preescolar, sino que también tiene un impacto directo y significativo en sus procesos de aprendizaje. Según Perpiñán (2013), cuando los niños se sienten seguros, valorados y emocionalmente estables, están más dispuestos y preparados para explorar su entorno, interactuar con otros y adquirir nuevos conocimientos. Al favorecer un ambiente emocionalmente seguro y saludable en el aula, se crean las condiciones óptimas para que los niños exploren, aprendan y se desarrollen de manera plena.

Ella destaca la estrecha relación entre las emociones y los procesos cognitivos, cuando los niños se sienten seguros, valorados y comprendidos emocionalmente, están más dispuestos a:

- Prestar atención: un estado emocional positivo facilita la concentración y la capacidad de enfocarse en las tareas de aprendizaje.
- Ser curiosos: los niños emocionalmente saludables sienten una mayor curiosidad por el mundo que les rodea, lo que los motiva a explorar y aprender.
- Resolver problemas: al sentirse seguros, los niños se atreven a enfrentar desafíos y a buscar soluciones creativas.
- Establecer relaciones: las habilidades sociales y emocionales favorecen la interacción con otros niños y adultos, lo que enriquece el aprendizaje colaborativo.

La educación emocional en preescolar, tal como la plantea Perpiñán (2013), implica enseñar a los niños a:

- Identificar y expresar sus emociones: al reconocer sus propias emociones, los niños pueden comunicar sus necesidades y sentimientos de manera más efectiva.
- Regular sus emociones: aprender a manejar emociones intensas como la ira o la tristeza es fundamental para mantener un estado de calma y concentración.
- Desarrollar la empatía: comprender y compartir los sentimientos de los demás fomenta la cooperación y la solidaridad.
- Resolver conflictos de manera pacífica: al aprender a negociar y a encontrar soluciones mutuamente beneficiosas, los niños fortalecen sus habilidades sociales.

Lo anterior trae beneficios a largo plazo, promover el bienestar emocional en preescolar hace que dichos beneficios se extiendan más allá de la etapa infantil. Se espera que niños que han desarrollado una buena salud emocional tengan más probabilidades de lograr un mayor éxito académico pues al sentirse seguros y motivados, los niños están mejor preparados para enfrentar los desafíos escolares. Establecer relaciones interpersonales saludables ya que las habilidades sociales y emocionales adquiridas en la infancia son fundamentales para construir relaciones duraderas y satisfactorias. Finalmente, desarrollar una autoestima positiva ya que al sentirse valorados y capaces, los niños tienen más confianza en sí mismos y en sus habilidades.

La salud emocional conlleva el desarrollo de un estado de bienestar físico, emocional y mental, por tanto, la promoción del bienestar infantil en preescolar es crucial debido a que el niño se encuentran en una etapa donde es preciso organizar su estructura del pensamiento especialmente ante los retos y las dificultades que pueden generar estrés, ansiedad, angustia o temor, ya que según Perpiñán (2013) el ser humano construye su personalidad desde la edad más temprana para hacer frente a la adversidad. Sin embargo, esa resiliencia no siempre se construye de manera adaptativa, ya que el ser humano aprende mediante sus experiencias y la observación, a lo cual si observa conductas de parte de su familia poco adaptativas como cuando sus padres no controlan la ira, es muy probable que ante un conflicto que el niño experimente ira, responda impulsivamente o de manera reactiva, además normalice ese tipo de respuestas y las reproduzca, porque es lo que conoce, no obstante, si se le facilitan experiencias significativas en el preescolar donde el niño observe modelos de conducta emocional saludable y experimente situaciones que ayuden a un desarrollo sano y adecuado de su autoestima y autoconcepto, esto contribuirá a un estado de bienestar. Crecer en un ambiente saludable desde el punto de vista emocional, contribuirá a un desarrollo saludable del niño que proveerá de estabilidad a lo largo de la vida.

En este trabajo se busca promover el bienestar infantil a través de la salud emocional como un elemento clave para el desarrollo de procesos de aprendizaje, su relevancia radica en que los pequeños de hoy serán los adultos del mañana, su personalidad, sus actitudes frente a la vida se van instaurando desde las primeras etapas del desarrollo. Es por lo anterior que la salud emocional impacta en los procesos de aprendizaje de los niños ya que, en la ausencia de los componentes personales y relacionales de la salud emocional, hay complicaciones para la atención lo cual estropea que se integren nuevos conocimientos.

El tercer objetivo de la Agenda 2030 divulgada por la Organización Mundial de la Salud habla sobre salud y bienestar, cuyo fin es garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades, incluida, la población infantil.

Aún queda un extenso camino por recorrer para lograr la calidad educativa que el propio organismo internacional de salud contempla en su cuarto objetivo de la Agenda 2030, donde afirma que la educación es uno de los medios que contribuyen a tener una vida más saludable, agregando a esta la necesidad de promover la salud emocional para el bienestar infantil. Perpiñán su libro “La salud emocional en la infancia” describió la importancia de cubrir esta necesidad desde la escuela afirmando que la finalidad principal debe ser atender de manera integral las diversas necesidades del niño, priorizando especialmente las emocionales y sociales, más allá de las meramente cognitivas. Esto implica una transición desde un enfoque centrado en el rendimiento académico hacia uno orientado al bienestar, donde la seguridad emocional funcione como el pilar fundamental del modelo educativo. (Perpiñán, 2013).

Esta postura plantea a una nueva escuela, la cual nombra “Escuela de las necesidades” donde hace una reforma a los dos modelos anteriores de “Guardería” y “escuela infantil”, para la cual el nuevo mecanismo tiene como propósito el bienestar.

A partir de lo anterior, resulta entonces pertinente y relevante generar acciones que promuevan la salud emocional y el bienestar infantil, y el espacio escolar es campo fértil para ello. Es así como este trabajo tiene como propósito promover el bienestar infantil a través de la salud emocional en un grupo de preescolar. Finalmente, valoro desde mi propia experiencia la importancia del bienestar, específicamente el impacto de la ausencia de salud emocional, el descontrol de éste y el caos que genera, muy en particular lo describo en un párrafo, pero son varios años de experiencias desagradables causadas por la falta de esa salud emocional, la ignorancia de esta.

1.5 Contextualización de la problemática

En el escenario de las prácticas profesionales desarrolladas en el Jardín de Niños “Herculano Cortes”, se ha manifestado una problemática de especial relevancia en lo concerniente al bienestar emocional de los alumnos. Se percibe una carencia significativa de recursos y estrategias que les permitan comprender, expresar y manejar sus emociones de manera

saludable, así como desarrollar la resiliencia necesaria para afrontar los desafíos cotidianos. Esta situación se torna más apremiante al considerar los factores contextuales que inciden directamente en su equilibrio emocional. A través de la observación en el aula, se ha podido constatar que un número importante de niños experimentan dinámicas familiares complejas, éstas vivencias familiares adversos se traducen en los pequeños en sentimientos de inseguridad, estados de ansiedad, manifestaciones de tristeza e incluso dificultades para mantener la concentración y participar activamente en las actividades propuestas en el aula. Comprendido. Aquí tienes una versión en prosa del texto, sin utilizar listas:

En el escenario de las prácticas profesionales, se ha manifestado una problemática de especial relevancia en lo concerniente al bienestar emocional de los alumnos. Se percibe una carencia significativa de recursos y estrategias que les permitan comprender, expresar y manejar sus emociones de manera saludable, así como desarrollar la resiliencia necesaria para afrontar los desafíos cotidianos. Esta situación se torna más apremiante al considerar los factores contextuales que inciden directamente en su equilibrio emocional. A través de la observación en el aula, se ha podido constatar que un número importante de niños experimentan dinámicas familiares complejas, caracterizadas por [menciona ejemplos concretos si los tienes, por ejemplo: tensiones constantes entre los miembros del hogar, episodios de violencia verbal o física, inestabilidad en la estructura familiar, etc.]. Estas vivencias familiares adversas se traducen en los pequeños en sentimientos de inseguridad, estados de ansiedad, manifestaciones de tristeza e incluso dificultades para mantener la concentración y participar activamente en las actividades propuestas en el aula.

Profundizando aún más, la falta de atención a la salud emocional en la primera infancia puede tener consecuencias a largo plazo que trascienden el ámbito escolar. Niños que no aprenden a regular sus emociones pueden enfrentar mayores desafíos en sus relaciones interpersonales futuras, tener una menor capacidad para manejar el estrés en la adolescencia y la adultez, e incluso ser más propensos a desarrollar problemas de salud mental. La escuela, y en particular el nivel preescolar, representa una oportunidad crucial para intervenir

tempranamente, proporcionando un espacio seguro y estructurado donde los niños puedan adquirir estas habilidades fundamentales.

La problemática se agrava al considerar que, en muchos casos, las familias que atraviesan estas dificultades también pueden carecer de los recursos y el apoyo necesarios para abordar las necesidades emocionales de sus hijos. Esto genera un círculo vicioso donde los niños, que más necesitan un entorno de contención y comprensión, se encuentran inmersos en dinámicas familiares disfuncionales sin el apoyo externo adecuado.

El núcleo del problema reside en la insuficiencia del ambiente educativo actual para ofrecer a estos estudiantes las herramientas indispensables para procesar sus experiencias emocionales de forma constructiva. Esta deficiencia se erige como un obstáculo significativo debido a su impacto directo en la totalidad de su desarrollo. La salud emocional constituye un pilar fundamental en la infancia, y su descuido puede entorpecer el crecimiento social, cognitivo y personal a largo plazo. Asimismo, las emociones negativas que no son adecuadamente gestionadas se interponen en su capacidad de atención, disminuyen su motivación por aprender y afectan negativamente su rendimiento académico. Aunado a esto, la frustración y la angustia derivadas de las dificultades emocionales pueden exteriorizarse a través de comportamientos disruptivos o, por el contrario, en un retraimiento y aislamiento del grupo. Los efectos negativos que emanan de esta problemática son diversos y generan preocupación en el entorno educativo. A nivel individual, se aprecia en los alumnos un incremento de la ansiedad, la aparición de tristeza frecuente, una mayor irritabilidad, la dificultad para regular sus propias emociones y una disminución en su autoestima. En el plano grupal, la ausencia de herramientas para la salud emocional puede propiciar un ambiente de aula tenso, dificultando la colaboración entre compañeros, el desarrollo del respeto mutuo y la práctica de la empatía.

Esta descripción de la problemática, que emerge de la identificación de los objetivos de intervención para el ciclo escolar 2024-2025 y de la observación directa en el contexto del

jardín de niños, subraya la importancia de abordar la carencia de herramientas para la salud emocional como un aspecto fundamental a trabajar en el ámbito educativo.

Durante el periodo de acercamiento y observación llevado a cabo, se identificó la relevancia de la educación socioemocional como un componente esencial en el desarrollo integral de los niños que asisten a esta institución. La observación directa de las dinámicas cotidianas permitió evidenciar que un número considerable de los menores provienen de entornos familiares en los que, con frecuencia, son cuidados por sus abuelos o permanecen largos periodos expuestos a contenidos televisivos, en ausencia de una interacción directa con figuras parentales.

Este tipo de contextos, aunque pueden brindar atención básica y seguridad, no siempre ofrecen las condiciones óptimas para el desarrollo de competencias socioemocionales. Por ejemplo, el cuidado por parte de los abuelos —aunque afectuoso— en ocasiones puede carecer de las estrategias pedagógicas actuales necesarias para fomentar la autorregulación emocional, el reconocimiento de sentimientos propios y ajenos, o la resolución pacífica de conflictos (Bisquerra, 2015). Asimismo, la exposición prolongada a la televisión, especialmente sin supervisión adulta o selección de contenidos adecuados, puede limitar las oportunidades de interacción social significativa y aprendizaje emocional contextualizado (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019).

Estas condiciones representan un reto importante para el fortalecimiento de la salud emocional infantil, entendida como la capacidad de los niños para comprender, expresar y manejar adecuadamente sus emociones, así como para establecer relaciones interpersonales positivas (Castillo et al., 2021). En este sentido, se observó que algunos niños manifestaban dificultades para reconocer emociones básicas, establecer vínculos empáticos con sus pares o resolver desacuerdos sin recurrir a conductas disruptivas.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de que la escuela, y en particular el nivel preescolar, asuma un papel activo en la promoción del desarrollo socioemocional, proporcionando experiencias educativas intencionadas que favorezcan la adquisición de

habilidades emocionales desde edades tempranas. Este hallazgo refuerza la pertinencia de implementar estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje socioemocional, como una vía para contrarrestar los posibles efectos de un entorno familiar con carencias en este ámbito.

Posterior al diagnóstico grupal (descrito más adelante) decidí tomar la problemática para transformar la realidad, promoviendo el bienestar en mi grupo de preescolar a través de la salud emocional, haciendo uso desde el marco de la NEM. Para esto lo hare por medio de intervenciones en ambientes de aprendizaje situados en el contexto y características de cada niño, respetando su proceso de desarrollo de aprendizajes.

1.6 Objetivo general

El presente informe de prácticas profesionales tuvo como objetivo promover el bienestar infantil por medio de los componentes personales y relacionales de la salud emocional en niños y niñas del grupo de 3°B de preescolar del Jardín de Niño “Herculano Cortés” durante el ciclo escolar 2024-2025.

1.7 Objetivos específicos

Para el logro del objetivo anterior se construyeron los siguientes objetivos específicos, mismos que orientaron el trabajo durante las prácticas profesionales:

- Identificar los componentes personales y relacionales de la salud emocional en los alumnos al inicio del ciclo escolar.
- Diseñar, aplicar y evaluar un plan de acción que promueva los componentes personales y relacionales en los alumnos a fin de generar un estado de bienestar infantil.
- Valorar el alcance y los beneficios de la promoción de los componentes de la salud emocional en el bienestar infantil.

1.8 Preguntas específicas que guiaron el informe de prácticas profesionales

- ¿De qué manera se puede favorecer el bienestar infantil a través de la salud emocional desde la práctica e intervención docente con alumnos de preescolar?
- ¿Qué elementos de la NEM se deben considerar para una propuesta sobre salud emocional y bienestar infantil?

1.10 Las competencias profesionales a desarrollar durante las prácticas profesionales

El informe de prácticas profesionales es un escrito analítico-reflexivo del proceso de intervención que se realizó a lo largo del periodo de las prácticas profesionales del cuarto año de la carrera. Su propósito es dar cuenta, a través de un informe escrito, del desarrollo de las competencias profesionales (DGESuM, 2018).

Mi objetivo personal es convertirme en una educadora capaz de promover el bienestar emocional de los niños mexicanos, sin importar dónde se encuentren. Quiero ser una agente de cambio, alguien que contribuya a construir una sociedad más sana y feliz.

Para lograr esto, me centraré en desarrollar ciertas competencias clave que me permitirán investigar, diseñar y evaluar intervenciones educativas efectivas. Aspiro a convertirme en una profesional reflexiva, que no solo aplique conocimientos teóricos, sino que también sea capaz de generar nuevos conocimientos a través de la investigación-acción. Mi pasión es la salud emocional, y estoy convencida de que, al trabajar con los más pequeños, puedo sembrar las semillas para un futuro más brillante para todos es por ello que seleccioné para este informe las competencias genéricas:

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

Y las competencias profesionales:

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

- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.

Este informe se integra de los siguientes apartados, cada uno de los cuales ha sido cuidadosamente estructurado con el propósito de documentar, analizar y reflexionar sobre la experiencia adquirida durante el periodo de prácticas profesionales en el Jardín de Niños “Herculano Cortés”. La organización de los contenidos responde a un enfoque académico que busca no solo describir las actividades realizadas, sino también contextualizar teóricamente la experiencia, identificar hallazgos relevantes y ofrecer aportes significativos para la formación docente en el ámbito de la educación socioemocional.

En primer lugar, se presenta una introducción que expone el propósito general del informe y establece la relevancia del tema abordado. Posteriormente, se delimitan los objetivos que guiaron el proceso de observación y análisis. A continuación, se desarrolla un marco teórico que sustenta conceptualmente la experiencia, seguido de una descripción detallada del contexto institucional en el que se llevaron a cabo las prácticas. En los apartados subsecuentes, se describen las actividades realizadas, los hallazgos obtenidos a partir de la observación, así como el análisis crítico de las situaciones vividas.

Finalmente, se integran las conclusiones derivadas de la experiencia, acompañadas de recomendaciones orientadas a fortalecer la práctica educativa desde una perspectiva emocionalmente consciente. El informe concluye con la presentación de las referencias bibliográficas utilizadas y, en su caso, anexos que complementan y documentan el proceso.

II. PLAN DE ACCIÓN

En este apartado se presenta una visión general del informe, contextualizando el propósito y la relevancia de las prácticas profesionales realizadas en el Jardín de Niños “Herculano Cortés”. Se describe brevemente el enfoque temático central —en este caso, la importancia de la educación socioemocional en el nivel preescolar—, así como las motivaciones que llevaron a elegir esta línea de observación. Además, se establece la relación entre la experiencia práctica y la formación académica del autor.

2. 1 Diagnóstico sobre los componentes personales y relacionales de la salud emocional

El diagnóstico se llevó a cabo del 25 de noviembre al 6 de diciembre del año 2024. Se diseñaron y aplicaron seis actividades sobre los componentes de la salud emocional para identificar el estado inicial de los elementos personales y relacionales de los alumnos, previo a la aplicación de las actividades de intervención.

Seleccioné cuatro componentes personales: autoconcepto, autoestima, autocontrol y tolerancia a la frustración debido a que son los componentes que guardan relación con la etapa del desarrollo psicosocial de los alumnos, periodo importante para las interacciones sociales y culturales en la formación de la personalidad.

La teoría de Erikson destaca la importancia de las relaciones sociales y culturales en el desarrollo de la personalidad a lo largo de toda la vida. Cada etapa presenta un conjunto único de desafíos y oportunidades que influyen en la formación de nuestra identidad y nuestro sentido de sí mismos. A partir de ello, seleccioné los componentes relacionales de empatía y las habilidades sociales. Erikson, E. H. (1950)

En las siguientes tablas presento las actividades diagnósticas que realicé por cada componente, una para los componentes personales y otra para los relacionales.

Tabla 2

Actividades diagnósticas de componentes personales de la salud emocional.

Componentes personales	Actividad diagnóstica	Fecha	Instrumentos de evaluación
Autoconcepto	“Rey bombón”	27 de noviembre del 2024	Escala estimativa
Autoestima	“La muñeca fea”	28 de noviembre del 2024	Escala estimativa
Autocontrol	“Pobre chorrito, tenía calor”	2 de diciembre del 2024	Escala estimativa
Tolerancia a la frustración	“La merienda”	3 de diciembre del 2024	Escala estimativa

Tabla 3

Actividades diagnósticas de componentes relacionales de la salud emocional.

Componentes relacionales	Actividad diagnóstica	Fecha	Instrumentos de evaluación
Empatía	“La patita”	4 de diciembre del 2024	Escala estimativa
Habilidades sociales	“El conejo”	5 de diciembre del 2024	Escala estimativa

A continuación, describo las actividades del diagnóstico:

2.1.1 Componentes personales de la salud emocional

La evaluación diagnóstica exploró los competentes personales de la salud emocional del autoconcepto, la autoestima, el autocontrol y la tolerancia a la frustración, a través de cuatro actividades aplicadas en noviembre y diciembre de 2024.

Actividad 1. Rey bombón

El propósito de esta actividad fue explorar qué sabían los niños acerca de sí mismos, qué características físicas eran capaces de identificar y qué cualidades personales reconocían en

su propia imagen. La intención era acercarlos al concepto de autoconcepto, entendido como la percepción que una persona tiene de sí misma, tanto en aspectos físicos como emocionales y sociales.

Para ello, se diseñó una estrategia lúdica titulada "Rey Bombón", que se llevó a cabo el día 27 de noviembre de 2024 a las 9:40 a. m. La sesión comenzó con una serie de preguntas orientadoras que buscaban activar sus conocimientos previos y generar curiosidad en torno al tema. Les pregunté, por ejemplo: ¿Alguien ha escuchado la palabra autoconcepto? ¿Qué creen que significa? Las respuestas de los niños fueron espontáneas y reveladoras: algunos asociaron la palabra con un automóvil, interpretando literalmente el prefijo "auto", mientras que otros se mostraron confundidos o sorprendidos por el término. Este primer acercamiento me permitió identificar que el concepto era nuevo para la mayoría del grupo, lo que justificaba la necesidad de abordarlo a partir de experiencias concretas y significativas.

Con el propósito de introducir el tema de forma atractiva y accesible, utilicé la canción "Bombón I" de Francisco Gabilondo Soler "Cri-Cri", reproducida con el apoyo de una bocina portátil. Elegí esta melodía por su carácter narrativo y descriptivo, ya que presenta al personaje del "Rey Bombón" a través de metáforas relacionadas con objetos conocidos y dulces: un rey hecho de chocolate, con nariz de cacahuate, cabello de miel y corazón amargo. Mientras la canción sonaba, yo la acompañaba con gestos y mímica para captar la atención de los niños y reforzar el significado de cada estrofa. Al llegar a las partes donde se describía al rey, pausaba la música y preguntaba: ¿Qué dijo la canción? Los niños respondían entusiasmados, repitiendo frases como "el rey era de chocolate", demostrando que habían comprendido la descripción del personaje.

Una vez concluida la canción, les pedí que se sentaran en el centro del salón con el cojín o manta que previamente habían traído como tarea. Esta decisión pedagógica tenía la intención de crear un ambiente cómodo y seguro que favoreciera la expresión libre de los niños. Consideré importante reducir la tensión asociada con las dinámicas tradicionales de evaluación y propiciar un espacio donde pudieran participar sin temor a equivocarse.

Para continuar con el desarrollo de la actividad, propuse el juego de la papa caliente, utilizando una melodía de fondo. Cuando la música se detenía, el niño o niña que tenía la papa debía responder una pregunta relacionada con la canción o con sus propias características, por ejemplo: ¿Cómo sería un rey hecho como tú? ¿Qué parte de ti sería de chocolate, o de qué otro material sería tu nariz, tu pelo o tu corazón? Estas preguntas buscaban que los niños comenzaran a describirse a sí mismos de forma simbólica, creativa y emocional, lo que facilitó el acceso gradual al concepto de autoconcepto desde la imaginación y el juego.

De esta manera, el tránsito hacia el significado de "autoconcepto" no se dio de forma directa ni teórica, sino a través de un proceso de exploración guiado. A partir del análisis de las características del "Rey Bombón", los niños comenzaron a proyectarse y a pensarse a sí mismos en términos descriptivos, reconociendo sus propias cualidades y características. Esta actividad se convirtió en un punto de partida valioso para continuar profundizando en el conocimiento de sí mismos, sentando así las bases para un trabajo sostenido en el área socioemocional.

“El día de hoy durante la actividad de autoconcepto, me llamó la atención que al preguntar sobre qué creen que es el autoconcepto, Alexis afirmó que es un auto, lo cual me permitió darme cuenta de que no conocen la palabra ni el significado de este componente de la salud emocional”.

Fragmento del diario de prácticas. 27 de noviembre de 2024.

A partir de esta observación registrada en mi diario de prácticas, pude identificar una limitación en el vocabulario y la comprensión conceptual de los niños respecto al término autoconcepto. La respuesta de Alexis, quien lo relacionó con un "auto", evidenció que el grupo no está familiarizado con este concepto, esencial dentro del desarrollo de la salud emocional. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de utilizar un lenguaje accesible y cercano a su realidad, así como la necesidad de introducir de manera

gradual y significativa conceptos vinculados a la identidad personal y emocional. Reconocer estos vacíos me ayuda a ajustar mi intervención pedagógica para propiciar un mejor acercamiento de los niños a nociones fundamentales para su desarrollo integral.

Al preguntarles “¿qué es autoconcepto? algunos alumnos respondían correctamente, otros guardaban silencio, pero intervenían otros compañeros diciendo la respuesta. Posterior a este juego de preguntas propicié una conversación donde les expliqué que el autoconcepto es cuando decimos cómo somos, por ejemplo “el color de cabello, yo soy de cabello largo color castaña, mis ojos son color café y mi boca es pequeña. ¿Alguien me quiere decir cómo es?”. Solo un par de niñas manifestaron disposición para participar activamente en la dinámica. Una de ellas describió el color de su cabello, y otra expresó con seguridad: "soy bonita". Esta última afirmación resultó especialmente significativa, ya que evidencia la presencia de una valoración positiva de sí misma. Desde el enfoque de la salud emocional, este tipo de verbalizaciones pueden asociarse al sistema de atribuciones personales, entendido como el conjunto de creencias que los individuos construyen sobre sí mismos, sus capacidades y su valía personal.

Según Perpiñán (2013), el sistema de atribuciones forma parte de los componentes personales de la salud emocional, y se refiere a cómo los niños interpretan sus logros, fracasos y características personales. Estas atribuciones influyen directamente en la autoestima, la motivación y la percepción del propio valor. No obstante, a pesar de la importancia de este componente, no fue seleccionado para ser abordado de manera explícita en esta intervención, debido a su nivel de complejidad y a que requiere un abordaje más profundo, prolongado y cuidadosamente guiado para que los niños logren reconocer y reelaborar sus creencias personales de forma significativa.

Al final, como actividad de cierre, les pedí que realizaran un dibujo sobre la canción “Bombón I”, con el propósito de favorecer la expresión simbólica de lo que comprendieron y sintieron durante la actividad. Esta estrategia no solo permitió reforzar la comprensión del contenido, sino que también ofreció un medio a través del cual los niños pudieron representar

aspectos personales vinculados con su identidad y percepción individual, ya fuera identificándose con el personaje del "Rey Bombón" o proyectando rasgos de sí mismos de manera creativa y espontánea.

El uso del dibujo como recurso pedagógico en educación preescolar representa una herramienta poderosa, ya que permite a los niños comunicarse de manera no verbal, explorar su mundo interior y exterior, y plasmar elementos relacionados con su autoconcepto y emociones. En este sentido, la actividad no solo sirvió como una forma lúdica de concluir la sesión, sino también como una vía para observar cómo los niños comienzan a construir su autoimagen, a través de la representación gráfica de sus ideas, emociones y percepciones.

De acuerdo con Perpiñán (2013), las expresiones simbólicas como el dibujo pueden reflejar componentes esenciales de la salud emocional, tales como la autoestima, la autoimagen, la confianza y la percepción de las propias cualidades. Aunque este componente —relacionado con el sistema de atribuciones personales— no fue abordado de forma directa en la actividad por su complejidad, el dibujo permitió identificar algunos indicios del desarrollo emocional de los niños, como la forma en que se representan a sí mismos o cómo eligen describir figuras con características positivas, lo que puede estar vinculado con una percepción favorable de sí mismos.

Esta estrategia también responde a lo planteado en el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017), el cual destaca la importancia de promover actividades que fortalezcan el conocimiento de sí mismos, el desarrollo del lenguaje, la expresión artística y el pensamiento simbólico. En este caso, el dibujo se integró como un medio para cerrar la actividad de manera significativa, permitiendo que los niños expresaran sus ideas de forma libre, favoreciendo la confianza en sí mismos y fortaleciendo su sentido de identidad.

Evaluación: Instrumento, indicadores de observación, resultados.

El instrumento que utilicé para la evaluación del autoconcepto en mis alumnos fue una escala estimativa donde observé el indicador: Describe sus características físicas y algunas actitudes de sí mismo. Véase anexo 2.

Para conocer el nivel de desarrollo del autoconcepto en el grupo, se aplicó una evaluación diagnóstica centrada en el indicador “Describe sus características físicas y algunas actitudes de sí mismo”, correspondiente al campo formativo de Educación Socioemocional. Los resultados obtenidos mostraron que una parte significativa del grupo se encuentra en niveles iniciales de desarrollo respecto a este indicador.

Del total de 18 alumnos evaluados:

- 0 alumnos alcanzaron el nivel Sobresaliente: El alumno ha demostrado tener conocimientos y entender que es el autoconcepto; se describe a si mismo físicamente y menciona actitudes que tiene.
- alumnos se ubicaron en el nivel Satisfactorio: El alumno tiene conocimiento de autoconcepto y se describe a si mismo físicamente.
- 5 alumnos se ubicaron en el nivel Básico: El alumno con apoyo de la docente logra describir algunos aspectos físicos de su persona.
- 11 alumnos se ubicaron en el nivel Insuficiente: El alumno no menciona sus propias características físicas.

Estos resultados reflejan que la mayoría de los niños presentan dificultades para identificar y verbalizar sus propias características físicas y actitudes, lo cual es un componente esencial del autoconcepto. Esto puede estar relacionado con distintos factores, entre ellos, la falta de experiencias previas en contextos educativos formales, como se mencionó anteriormente, dado que algunos alumnos están cursando el preescolar por primera vez.

Asimismo, el hecho de que no se haya registrado ningún caso en el nivel sobresaliente y solo dos en el satisfactorio sugiere que el grupo en general requiere una intervención focalizada que favorezca el desarrollo del reconocimiento personal y la expresión verbal de sí

mismos. Esta información diagnóstica resulta clave para el diseño de actividades pedagógicas dirigidas a fortalecer la construcción del autoconcepto, como base del desarrollo emocional y social.

Dichas actividades tuvieron resultados diferentes a lo que esperaba, ya que al conocer al grupo creí que tendrían más elevados algunos componentes de la salud emocional por el hecho de estar en tercero, sin embargo, hay un índice de desfase, cuando menciono que "hay un índice de desfase", me refiero a que existe una diferencia entre el nivel de desarrollo esperado para los niños de tercer grado de preescolar y el nivel real que algunos de ellos presentan en relación con ciertos componentes de la salud emocional. Este desfase se debe, en parte, a que algunos niños apenas están teniendo su primer acercamiento al entorno escolar, lo que implica que no han tenido una trayectoria previa en los grados anteriores del nivel preescolar. Esta situación influye directamente en su desarrollo emocional, ya que no han contado con experiencias escolares previas que les permitan familiarizarse con conceptos como el autoconcepto, la autorregulación o la expresión emocional, elementos que normalmente se van fortaleciendo con el tiempo y la continuidad educativa ya que para algunos niños es el primer acercamiento al preescolar.

A continuación, muestro la gráfica de los resultados que arrojó la actividad de diagnóstico de autoconcepto.

Actividad 2. La muñeca fea

Esta actividad se orientó al concepto de autoestima. Para conocer los saberes de los alumnos acerca de la autoestima, y si tenían desarrollado ese componente de la salud emocional, me fue necesario aplicar una actividad de diagnóstico.

El día 28 de noviembre del 2024 apliqué la actividad diagnóstica para la autoestima. Comencé haciendo preguntas al grupo para averiguar lo que conocen acerca de la autoestima, tales como ¿qué creen que sea la autoestima? ¿han escuchado esa palabra? a lo que los niños no respondían.

Enseguida les pregunte acerca de la canción que estaba a punto de reproducir, si alguna vez habían escuchado una historia que trataba de una muñeca que se sentía fea, porque estaba

rota y sola, a lo que los niños respondieron que no. Después de ello les pedí que escucharan con atención la canción de “La muñeca fea” al oírla, algunos manifestaron oralmente que les daba tristeza, al preguntarles qué era lo que les hacía sentir tristes, solo un niño respondió “el sonidito es de canción triste”.

Posteriormente a esta actividad hice equipos de tres integrantes, y les pedí que se sentaran juntos, una vez que cambiaron de lugares, les di la indicación de que cada uno dijera qué parte les gusto más de la canción y cual no les agrado. Esta situación no resulto como yo esperaba ya que se dispersaron y hablaban de otros temas, a lo cual me di cuenta que aún no están preparados para la libertad de trabajar en equipos con esa estrategia, sino que debía guiarlos con actividades grupales, y gradualmente reducir el número de integrantes.

Cuando vi que no se estaba logrando el objetivo de esa fase de mi actividad decidí hacer una modificación, les pedí que volvieran a sus lugares y me ayudaran a colocar sus sillas en media luna, ellos ya conocen lo que deben hacer cuando se les pide “colocarse en media luna”. Ahí improvise una asamblea donde las preguntas que tenía preparadas para hacerse de manera individual y discutirse en equipo de 3 o 4 integrantes, sería semejante a la actividad anterior, de manera grupal. Esta vez no lo realice con la estrategia de juego, sino que yo hacia la pregunta y el alumno que quisiera contestar esa pregunta debía levantar la mano. Las preguntas fueron:

1. ¿Cómo se sentía la muñeca?
2. ¿Quién le ayudó a la muñeca a ponerse feliz?
3. ¿Quién te quiere?
4. ¿Te quieres a ti mismo/a?

Las dos primeras preguntas estaban orientadas al contenido de la canción, mientras que las dos restantes hacía ellos mismos y sus relaciones de afecto.

Durante el desarrollo de la actividad, decidí profundizar en una de las preguntas planteadas, particularmente en el número dos, ya que la respuesta espontánea de una niña abrió la oportunidad para fomentar la conciencia emocional del grupo. A partir de su

intervención, tomé la decisión de destacar la importancia de animar a otros cuando se sienten tristes. Les expliqué al grupo que el personaje del ratón había sido un buen amigo para la muñeca, porque al notar que ella se sentía triste, decidió acompañarla y levantarle el ánimo.

Con base en ello, propuse a los niños adoptar el compromiso de ser, a partir de ese momento, como "el buen amigo ratón": atentos al estado emocional de los demás, y dispuestos a brindar apoyo. Esta propuesta generó entusiasmo entre los niños; observé que, al involucrarlos en una causa significativa y cercana a su realidad, se fortalecía su sentido de pertenencia. Esta motivación interna, derivada de sentirse parte de algo valioso, se convierte en un factor clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como señalan autores como Imbernón (2017), quien destaca que el aprendizaje significativo se construye desde la emoción y la participación activa del alumno. Un alumno dijo "seremos el equipo ratón", esto causó satisfacción en mí, si bien no era el propósito de la actividad, fue una oportunidad para fomentar la cercanía entre ellos y promover un sentido de pertenencia y grupo, elementos que promueven un ambiente de confianza y motivación, necesarios para el aprendizaje y el bienestar infantil.

Las respuestas a las preguntas planteadas eran positivas. Me llamó la atención que al hacerles la última pregunta "¿te quieres a ti mismo?" todos respondieron afirmativamente. Aunque mis alumnos no conocen la definición de autoestima, se observan rasgos positivos de una autoestima sana como una percepción de sí mismos positiva, lo que muestra que los componentes de la salud emocional en la etapa infantil están en desarrollo, por tanto, toda acción que las promueva, será valiosa en la construcción de un estado de bienestar.

Enseguida les proporcioné una imagen para colorear de algunos personajes de la canción, mientras tanto yo llamaba a cada alumno para evitar que las respuestas se sincronizaran, les pedí de uno por uno que pasaran al escritorio y les pedía que me dijeran cosas bonitas de sí mismos, eso fue una experiencia un poco tediosa para los niños ya que no sabían que responder, probablemente no estén familiarizados con ese tipo de preguntas, o bien, la forma en la que la lleve a cabo resultó más tardada y cansada para ellos.

Evaluación: Instrumento, indicadores de observación, resultados.

El instrumento para evaluar de manera diagnóstica el conocimiento de autoestima en mis alumnos fue una escala estimativa con indicadores de observación:

Los indicadores que utilice son los siguientes:

- Sobresaliente: El alumno ha demostrado tener conocimientos y entender que es la autoestima; se expresa positivamente de sí mismo y del gran valor que tiene.
- Satisfactorio: El alumno tiene conocimiento de la autoestima y hace comentarios positivos de sí mismo.
- Básico: El alumno con apoyo de la docente logra describir algunos aspectos positivos de su persona.
- Insuficiente: El alumno no expresa comprensión de la autoestima ni hace comentarios.

Véase anexo 2.

Estos indicadores de observación y entrevista me ayudaron a indagar sobre el componente de la salud emocional de autoestima, el cual es de gran importancia sea desarrollado. La autoestima es una dimensión fundamental del desarrollo humano que comienza a manifestarse desde la primera infancia. Aunque no es completamente consciente en las primeras etapas de vida, el sentido de autocuidado puede interpretarse como un indicio temprano de una valoración personal. Por ejemplo, cuando un niño pequeño sufre una herida física y rompe en llanto, no solo reacciona al dolor, sino que también pone en evidencia una necesidad natural de protección y cuidado hacia sí mismo. Esta respuesta instintiva puede entenderse como una expresión incipiente del valor personal y del deseo de bienestar, elementos que, cuando se acompañan y fortalecen en la infancia, favorecen el desarrollo de una autoestima saludable (Shonkoff & Garner, 2012).

La autoestima no es una cualidad fija al nacer, sino una construcción dinámica influida por las experiencias, las relaciones y el entorno. Según Branden (1994), “la autoestima es la disposición a considerarse competente para afrontar los desafíos de la vida y merecedor de

la felicidad” (p. 12). En este sentido, el entorno familiar y educativo juegan un papel esencial, ya que, al brindar experiencias de afecto, reconocimiento y seguridad, se fomenta la autovaloración positiva en los niños (SEP, 2024).

Por tanto, promover el autocuidado desde los primeros años, reconociendo y validando las emociones asociadas al dolor o al malestar, contribuye a cimentar una imagen positiva de sí mismo, lo cual es esencial para el bienestar emocional y el aprendizaje a lo largo de la vida (González & Díaz, 2020).

Los indicadores de evaluación diagnóstica que diseñé me ayudaron ya que fueron breves y concisos, prácticos para la eficacia ya que es poco el tiempo en el preescolar y todo debe hacerse de manera rápida.

Actividad 3. Pobre chorrito, tenía calor

Esta actividad tuvo como propósito conocer el desarrollo de mis alumnos en el autocontrol como componente de la salud emocional y tener un punto de partida para promover el bienestar en su desarrollo, seleccione la canción de “El chorrito” porque desde mi percepción, el protagonista es la representación de alguien que no tiene autocontrol y perjudica a los demás por esa causa.

Primero hice preguntas a los alumnos para conocer sus saberes acerca del autocontrol. Los cuestioné entablando una conversación casual. Mientras terminamos otra actividad que fue previa a la diagnóstica, les realice preguntas por mesas de trabajo. “Cuéntenme, ¿qué hacen cuando van a una tienda, ven un juguete o dulce que quieren y no se los compran?” Al pasar a cada mesa, tuve respuestas diferentes, ya que algunos dijeron que no se enojaban en ese momento porque entendían que no había dinero, pero percibí que era un discurso fingido para aparentar una buena conducta ante mí. Posteriormente les pregunté si en algún momento se habían sentido muy enojados o tristes, algunos alumnos levantaron su mano porque

querían relatar su experiencia en algún supermercado donde hicieron un berrinche. Escuché con atención cada uno de los comentarios que me hicieron, y posteriormente reproduje la canción “El chorrito” de Francisco Gabilondo Soler. La canción fue del agrado de los alumnos y posteriormente realice las preguntas correspondientes a esta actividad.

1. ¿Por qué se enojó el chorrito?
2. ¿Qué hacía el chorrito cuando tenía calor?
3. ¿Alguna vez has hecho algo como el chorrito cuando te sientes incomodo?

Las respuestas en los niños iban dirigidas a compras específicamente, historias de objetos como juguetes, que deseaban que sus padres les compraron, pero no accedían.

Evaluación: Instrumento, indicadores de observación, resultados.

Los resultados variaron a diferencia de las actividades de diagnóstico anteriores, ya que fue una alumna diferente esta vez la que resultó un poco más alta que el resto, ahí pude darme cuenta que los alumnos son como frutas en un árbol, todas maduran a diferente tiempo y cada una madura en mayor o menor nivel en diferentes aspectos. Fue notorio que la alumna que destaca por ser extrovertida en el aula, en este componente del autocontrol no fue la de puntaje o resultado más elevado, sino que fue una alumna que es seria, sin embargo, no se vuelve un defecto ser así, ya que cuenta con mayor autocontrol desarrollado hasta ahora.

Como parte de la evaluación diagnóstica inicial, se exploró el nivel de autoestima de los estudiantes con el fin de comprender su percepción personal y emocional, aspecto fundamental para el desarrollo integral en la etapa preescolar. Los resultados se representaron en una gráfica de pastel, la cual permite visualizar de forma clara y directa la distribución de los distintos niveles de autoestima en el grupo.

Véase anexo 2.

Actividad 4. La merienda

Para recuperar el nivel de tolerancia a la frustración que hay en mis alumnos, ya que es un componente de la salud emocional importante, seleccioné para que fuese herramienta de investigación y protagonista, la canción de “La merienda” escrita por “Cri- cri”. Ya que la canción relata la historia sobre un pequeño que se frustra al no obtener lo que desea y toma actitudes desagradables hacia su cuidadora, por lo que es ideal para realizar un diagnóstico

en el que primero se contextualiza a los niños sobre los cuestionamientos que se les realizarán.

La tolerancia a la frustración, ayuda al desarrollo del autocontrol, son elementos interrelacionados, de ahí su importancia en el proceso de aprendizaje. Apliqué la actividad de diagnóstico a mis alumnos el día 3 de diciembre del 2024, comenzando con la pregunta ¿te ha pasado algo peligroso?, algunos alumnos participaron relatando su historia de la experiencia peligrosa que vivieron, les iba preguntando de uno a uno ¿cómo reaccionaste en esos momentos de angustia? ¿cómo te sentías? Sus respuestas fueron:

- “Bien”. Con actitud de seriedad, como si no reconocieran como se sintieron en ese momento.
- “Tenía miedo”. Esta respuesta habla de que el nivel de conciencia de los actos pasados es mayor, su nivel de desarrollo se encuentra más adelante.
- “No sé”. A pesar de que es una respuesta que no resuelve la pregunta, se puede identificar que el niño sabe que hubo emociones extrañas para él durante su experiencia, no sabe nombrarlas, pero reconoce que no se sintió “bien” como otros niños afirman, lo cual es un gran avance hacia el reconocer las emociones y sentimientos que tenemos en la adversidad.

Posterior a esta serie de preguntas, pedí al grupo que prestara atención para escuchar la nueva historia que nos contaría la canción. Reproduje la canción y por ser un ritmo alegre esperaba más emoción por parte del grupo sin embargo lleno un momento en que les pareció repetitiva por el hecho de que el estribillo era constante, no obstante, los encaucé a poner atención por medio de mi propia emoción al escuchar la historia. Una vez finalizada la canción les realice preguntas de esta para encaminarlos a entender qué es la tolerancia a la frustración.

1. ¿De qué se quejaba el niño de la canción?
2. ¿Qué hacía el niño cuando algo malo pasaba?
3. ¿Les ha pasado algo como al niño de la canción?

Las respuestas que me refirieron los niños eran acercadas a la realidad, sobre todo en la pregunta 3, ya que ahí algunos alumnos se explayaron para contar una vivencia personal. Mientras que otros solo guardaban silencio. En esa “conversación literaria musical” rescaté que es poco lo que conocen mis alumnos sobre el concepto “tolerancia a la frustración” y fue complejo diagnosticar sobre ese componente a los niños, quizá por la forma en qué diseñé la actividad, sin embargo, en los resultados se obtuvo de manera favorable una respuesta, y es que necesitan apoyo para desarrollar esta habilidad en salud emocional.

Evaluación: Instrumento, indicadores de observación, resultados.

Con el objetivo de obtener un diagnóstico inicial sobre la tolerancia a la frustración de mis alumnos, implementé una evaluación cualitativa utilizando como instrumento una escala estimativa aplicada a través de la observación sistemática durante situaciones escolares cotidianas. Este enfoque me permitió identificar de manera directa y contextualizada las respuestas emocionales y conductuales de los estudiantes ante experiencias que implicaban obstáculos, errores o la necesidad de esperar resultados no inmediatos.

El instrumento consistió en una escala estimativa de cuatro niveles (1: muy baja tolerancia, 2: baja tolerancia, 3: tolerancia moderada, 4: alta tolerancia), aplicada durante actividades pedagógicas previamente seleccionadas por su potencial de generar frustración. Estas actividades incluyeron la resolución de problemas complejos, el trabajo colaborativo en grupos con responsabilidades divididas, y la participación en juegos didácticos donde el azar y la competencia estaban presentes. Véase anexo 2.

Esta escala fue diseñada con base en referentes teóricos sobre la autorregulación emocional y la resiliencia escolar, y fue aplicada durante un período de tres semanas para garantizar la validez de los datos observados.

Los indicadores observados fueron definidos a partir de conductas manifiestas relacionadas con la capacidad de afrontar la frustración. Entre ellos destacan:

- Expresión verbal y corporal ante el error: Se observó si el alumno manifestaba enojo, ansiedad, tristeza o calma al cometer errores.
- Persistencia en la tarea: Se registró si el alumno continuaba intentando resolver un problema a pesar de no obtener resultados inmediatos.
- Manejo de la espera y los turnos: Se valoró cómo gestionaba el alumno los tiempos de espera durante juegos o actividades grupales.
- Búsqueda de ayuda o soluciones alternativas: Se identificó si el alumno pedía apoyo de manera adecuada o simplemente se rendía.
- Actitudes frente a la retroalimentación: Se consideró si aceptaba o rechazaba comentarios del docente o compañeros sobre su desempeño

Resultados

Los resultados obtenidos mostraron una diversidad en los niveles de tolerancia a la frustración entre los estudiantes. Por ejemplo, observé que el alumno “N” al enfrentarse con una actividad matemática que no lograba resolver en el primer intento, tendía a manifestar signos de ansiedad —como mover las piernas de forma constante y fruncir el ceño— y requería múltiples intervenciones para retomar la tarea. Su calificación en la escala estimativa fue de nivel 2 (baja tolerancia).

En contraste, Arya mostró una actitud perseverante durante una dinámica de grupo en la que su propuesta no fue elegida por sus compañeros. Aunque inicialmente expresó cierta decepción, continuó participando activamente, lo que se interpretó como un indicador de buena autorregulación emocional y una tolerancia a la frustración de nivel 4 (alta tolerancia).

Asimismo, se identificó un patrón común en varios estudiantes con nivel 1 de tolerancia, quienes al no obtener resultados inmediatos abandonaban la tarea o manifestaban verbalmente frases como "no puedo", "esto es muy difícil" o "ya no quiero hacerlo", lo que evidencia una necesidad de intervención pedagógica en el desarrollo de estrategias de afrontamiento.

Estos resultados permitieron establecer una base diagnóstica clara para la posterior implementación de estrategias didácticas dirigidas al fortalecimiento de la tolerancia a la frustración, como parte de la educación emocional en el aula.

2.1.2 Componentes relacionales de la salud emocional

Los componentes *relacionales* de la salud emocional implican contacto con las demás personas, como el *vínculo afectivo*, *la empatía*, *la asertividad* y *las habilidades sociales*. De los cuales debido a la etapa del desarrollo cognitivo en el que se encuentran los alumnos, seleccione solo los que son adecuados para su edad; la empatía y las habilidades sociales.

Actividad 1. La patita

El día 4 de diciembre comencé con la evaluación diagnóstica referente a los componentes relacionales de la salud emocional, y para dar inicio apliqué la actividad titulada “La patita”, cuyo propósito fue identificar el nivel inicial de los alumnos respecto al componente de la empatía. Esta actividad se diseñó considerando la propuesta de Perpiñán (2013), quien plantea que la empatía es un componente esencial de la salud emocional, entendido como la capacidad de “reconocer, comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás” (p. 74), lo que permite establecer relaciones más armónicas y respetuosas en el entorno social.

La actividad se desarrolló en un ambiente lúdico y seguro, apropiado para el grupo de tercero de preescolar, y se basó en la audición y análisis de la canción infantil “La patita”, compuesta por Francisco Gabilondo Soler. Esta canción narra la historia de una madre pata que cuida de sus hijos mientras su esposo y padre de sus hijos es irresponsable, permitiendo abordar de manera accesible temas relacionados con las emociones, los vínculos familiares y las responsabilidades afectivas.

Para iniciar, se invitó a niños y niñas a sentarse en semicírculo en el área de alfombra del salón. Se les explicó que escucharíamos una canción y que debían prestar atención a lo que sentían los personajes. Se reprodujo la canción una vez, y después se les preguntó: “¿Cómo creen que se siente la patita?” y “¿Qué harían ustedes si fueran su amigo o amiga?”.

Estas preguntas abiertas buscaban activar en los niños la toma de perspectiva emocional, eje central de la empatía según Perpiñán (2013).

Posteriormente, se propició una conversación guiada con apoyo de imágenes de la patita y sus patitos, en la cual se incentivó a los alumnos a expresar sus interpretaciones de las emociones de los personajes. Se registraron sus respuestas mediante notas de campo y se observaron indicadores clave de la empatía infantil, como: la identificación de emociones ajenas, la preocupación por el bienestar del otro y la capacidad de ofrecer soluciones o gestos de cuidado, aún desde una perspectiva lúdica.

La actividad finalizó con una representación libre, donde los alumnos escenificaron en pequeños grupos lo que harían para ayudar a la patita, promoviendo la expresión corporal y verbal de sus ideas. Esta etapa permitió observar de manera más clara la disposición de los niños para implicarse emocionalmente con los personajes y su comprensión de las situaciones emocionales ajenas.

Esta actividad diagnóstica permitió recabar información valiosa sobre el desarrollo empático del grupo, evidenciando distintos niveles de comprensión emocional e implicación afectiva, aspectos fundamentales en la construcción de relaciones sanas en la infancia.

Esta actividad diagnóstica permitió recabar información valiosa sobre el desarrollo empático del grupo, evidenciando distintos niveles de comprensión emocional e implicación afectiva, aspectos fundamentales en la construcción de relaciones sanas en la infancia. Para su evaluación, se consideraron diversos elementos que permitieron valorar tanto el proceso como los resultados obtenidos.

Se emplearon criterios cualitativos centrados en la observación directa, el análisis de respuestas verbales y conductuales, así como la interpretación de situaciones emocionales propuestas durante la actividad. Los elementos evaluados incluyeron:

- Reconocimiento de emociones propias y ajenas,
- Capacidad de ponerse en el lugar del otro (perspectiva emocional),

- Manifestaciones de conducta prosocial (como ayudar, consolar o cooperar),
- Nivel de implicación afectiva al compartir experiencias personales.

La escala utilizada fue descriptiva, permitiendo clasificar el desempeño de los estudiantes en niveles de logro: incipiente, en desarrollo y consolidado. Esta evaluación no solo proporcionó un diagnóstico del estado actual del desarrollo empático en el grupo, sino que también permitió identificar áreas de oportunidad para el diseño de intervenciones pedagógicas dirigidas a fortalecer esta competencia socioemocional. Véase anexo 4.

Actividad 2. El conejo

El día 7 de diciembre de 2025 llevé a cabo una actividad diagnóstica titulada “El conejo”, cuyo objetivo principal fue identificar el nivel de desarrollo de la empatía en niños y niñas del grupo de tercero de preescolar. La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, reconocer sus emociones y responder de forma afectiva y apropiada, es un componente clave del desarrollo emocional y social en la infancia (Perpiñán, 2013; Bisquerra, 2015). Su fortalecimiento en edad preescolar no solo favorece las relaciones interpersonales, sino que constituye un pilar fundamental para la salud emocional infantil.

Como recurso central utilicé el cuento “Cuando estoy triste” de Trace Moroney (2005), el cual fue presentado en formato audiovisual mediante un video disponible en la plataforma YouTube. El cuento narra la experiencia de un pequeño conejo que describe lo que siente cuando está triste y comparte las actividades que realiza para sentirse mejor. Este recurso literario fue seleccionado por su lenguaje accesible, sus ilustraciones expresivas y la conexión emocional que genera en el público infantil, elementos que, según Goleman (1996), resultan esenciales para promover el desarrollo de la inteligencia emocional desde edades tempranas.

La actividad se dividió en varias fases cuidadosamente estructuradas. En la primera, los alumnos escucharon y observaron atentamente el cuento. Al finalizar, introduje una dinámica de ficción en la que fingí recibir una llamada telefónica del personaje del conejo. Esta llamada ficticia fue previamente grabada y ensayada, y en ella el conejo expresaba

sentirse muy triste porque sus padres lo habían dejado al cuidado de su abuela, quien no tenía tiempo para jugar con él. Durante la llamada, el conejo rompía en llanto y la comunicación se interrumpía súbitamente.

Este recurso dramático tuvo como finalidad generar una situación emocional significativa y auténtica para los niños, promoviendo la conexión afectiva con el personaje. Según López Cassá (2011), la dramatización y la narración de historias permiten a los niños explorar sus propias emociones y las de los demás, lo que favorece la emergencia de conductas empáticas. Al ver la reacción del personaje, comencé a actuar con preocupación y pregunté al grupo: “¿Y ahora qué haremos? ¿Cómo nos comunicamos con el conejo? ¿Habrá otra manera de hablar con él que no sea por llamada?”.

Las preguntas fueron formuladas de manera abierta para fomentar la reflexión y activar la toma de perspectiva emocional, componente central de la empatía (Perpiñán, 2013). La participación de los niños fue entusiasta, motivada tanto por el vínculo afectivo generado con el personaje como por el carácter lúdico y realista de la actividad.

Enseguida propuse escribirle una carta al conejo para animarlo y ayudarlo a sentirse mejor. Organicé al grupo en círculo, sentados en el suelo, y guíé una conversación con preguntas orientadoras como: “¿Por qué creen que el conejo está triste?”, “¿Qué podríamos decirle para que se sienta mejor?” y “¿Alguna vez ustedes se han sentido así?”. Este momento fue clave para recoger información sobre el grado de empatía de cada niño, observando su capacidad para identificar emociones ajenas, comprenderlas y formular respuestas afectivas.

Finalmente, los niños elaboraron un dibujo libre como forma de expresión emocional, acompañado de un mensaje o explicación verbal sobre lo que deseaban comunicarle al conejo. Durante esta fase, realicé observaciones individualizadas mientras recorría los lugares y escuchaba las explicaciones de cada alumno sobre su dibujo. Esta interacción directa me permitió profundizar en sus razonamientos emocionales y registrar indicios cualitativos de su desarrollo empático.

En conjunto, esta actividad integró recursos literarios, dramáticos y expresivos para crear una experiencia emocional significativa, en la que los niños pudieron conectar con las emociones de un otro (el conejo) y generar respuestas simbólicas de cuidado y acompañamiento. Tal como lo señala Bisquerra (2015), “la educación emocional debe partir de experiencias vividas y emocionalmente significativas” (p. 24), aspecto que se logró mediante la construcción intencionada de esta situación didáctica. A continuación, presento una transcripción de audio de la actividad.

DF: ¿Alguna vez han estado tristes como el conejito?

R: Si, cuando no me compran algo

A: Cuando mi mamá no me presta el celular

DF: Y en esos momentos ¿qué les gusta hacer?

E: Me gusta que pase el señor de las nieves y me compren una

(Bullicio porque todos querían hablar)

DF: Todos vamos a decir una cosa que nos gusta hacer cuando estamos tristes

N: M e gusta que me abracen

... (10 participaciones más)

DF: ¿ Les parece si le hacemos una carta al conejito donde le digamos a través de un dibujo las actividades que puede hacer cuando está triste para sentirse mejor?

Transcripción de audio. Lunes 7 de diciembre del 2025

Para la evaluación de los componentes relacionales, se elaboró el formato de registro de cualidades, el cuál serviría para registrar las capacidades o rasgos positivos de cada alumno en relación a las competencias y el estrés:

Tabla 4*Registro de cualidades de los componentes relacionales*

Registro de cualidades		
Semana:.....		
Número de alumno	Cualidades generadoras de competencia	Cualidades generadoras de estrés
Alumno 1		
Alumno 2		
Alumno 3		
Alumno 4		
Alumno 5		
Alumno 6		
Alumno 7		
Alumno 8		
Alumno 9		
Alumno 10		
Alumno 11		
Alumno 12		
Alumno 13		
Alumno 14		

Alumno 15		
Alumno 16		
Alumno 17		
Alumno 18		

Adaptación del registro de atribuciones de Perpiñán, S., (2013) p. 142.

2.2 La salud emocional como área necesaria en la educación integral. Descripción y focalización del problema.

La salud, no solo es la ausencia de enfermedad, sino un estado de bienestar integral, definición máxima de la OMS desde mediados del siglo pasado ¹. La Nueva Escuela Mexicana promueve el bienestar infantil a través de la educación socioemocional, la protección de los derechos de los niños y la creación de ambientes seguros para el aprendizaje. En el contexto de un grupo de tercer año de preescolar, los niños presentan un desarrollo esperado para su edad en cuanto a habilidades motoras, cognitivas, sociales y emocionales. Sin embargo, este trabajo se posiciona en la búsqueda de un estado de bienestar, es decir, busca contribuir a la construcción de un estado emocional y psicológico mejor de lo que ya están, por tanto, no se trata de una intervención para remediar deficiencias, sino para potenciar sus habilidades y capacidades, con el fin de llevarlos a un nivel más alto de bienestar emocional, socialización y aprendizaje.

A pesar de su progreso, el grupo podría beneficiarse de estrategias y programas específicos que aborden áreas clave como la gestión emocional, el autoconcepto, la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales, que les permitirán enfrentar mejor los desafíos tanto dentro como fuera del aula. El problema, por tanto, es que el grupo puede no

¹ Constitución de la Organización Mundial de la Salud, aprobada en la Conferencia Internacional de Salud de 1946. Véase <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitución-sp.pdf>

estar alcanzando su máximo potencial emocional y social debido a la falta de una intervención dirigida específicamente a optimizar su bienestar emocional y fortalecer sus habilidades interpersonales.

El objetivo es favorecer el bienestar emocional y social de los niños a través de actividades y estrategias centradas en fortalecer su inteligencia emocional, su capacidad para manejar frustraciones, su empatía hacia los demás y su autoconfianza. El desarrollo de estas competencias permitirá que los niños no solo mejoren en su interacción con sus compañeros y maestros, sino también en su capacidad de aprender de manera más efectiva.

Para ello, el problema puede focalizarse en las siguientes áreas específicas:

- Fortalecimiento de la salud emocional: A pesar de que los niños han alcanzado hitos importantes en su desarrollo emocional, pueden beneficiarse de estrategias más específicas para aprender a reconocer y expresar sus emociones, lo que les permitirá manejar situaciones de estrés y frustración de manera más saludable.
- Desarrollo de habilidades sociales: Aunque los niños están interactuando socialmente, podría ser útil implementar actividades que favorezcan la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, habilidades que son fundamentales tanto para su bienestar emocional como para su éxito en el aprendizaje.
- Estimulación cognitiva: La atención al desarrollo de habilidades cognitivas en las áreas de atención, memoria y pensamiento crítico, favoreciendo un entorno que los desafíe y potencie sus capacidades sin generar estrés innecesario, también es crucial para asegurar que los niños estén en su mejor estado posible de desarrollo.
- Prevención de posibles dificultades: Aunque el grupo esté en una etapa adecuada de desarrollo, es fundamental actuar preventivamente para evitar que cualquier área de su desarrollo quede rezagada. Este enfoque preventivo garantizará que se intervenga antes de que surjan posibles dificultades.

El reto es optimizar el desarrollo integral de los niños de tercer año de preescolar, a través de la promoción de un ambiente que fomente el bienestar emocional, el desarrollo de

habilidades sociales y emocionales y el aprendizaje significativo. La clave está en ir más allá de lo esperado y crear condiciones para que los niños puedan alcanzar su máximo potencial en todos los aspectos de su vida escolar y emocional.

Por lo anterior, este trabajo busco recuperar como punto de partida la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual promueve el bienestar integral del alumno, y con la visión de organismos como la OMS y la ONU, que defienden el enfoque integral de salud y desarrollo para garantizar un futuro saludable y exitoso para todos los niños.

2.3 Propósitos del plan de acción

El plan de acción tuvo como propósito fortalecer el bienestar emocional de los niños en el nivel preescolar a través de la salud emocional, tal como señala la actual política educativa, misma que busca promover un entorno educativo que fomente el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional, alineándose con el principio de la NEM de ofrecer una educación integral basada en el desarrollo socioemocional (SEP, 2022). Este propósito se vincula con el ODS 3, que busca garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos, y con el enfoque de la OMS sobre salud emocional como componente del bienestar infantil (OMS, 2020).

Para el logro del plan de acción se contempló el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, para ello se implementaron actividades educativas basadas en el aprendizaje socioemocional que favorecieran la empatía, la autoestima, el autocontrol y la gestión de conflictos, tal como lo plantea la Declaración de Incheon (2015), que resalta la necesidad de una educación inclusiva y de calidad que prepare a los niños para convivir y contribuir positivamente a la sociedad.

Además, se incorporaron estrategias pedagógicas inclusivas para promover la equidad y el bienestar, a través del diseño e implementación de estrategias que respetaran la diversidad cultural, social y emocional de los niños, en consonancia con los valores de la Agenda 2030, que destaca la necesidad de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad (ONU, 2015). Este propósito también se relaciona con los principios de la NEM, que buscan formar ciudadanos responsables y conscientes de su entorno.

El desarrollo del plan de acción implicó también el acercamiento de los niños a estrategias en el manejo de emociones y situaciones de estrés. Durante las actividades se buscó desarrollar en los niños estrategias efectivas para identificar y manejar emociones como el estrés, la frustración y el miedo, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje más seguro y saludable, en línea con los objetivos de la OMS para promover la salud mental desde edades tempranas (OMS, 2020).

Asimismo, se buscó fomentar la participación activa de las familias en la promoción de la salud emocional, a fin de establecer vínculos con las familias para involucrarlas en el desarrollo emocional de los niños, reconociendo que el bienestar infantil requiere un enfoque integral que incluya el hogar, como lo señala la Agenda 2030 y la Declaración de Incheon (ONU, 2015).

2.4. Presupuestos teóricos

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud emocional es un componente esencial del bienestar, definido como un estado en el que los individuos pueden manejar el estrés, trabajar productivamente y contribuir a su comunidad (OMS, 2020). En el nivel preescolar, fomentar la salud emocional implica enseñar a los niños a identificar y gestionar sus emociones, un aspecto crucial para su desarrollo integral. En el nivel preescolar, esto se traduce en la necesidad de enseñar a los niños y niñas a identificar, comprender y regular sus emociones, habilidades fundamentales para su desarrollo integral y para la construcción de relaciones sanas con su entorno.

En el plano internacional, tanto la ONU como la UNESCO subrayan el derecho de todos los niños a recibir una educación que promueva su bienestar físico, mental y emocional. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la ONU, establece en su tercer objetivo la importancia de garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos; y en

cuarto, la necesidad de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, orientada al desarrollo de competencias que preparen a los estudiantes para los retos del mundo actual (ONU, 2015).

En concordancia, la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) establece que la educación debe ser un proceso inclusivo y equitativo, enfocado en el desarrollo integral de las personas, incluyendo las dimensiones física, mental, emocional y social. Esta declaración enfatiza la necesidad de crear entornos de aprendizaje seguros, accesibles y estimulantes, donde los niños puedan crecer y desarrollarse plenamente.

Dentro de este marco, la Educación para el Desarrollo Sostenible, también promovida por la UNESCO, destaca la importancia de fomentar competencias como la resiliencia, la empatía y el compromiso social, elementos que están estrechamente ligados al desarrollo emocional. La EDS busca que los estudiantes comprendan mejor el mundo en que viven y participen activamente en su transformación, lo que implica trabajar desde edades tempranas en el fortalecimiento de la salud emocional (UNESCO, 2015).

A nivel nacional, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), plantea una educación centrada en el bienestar integral del estudiante, donde el desarrollo socioemocional, la equidad, la inclusión y la formación en valores son pilares fundamentales. Este enfoque reconoce que la educación no debe limitarse a los contenidos académicos, sino que debe formar ciudadanos íntegros, capaces de convivir armónicamente en sociedad, resolver conflictos de forma pacífica y participar activamente en la construcción de una sociedad justa y solidaria (SEP, 2022).

En este contexto, promover la salud emocional desde la educación preescolar se convierte en una acción prioritaria para contribuir al cumplimiento de los compromisos internacionales en materia de derechos de la infancia, así como a los principios pedagógicos de la NEM, que apuntan a una educación transformadora, inclusiva y con sentido humano.

2.4.1 Determinantes de la salud infantil

La salud es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades." (Organización Mundial de la Salud, s.f.).

En esta misma línea, la UNICEF concibe la salud como un derecho humano fundamental y un determinante clave del desarrollo, especialmente durante la infancia. Desde su perspectiva, la salud no se limita a la ausencia de enfermedad, sino que comprende el bienestar físico, mental, emocional y social de niños y niñas. Este enfoque reconoce que diversos factores sociales, económicos y ambientales influyen significativamente en las condiciones de salud de la infancia y la adolescencia.

Aunque centrada en el ámbito educativo, la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) también reconoce la interdependencia entre la educación y el bienestar integral. Señala que una educación inclusiva y de calidad no solo desarrolla conocimientos y habilidades, sino que también debe contribuir a formar personas saludables, capaces de llevar una vida plena. Esta declaración posiciona a la escuela como un espacio privilegiado para promover la salud y el desarrollo emocional desde una edad temprana.

Relacionado a lo anterior, Bravo-Sarzana (2015) propone un *modelo de los determinantes de la salud infantil*, el cual permite comprender cómo múltiples factores interactúan para influir en el bienestar de los niños. Este modelo se organiza en cuatro niveles:

1. *Nivel individual*: Incluye los factores biológicos como la genética, el sexo o la presencia de enfermedades crónicas, así como factores psicológicos como el temperamento, la autoestima y las habilidades sociales. Finalmente contempla los comportamientos relacionados con la salud entre lo que destacan los hábitos alimenticios, el sueño, la actividad física, la higiene y el manejo del estrés.
2. *Nivel interpersonal*: Abarca la influencia de la familia como son los estilos de crianza, y las relaciones afectivas, así como la influencia del grupo de pares a través de las interacciones sociales y las redes de apoyo entre compañeros.

3. *Nivel comunitario*: Considera elementos como el clima escolar, la calidad de la educación, la seguridad del vecindario, el acceso a servicios básicos y la infraestructura comunitaria.
4. *Nivel societal*: Engloba factores estructurales como las políticas públicas de salud, educación y protección social, las condiciones socioeconómicas de las familias y los valores culturales presentes en la sociedad.

Según Bravo-Sarzana, estos determinantes no actúan de forma aislada, sino que se suman, es decir, se interrelacionan a lo largo del tiempo y pueden generar impactos positivos o negativos sobre la salud infantil. Además, destaca la vulnerabilidad de la infancia frente a los riesgos del entorno, ya que los sistemas biológicos, psicológicos y sociales de los niños aún están en desarrollo. A ello se suman las desigualdades sociales, que se reflejan directamente en desigualdades en salud, afectando de manera más severa a los niños que crecen en contextos de pobreza o exclusión.

Comprender estos determinantes resulta clave para diseñar intervenciones efectivas orientadas a mejorar la salud y el bienestar infantil. Algunas estrategias prioritarias incluyen:

- *Fomentar estilos de vida saludables*, mediante la promoción de una alimentación equilibrada, actividad física regular, higiene personal y descanso adecuado.
- *Fortalecer el entorno familiar*, brindando a los padres de familia las herramientas necesarias para crear espacios seguros, afectivos y estimulantes.
- *Mejorar las condiciones de vida*, garantizando el acceso a servicios básicos como agua potable, atención médica y educación de calidad.
- *Reducir las desigualdades sociales*, mediante políticas públicas orientadas a la equidad, el acceso universal y la justicia social.

En resumen, la salud infantil es un fenómeno complejo y multidimensional, influido por factores individuales, familiares, comunitarios y sociales. Promover el bienestar desde un enfoque integral requiere una comprensión profunda de estos determinantes, así como una acción educativa y social articulada para garantizar el desarrollo pleno de todos niños y niñas.

2.4.2 ¿Qué es la salud emocional?

La salud emocional se refiere al bienestar psicológico y afectivo de una persona. Implica la capacidad de manejar las emociones de manera efectiva, afrontar los desafíos de la vida, establecer relaciones saludables y mantener un equilibrio mental y emocional.

Según Perpiñán (2013), la salud emocional implica la habilidad de reconocer las propias emociones y gestionarlas de manera equilibrada, lo que permite afrontar los retos cotidianos. Este concepto abarca tanto el conocimiento de uno mismo a nivel emocional como la capacidad de establecer vínculos interpersonales sustentados en la empatía y el respeto mutuo.

La salud emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones de manera que estas no interfieran negativamente en el bienestar personal y en las relaciones con los demás. Ésta consiste en “tener un equilibrio adecuado entre las emociones positivas y negativas, permitiendo que la persona afronte las dificultades de la vida diaria de forma efectiva y constructiva” (p. 25), es decir, la salud emocional se refiere a la capacidad de una persona para manejar y regular sus emociones de manera efectiva, lo que implica comprenderlas, expresarlas de manera adecuada y enfrentarse a situaciones difíciles sin que estas emociones dominen o desestabilicen a la persona.

El autoconocimiento emocional es fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional. Implica la capacidad de ser conscientes de nuestras propias emociones en el momento en que las experimentamos, lo cual es esencial para gestionarlas de manera adecuada y saludable. Este proceso de reconocimiento emocional permite a las personas responder de forma más adaptativa a las diversas situaciones de la vida cotidiana, promoviendo así un mayor bienestar personal y social.

Este enfoque resalta la importancia de fomentar la conciencia emocional desde edades tempranas, especialmente en contextos educativos, para que los individuos desarrollen habilidades que les permitan identificar y regular sus emociones de manera efectiva.

Reconocer nuestras emociones en el momento en que surgen tiene varios beneficios como el autoconocimiento ya que al identificar lo que estamos sintiendo, podemos entender mejor nuestras reacciones, lo que nos ayuda a conocernos a nosotros mismos de manera más profunda. La prevención de reacciones impulsivas, es decir, cuando somos conscientes de nuestras emociones, podemos evitar actuar de manera impulsiva o reactividad, lo que nos permite responder de forma más reflexiva y adecuada.

También el control emocional puesto que el reconocimiento temprano de las emociones permite gestionarlas de manera más efectiva, disminuyendo la probabilidad de que nos dominen o interfieran negativamente con nuestras relaciones o decisiones. Asimismo, la salud mental con la capacidad de identificar y procesar nuestras emociones contribuye a nuestra salud mental, ayudándonos a reducir el estrés, la ansiedad o la frustración. Resalta la importancia de estar en sintonía con nuestras emociones, pues “el primer paso para manejar de manera saludable nuestras respuestas emocionales es ser conscientes de ellas cuando se presentan” (p. 29), esta afirmación destaca un principio fundamental en la gestión emocional y el bienestar psicológico: el reconocimiento de las emociones es el primer peldaño hacia una respuesta saludable ante ellas.

De igual manera, en la salud emocional se destaca la relevancia de las relaciones interpersonales pues “una persona emocionalmente sana no solo sabe gestionar sus propias emociones, sino que también es capaz de establecer relaciones saludables basadas en la empatía y la comprensión” (p. 32).

La salud emocional es fundamental para el bienestar general y está relacionada con la inteligencia emocional, que incluye habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Mantener una buena salud emocional implica, entre otras cosas, un equilibrio entre los estados emocionales positivos y negativos, y una actitud resiliente ante los retos de la vida.

La salud emocional, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un componente clave del concepto más amplio de salud mental. La OMS define la salud mental

como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”

La salud emocional está relacionada con la capacidad de gestionar las emociones de manera positiva y eficaz. Según la OMS (2004), “la salud mental es un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (p. 12). Esta definición resalta la importancia de la capacidad para manejar el estrés, el bienestar personal y la relación con los demás, todos aspectos esenciales para un equilibrio emocional adecuado.

Además, la OMS enfatiza la importancia de la resiliencia emocional, que es la capacidad de las personas para adaptarse a situaciones adversas o desafiantes. Este concepto subraya que la salud emocional no significa evitar el sufrimiento, sino ser capaz de enfrentarlo y recuperarse. En el informe *"Promoción de la salud mental"* emitido por la Organización Mundial de la Salud se destaca que “la salud mental es fundamental para la capacidad de las personas de llevar vidas satisfactorias y productivas” (OMS, 2004, p. 13).

Finalmente, pero no por ello menos importante, la salud emocional está estrechamente vinculada con la inteligencia emocional, esta es clave para el bienestar emocional y para el éxito personal y profesional, ya que va más allá del coeficiente intelectual pues “las personas que controlan sus emociones y comprenden las emociones de los demás son más propensas a prosperar en la vida” (Goleman, 1995, p. 42).

2.4.3 Componentes de la salud emocional

Según Perpiñán (2013), los componentes de la salud emocional se enfocan en la capacidad de reconocer, gestionar y expresar adecuadamente las emociones, además de mantener relaciones interpersonales saludables. Los principales componentes que menciona se dividen en dos, los *componentes personales* y los *componentes relacionales*.

Los **componentes personales** son aquellos que una persona construye en sí misma, donde se comprende y se conoce a sí mismo, estos incluyen:

- El **autoconcepto**: Se refiere a la imagen que una persona tiene de sí misma, es decir, la percepción y las creencias que desarrollamos acerca de nuestras características, habilidades, valores, emociones y comportamientos. Este concepto abarca cómo nos vemos físicamente, cómo percibimos nuestras capacidades intelectuales, emocionales y sociales, y cómo nos valoramos en diferentes aspectos de nuestra vida.

La construcción del autoconcepto es un proceso dinámico y continuo, influido por la interacción del individuo con su entorno. Se forma a partir de las experiencias personales, la retroalimentación que se recibe de los demás y las emociones asociadas a estas vivencias. Es decir, no es una cualidad innata, sino que se desarrolla y evoluciona a lo largo del tiempo en función de varios factores:

- **Experiencias personales**: Las vivencias individuales influyen directamente en cómo nos percibimos y valoramos a nosotros mismos.
- **Interacción con los demás**: La opinión de figuras significativas como la familia, los docentes y los compañeros que desempeña un papel fundamental en la construcción de la autoimagen y en el desarrollo de la seguridad personal.
- **Autoevaluación y comparación social**: Las personas tienden a compararse con los demás como parte del proceso para definir sus propias características y habilidades.

Según Perpiñán (2013), el autoconcepto es un componente central de la salud emocional, ya que influye en la forma en que una persona regula sus emociones, construye su autoestima y enfrenta las situaciones de la vida cotidiana. Un autoconcepto positivo permite a la persona sentirse segura de sí misma, afrontar los desafíos con resiliencia, establecer relaciones interpersonales saludables y desarrollar una visión optimista de la vida. Por el contrario, un autoconcepto negativo puede generar inseguridad, ansiedad, baja autoestima y afectar de manera significativa el bienestar emocional.

Tener claridad sobre quiénes somos y cómo nos percibimos está estrechamente relacionado con la estabilidad emocional. Una persona con un autoconcepto sano y consolidado experimenta un mayor sentido de identidad y propósito, toma decisiones con mayor confianza, se siente más satisfecha con su vida y cuenta con mayores recursos personales para afrontar la adversidad, tal como afirma la autora “la salud emocional es un estado de bienestar físico y psicológico que permite una adecuada adaptación a las circunstancias en las que un individuo se desenvuelve” (p. 6).

Por lo tanto, la construcción de un autoconcepto saludable desde la infancia es clave para el desarrollo integral. Favorecer este proceso desde el ámbito educativo contribuye a fortalecer la salud emocional de los niños y niñas, proporcionando una base sólida para su bienestar presente y futuro.

- La **autoestima**: Se refiere la valoración que una persona tiene sobre sí misma, es decir, la percepción afectiva y el juicio personal que realizamos acerca de nuestro propio valor. Está estrechamente relacionada con el autoconcepto, pero va más allá de cómo nos vemos o qué creemos sobre nuestras capacidades; la autoestima está ligada a cómo nos sentimos respecto a esas características y cuál es nuestra actitud hacia nosotros mismos.
- El **autocontrol**: es la capacidad de una persona para regular y gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos de manera adecuada, especialmente en situaciones que pueden generar reacciones impulsivas o conflictivas. Es una habilidad psicológica que permite a los individuos moderar sus respuestas emocionales, controlar sus impulsos y tomar decisiones más reflexivas, en lugar de actuar de manera automática o reactiva.
- La **automotivación**: La capacidad de una persona para impulsarse a sí misma hacia la acción y el logro de metas, sin depender de estímulos externos o recompensas. Es un proceso interno que motiva a una persona a perseguir sus objetivos, mantener el esfuerzo y la persistencia, y superar los obstáculos, todo ello a partir de su propio deseo y convicciones.

- La **localización de control**: La percepción que una persona tiene sobre las causas de los eventos que ocurren en su vida, es decir, si cree que tiene control sobre esos eventos o si estos están fuera de su control. Este concepto está relacionado con cómo una persona interpreta la influencia que tiene sobre su destino y las situaciones que enfrenta.
- El **sistema de atribuciones**: La manera en que una persona explica o atribuye las causas de los eventos o resultados que ocurren en su vida, especialmente en relación con su propio comportamiento y el de los demás. Este sistema influye en cómo interpretamos nuestras experiencias y las de los otros, y afecta nuestra motivación, emociones y conductas.
- La **tolerancia a la frustración**: La capacidad de una persona para manejar de manera adecuada y no destructiva las situaciones en las que sus deseos, expectativas o necesidades no se cumplen de inmediato. Es la habilidad para soportar la incomodidad o el malestar cuando algo no sale como se esperaba, sin recurrir a comportamientos impulsivos, agresivos o pasivos.

Los **componentes relacionales** son aquellos donde hay interacción con otra persona, si se tienen integrados los componentes relacionales hay mayor probabilidad de éxito en las relaciones interpersonales, estos representan un recurso para interactuar de forma exitosa. Aquí encontramos:

- El **vínculo afectivo**: La conexión emocional profunda que se establece entre dos personas, basada en el apego y la interacción constante. Este vínculo se forma a través de experiencias compartidas y la respuesta emocional que se genera en las relaciones, y tiene un impacto crucial en el desarrollo emocional y social de los individuos, especialmente durante la infancia.
- La **asertividad**: La capacidad de expresar pensamientos, sentimientos, deseos y necesidades de manera clara, honesta y respetuosa, tanto hacia uno mismo como hacia los demás. Es una forma de comunicación que permite a la persona defender sus derechos y establecer límites sin ser agresiva ni pasiva, manteniendo un equilibrio entre la autoprotección y el respeto hacia los demás.

- La **empatía**: La capacidad de comprender y compartir los sentimientos, pensamientos y perspectivas de otras personas. Implica no solo reconocer las emociones de los demás, sino también ponerse en su lugar y sentir lo que ellos están experimentando, lo que nos permite responder de manera adecuada y respetuosa a sus necesidades emocionales.
- Las **habilidades sociales**: Son el conjunto de destrezas y capacidades que permiten a una persona interactuar de manera efectiva y adecuada con los demás en diversos contextos sociales. Estas habilidades implican la comunicación, el respeto mutuo y la empatía, y son fundamentales para establecer relaciones saludables, resolver conflictos y adaptarse a las normas y expectativas sociales; para lo cual se requieren habilidades sociales verbales y las que no involucran expresión verbal (ver la siguiente tabla):

Tabla 5

Habilidades sociales verbales y no verbales

Habilidades sociales	
Comunicativas	Sin expresión verbal
Responder a una conversación que otro le plantea y mantenerla	Escuchar
Iniciar una conversación	Identificar los requerimientos de una situación
Usar adecuadamente las normas de cortesía, admitidas en una cultura concreta: saludar, dar las gracias, pedir, por favor	Detectar un conflicto
Expresar emociones o estados de ánimo	Buscar soluciones creativas y eficaces

Convencer de un argumento empleando un lenguaje claro	Interpretar el estado emocional del otro
Compartir información	Mostrar coherencia entre la comunicación verbal y no verbal
Liderar una discusión	
Hablar en público	
Preguntar	
Hacer sugerencias	
Hacer comentarios	
Hacer cumplidos	
Dar instrucciones	
Concertar una cita	
Pedir ayuda o un favor	
Ofrecer ayuda	
Hacer una crítica	

Finalmente, los componentes de la salud emocional contribuyen al autoconocimiento emocional, el manejo de las emociones, el fortalecimiento de la empatía, el desarrollo de la resiliencia emocional a través de las habilidades sociales y una expresión emocional adecuada; lo que permiten a una persona gestionar sus emociones de forma equilibrada y mantener relaciones sanas.

2.4.4 Perspectivas para el abordaje de la salud emocional

Existen diferentes perspectivas desde las cuales es posible enfocar la necesidad de trabajar la salud emocional a favor de promover el bienestar infantil. La literatura reconoce cuatro perspectivas: pedagógica, interactiva, normativa y preventiva.

La *perspectiva pedagógica* se centra en las necesidades cognitivas, sociales y afectivas de los niños, pues cada una de las anteriores es crucial que se desarrolle de la manera adecuada para su buen funcionamiento. La *perspectiva interactiva*, pone el énfasis de la salud emocional en las relaciones interpersonales. Así es como las habilidades sociales surgen desde la salud emocional, ya que según Perpiñán (2013) el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye a partir de las relaciones entre las personas y está profundamente influido por las emociones que experimentan cotidianamente en el entorno escolar. Para eso se requiere crear o diseñar situaciones de aprendizaje que sean placenteras y promuevan la interacción con los otros.

La *perspectiva normativa* refiere a la forma en que las políticas públicas y educativas promueven e intencionan la búsqueda de la salud y el bienestar infantil. Esta perspectiva guarda relación con lo que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a través del eje articulador de Vida Saludable, el cual menciona el área de la educación socioemocional. Aquí la escuela funciona como un área que brinda la oportunidad para socializar y esto nos da pauta para establecer una situación de promoción de la salud emocional.

Finalmente, la *perspectiva preventiva*, busca desde la planeación y organización de los planes de acción, que se promuevan ambientes saludables y amigables para el niño y reduzca o atienda anticipadamente los factores de riesgo que disminuyen el estado de bienestar en los niños. Desde esta perspectiva la escuela es ideal para ambientar y encauzar un contexto de calidad escolar donde se le brinde a cada alumno la atención a cada necesidad que presenta. La intervención de este informe de prácticas recuperó la perspectiva interactiva para el abordaje de la salud emocional.

Existen tres niveles o fases de prevención en el cuidado de la salud, física y emocional: primaria, secundaria y terciaria (Perpiñán, 2013). La *prevención primaria* se refiere a toda la población estudiantil y su propósito es prevenir adicciones los factores de riesgo, como conductas autodestructivas y destructivas. Consiste en las estrategias y acciones dirigidas a evitar que aparezcan enfermedades o problemas de salud. Se enfoca en disminuir los factores de riesgo antes de que estos causen daños o afecten la salud de la población. Su objetivo es evitar la aparición de la enfermedad, y para ello se utilizan medidas como la educación para la salud, el control del medio ambiente y la promoción de estilos de vida saludables.

La *prevención secundaria* se refiere a la detección temprana de enfermedades en personas que ya pueden estar en una fase inicial de la enfermedad, pero sin manifestar síntomas evidentes. Su objetivo principal es identificar el padecimiento en sus primeras etapas, cuando aún es posible intervenir para evitar que progrese y cause complicaciones mayores. Esta permite identificar a las personas con mayor riesgo de desarrollar una enfermedad estado grave del padecimiento, o aquellos que se encuentran en una etapa temprana. Su objetivo se centra en reducir la morbilidad y mortalidad asociadas a las enfermedades detectadas, mejorando el pronóstico y la calidad de vida de las personas al ofrecer tratamientos oportunos.

La *prevención terciaria* se enfoca en minimizar las consecuencias de una enfermedad ya diagnosticada, evitando o limitando el daño físico, emocional o social que puede generar a la persona afectada. Su objetivo es mejorar la calidad de vida de las personas que padecen enfermedades crónicas o discapacidades, y reducir las complicaciones derivadas de estas. Las intervenciones en este nivel incluyen rehabilitación, apoyo psicológico y adaptaciones del entorno.

Como docente de preescolar en formación, pienso aplicar el plan y programas vigente, al abordar la salud emocional de los niños desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2022, ya que conozco la importancia de tener en cuenta los principios y

enfoques clave como un desarrollo integral y holístico, pues esta plantea una visión integral del niño, donde la salud emocional es fundamental para su desarrollo. Por lo tanto, se ubica en una propuesta de intervención primaria de la salud emocional, ya que busca una mejora en la salud de los alumnos y su bienestar.

El bienestar emocional es una parte crucial del desarrollo cognitivo, físico y social. Este busca que los niños se sientan valorados, respetados y seguros para poder aprender de manera efectiva. El aprendizaje socioemocional es una herramienta de promoción del bienestar y la salud. La NEM subraya la importancia de promover el aprendizaje socioemocional en los niños desde la primera infancia. Como docente, voy a implementar actividades que les permitan identificar, comprender y expresar sus emociones, además de aprender a manejar las relaciones interpersonales a través de la música, juegos, cuentos, canciones, actividades de grupo y momentos de reflexión. También es clave la construcción de una cultura de paz y respeto porque la NEM resalta la necesidad de fomentar un ambiente donde prevalezcan valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y la inclusión.

Estoy comprometida a promover estos valores a través de mi ejemplo, estableciendo un entorno donde los niños se sientan cómodos y respetados, así como crear un espacio seguro para la expresión de emociones pues es esencial para el bienestar emocional de los niños. De igual forma la participación activa y expresión emocional dado que es importante que los niños puedan expresar sus emociones de forma saludable mediante mi fomento de actividades que los inviten a compartir cómo se sienten, ya sea mediante dibujos, juegos simbólicos, dramatizaciones o actividades de grupo, les ayudará a identificar y canalizar sus emociones de manera positiva.

La NEM también subraya la importancia de la relación afectiva entre el docente y el alumno. Como maestra, ser un modelo afectivo y brindar un apoyo emocional constante es clave para que mis niños se sientan seguros, aceptados y queridos en el aula. Establecer vínculos de confianza les proporciona una base emocional sólida para afrontar retos. A través

de la inclusión y diversidad en el contexto de la NEM, se busca que cada niño sea reconocido y valorado por su individualidad, sin importar sus diferencias.

Fomentar un ambiente inclusivo también implica estar atenta a las necesidades emocionales de todos los niños, incluidos aquellos con alguna condición particular, y brindarles el apoyo necesario para que se desarrollen plenamente. El desarrollo de la resiliencia es crucial, pues el plan 2022 también pone énfasis en el desarrollo de la resiliencia en los niños, lo cual implica enseñarles a enfrentar dificultades y adversidades de manera saludable. Utilizaré estrategias para enseñar a los niños a gestionar frustraciones, conflictos y miedos, desarrollando su capacidad de adaptación y superación. Al abordar la salud emocional en mi aula de tercer grado de preescolar, según la NEM 2022, se trata de crear un ambiente emocionalmente seguro, inclusivo y afectivo, que promueva el bienestar emocional de los niños a través de un enfoque integral, actividades de aprendizaje socioemocional y la construcción de relaciones positivas y respetuosas.

2.5 La salud emocional y la NEM. Consideraciones psicopedagógicas

La salud emocional ocupa un lugar central en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana, ya que se le reconoce como un componente fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. La política educativa promueve una visión que va más allá del aprendizaje académico, se interesa por integrar el bienestar físico, emocional y social como pilares esenciales para una formación plena.

La NEM plantea que el bienestar infantil es clave para el aprendizaje efectivo y la participación activa en la comunidad. En este sentido, se afirma que la educación debe fomentar el respeto a la dignidad y los derechos humanos, garantizando la igualdad de trato y oportunidades para todos (SEP, 2022). Desde esta perspectiva, la salud emocional no se limita a la ausencia de conflictos o malestares, sino que implica la capacidad del estudiante para conocerse, gestionar sus emociones, relacionarse de manera empática y resolver conflictos de forma constructiva.

Uno de los principios rectores del enfoque psicopedagógico de la NEM es que la educación debe favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esto incluye

competencias como la empatía, la autorregulación emocional, la cooperación, la convivencia armónica y la toma de decisiones responsables. Como señala la SEP (2022), “la salud emocional debe ser promovida desde el contexto educativo, entendiendo que las emociones influyen en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo personal de los alumnos” (p. 12).

La NEM enfatiza la creación de ambientes educativos seguros y afectivos, donde los estudiantes puedan expresarse libremente, sentirse valorados y construir relaciones interpersonales saludables. Se promueve, además, la participación activa de las niñas y los niños en su propio desarrollo emocional, en colaboración con las familias y las comunidades, reforzando la importancia del acompañamiento integral.

Desde los presupuestos psicopedagógicos, se destaca la necesidad de abordar la salud emocional desde los primeros años de escolarización, etapa clave para la construcción de una base sólida en el desarrollo personal. Perpiñán (2013) señala que un entorno educativo empático, respetuoso y emocionalmente seguro favorece el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la autoconciencia y las relaciones interpersonales sanas, lo que a su vez incide positivamente en el aprendizaje y en la capacidad para enfrentar desafíos académicos y personales.

La salud emocional también se vincula directamente con la prevención de situaciones de riesgo como el acoso escolar y la violencia. La NEM propone que la educación emocional esté integrada de manera transversal en el currículo, promoviendo la autorreflexión, la regulación emocional y la convivencia pacífica (SEP, 2020). Este enfoque exige que los docentes estén capacitados para reconocer y atender las dimensiones emocionales del aprendizaje, adaptando sus prácticas pedagógicas a las necesidades afectivas de sus estudiantes.

Además, la NEM considera que la inclusión y la equidad emocional deben guiar los procesos educativos. Esto implica reconocer la diversidad emocional de los estudiantes y diseñar estrategias que respondan a sus contextos individuales, culturales y sociales. La promoción de la salud emocional, entonces, no solo impacta en el bienestar individual, sino también en la construcción de comunidades escolares solidarias, cooperativas y resilientes.

En consonancia con este planteamiento, la Organización Mundial de la Salud (OMS) destaca que la salud emocional es esencial para el desarrollo integral de niñas y niños. No se trata únicamente de la ausencia de trastornos mentales, sino de la capacidad para afrontar los retos cotidianos, aprender, establecer relaciones sanas y contribuir a su entorno (OMS, 2001, 2004, 2013). La OMS resalta también que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo emocional, y que un entorno educativo positivo puede prevenir efectos adversos derivados de la violencia, el estrés o la negligencia.

En suma, la Nueva Escuela Mexicana propone una educación centrada en el desarrollo emocional como base para el aprendizaje significativo y la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno. Los presupuestos psicopedagógicos en torno a la salud emocional apuntan hacia la construcción de ambientes educativos inclusivos, seguros y afectivos, que reconozcan a cada estudiante como un ser integral y promuevan su bienestar en todas sus dimensiones.

2.6 Referentes metodológicos

El informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en el periodo de práctica profesional del último año de la licenciatura. Su objetivo es mostrar a través de la descripción de la intervención docente el desarrollo de las competencias emocionales.

Este tipo de documento retoma principios de la investigación acción la cual centra la reflexión en la acción a través del análisis de las actividades prácticas (Schön, 1992 citado en Latorre, 2005). Desde esta perspectiva metodológica la práctica educativa se asume como una actividad reflexiva, relacionada como afirma Elliot (2010), al diagnóstico.

La investigación acción se caracteriza por atender problemas prácticos del ambiente educativo, profundizar en la comprensión del docente sobre el problema por medio de asumir una postura teórica que le permita explicar “lo que ocurre” (Elliot, 2010).

La finalidad de este tipo de investigación es la mejora de una realidad educativa, para ello se recurre a ciclos reflexivos que integran la planeación, la acción, la observación de la acción y la reflexión (Latorre, 2005).

Figura 1

Ciclo reflexivo de la investigación acción



Fuente: Latorre, 2010.

El diagnóstico es el punto de partida para la construcción del plan de acción, entendida como la propuesta de intervención. Esta se lleva a cabo a través de la acción, y mientras está en curso, a través de la observación e instrumentos de registra la observación, para posteriormente llevarla a espacios de reflexión en a la asesoría con el fin de reconocer los aciertos, identificar los retos y proponer ajustes para la planeación de la siguiente actividad. En este caso, se utilizaron registros en el diario de prácticas y la observación participante como recursos y métodos de recolección de datos.

La fase de acción tuvo desafíos que implicaron ajustes y adecuaciones significativas en el segundo proyecto del plan de acción. El cambio de la escuela de prácticas en el mes de noviembre fue el primer gran desafío. Tuve que realizar un nuevo diagnóstico en una nueva escuela y con un grupo nuevo, aunado a los retos de tiempo para la aplicación de las actividades de diagnóstico en los meses de noviembre y diciembre. El segundo gran desafío, fue al término de la aplicación del primer proyecto del plan de acción e inicio del segundo; en ambos casos, lo describo en el siguiente apartado.

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA

El presente apartado da cuenta del proceso de implementación, análisis y evaluación de la propuesta pedagógica orientada a promover el bienestar infantil a través del fortalecimiento de la salud emocional en el nivel preescolar. La intervención se diseñó a partir de la necesidad de reconocer a la infancia como una etapa clave en la construcción de habilidades socioemocionales que impactan directamente en el desarrollo integral de las niñas y los niños. Como lo señalan diversos estudios, el bienestar emocional en los primeros años de vida es un factor determinante en la formación de la identidad, la regulación afectiva y la calidad de las interacciones sociales (Bisquerra, 2015; Perpiñán, 2013).

La propuesta partió de una evaluación diagnóstica que permitió identificar las nociones previas del grupo en torno a la empatía, la autorregulación emocional y la expresión de sentimientos, componentes esenciales para una educación emocional efectiva. A través de actividades diseñadas con base en cuentos, juegos simbólicos y dinámicas participativas, se buscó crear un ambiente pedagógico sensible, que propiciara el diálogo, la reflexión emocional y la construcción conjunta de estrategias para afrontar situaciones cotidianas desde una perspectiva empática y respetuosa.

Este apartado no solo expone las fases del desarrollo de la intervención, sino que también ofrece una reflexión crítica sobre sus alcances, limitaciones y aprendizajes obtenidos, a la luz de los marcos teóricos que fundamentan el proyecto. Asimismo, se presentan evidencias que permiten evaluar la evolución del grupo y valorar el impacto de la propuesta en su bienestar emocional, así como posibles líneas de mejora para futuras intervenciones educativas.

3.1 Proyecto 1. “Ecos de mi ser”

El proyecto “Ecos de mi ser” tuvo como propósito fortalecer el autoconcepto en los alumnos, ya que se trata de un componente personal de la salud emocional, el cual según

Perpiñán (2013) define como un elemento fundamental de la salud emocional, ya que influye directamente en la percepción que una persona tiene de sí misma y, por ende, en su capacidad para gestionar sus emociones y enfrentar los desafíos de la vida.

El autoconcepto se construye a partir de la autoimagen, la autoestima y la identidad personal, elementos que condicionan la manera en que el individuo interactúa con su entorno y afronta las experiencias emocionales. Plantea que el autoconcepto no solo define como una persona se ve a sí misma, sino que también influye en su regulación emocional y en su bienestar psicológico. Un autoconcepto positivo está relacionado con una mayor seguridad en uno mismo, mayor resiliencia y una mejor capacidad para enfrentar situaciones adversas. Por el contrario, un autoconcepto negativo puede generar inseguridad, ansiedad y dificultades emocionales.

La salud emocional es clave para el bienestar, ya que determina la calidad de vida de una persona en términos de satisfacción personal, relaciones interpersonales y manejo del estrés. Una buena salud emocional permite a los individuos desarrollar estrategias adaptativas frente a los retos cotidianos, promoviendo estados de ánimo positivos y una mejor calidad de vida. Favorecer una autoestima positiva, lo que impacta en la confianza y la motivación personal, a su vez mejora la regulación emocional, ayudando a manejar el estrés y las emociones negativas, también facilitar relaciones interpersonales saludables, esenciales para el bienestar social y afectivo, y promueve el equilibrio psicológico, reduciendo el riesgo de trastornos emocionales. Por lo tanto, un autoconcepto positivo fortalece la salud emocional y, a su vez, esta última contribuye al bienestar integral, permitiendo a la persona sentirse satisfecha consigo misma y con su entorno.

El proyecto se integró de cinco actividades: “el árbol de mis cualidades”, “mi retrato hablado”, “mi superpoder”, “carta a mí mismo” y “mi retrato mágico”, dicho proyecto se desarrolló del 10 al 14 de febrero del 2025.

Actividad 1. El árbol de mis cualidades

El árbol de mis cualidades nos ayudó a que los niños se dieran cuenta de los logros que han tenido, de los cuales no eran conscientes, sabían que lo podían realizar, pero no lo consideraban como una cualidad brillante o exitosa. Comencé la actividad contando una breve historia sobre un árbol que crece fuerte mientras es bien cuidado con lo vital, como agua, sol y tierra. Enseguida les pregunté sobre las cualidades, si sabían que significaba.

DF: ¿Han escuchado la palabra “cualidades”?

1: Son como semillas

2: Una planta

DF: Las cualidades son características que nos definen como personas, son cosas que hacemos bien. Y pueden crecer como una semilla si nutrimos esas cualidades. ¿cómo podemos nutrirlas?

3: Con agua

DF: Podemos hacer crecer nuestras cualidades como si regamos con agua una semilla. Por ejemplo, una de mis cualidades es que puedo ser sociable. Y para hacer crecer esa cualidad puedo practicar saber escuchar a los demás. ¿Cuáles son cualidades que tienen ustedes?

4: Yo ya puedo andar en bici con llantitas

5: Yo ya puedo amarrarme las cintas

6: Yo antes no podía patinar y ahora ya puedo

DF: Muy bien, exactamente esas son cualidades muy buenas.

Transcripción extraída del diario de prácticas. Realizada el 10/02/25.

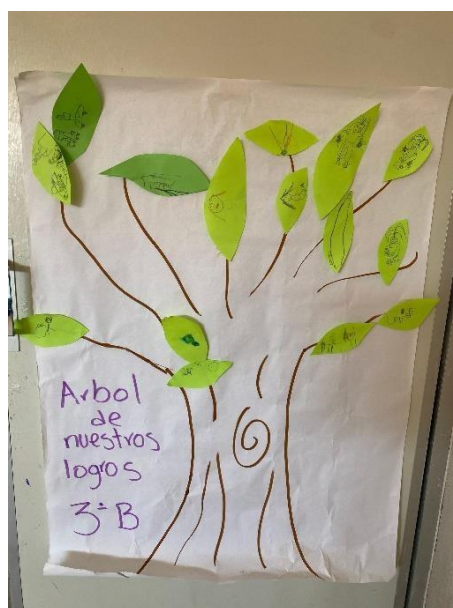
Al escuchar las respuestas de los niños me sentí contenta porque empezaban a comprender lo que es una cualidad, por el momento solo describían cualidades o habilidades logradas en el aspecto físico, como lograr patinar, andar en bici o amarrar sus cintas, sin embargo, no lo vi como un mal inicio, al contrario, lo percibí como el proceso rumbo a descubrir las cualidades de su persona, aquellos rasgos que eran parte de su esencia, como ser amables o divertidos.

Posterior a esta charla inicial les mencione que nuestras cualidades pueden crecer fuerte como un árbol, y el día de hoy haríamos nuestro propio árbol, donde cada uno dibujaría

una cualidad en cada hoja, les comenté que podían hacer tantas hojas como cualidades tuvieran.

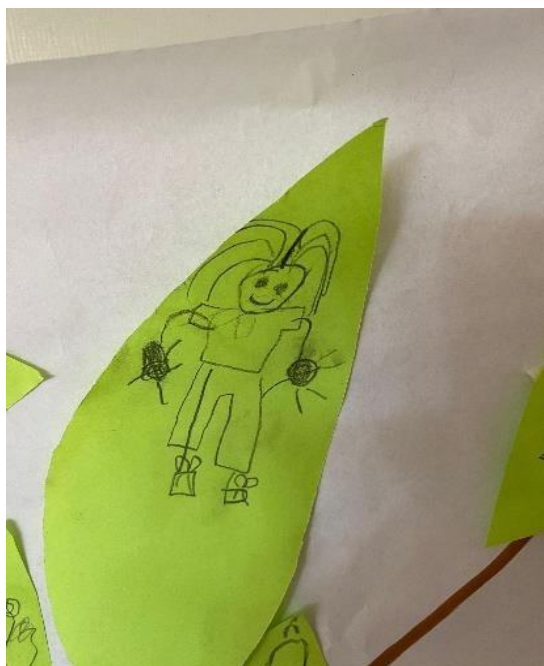
Esta actividad tuvo mucho éxito ya que los niños hacían pequeños dibujos de las cosas o actividades que hacían bien, fueron dibujos bastante legibles donde se apreciaban los detalles de la acción como amarrarse las cintas.

Imagen 3



Evidencia 1. Actividad “El árbol de mis cualidades”. Realizada el 10/02/2025.

Imagen 4



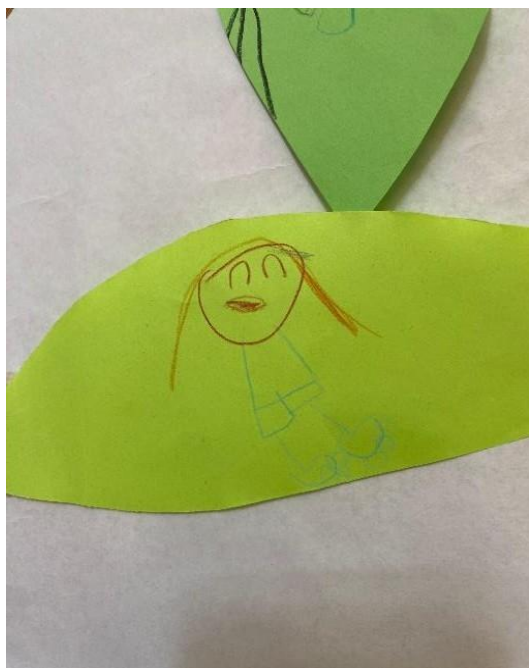
Evidencia 2. “Aprendí a atarme las cintas”. Realizada el 11/02/2025.

Imagen 5



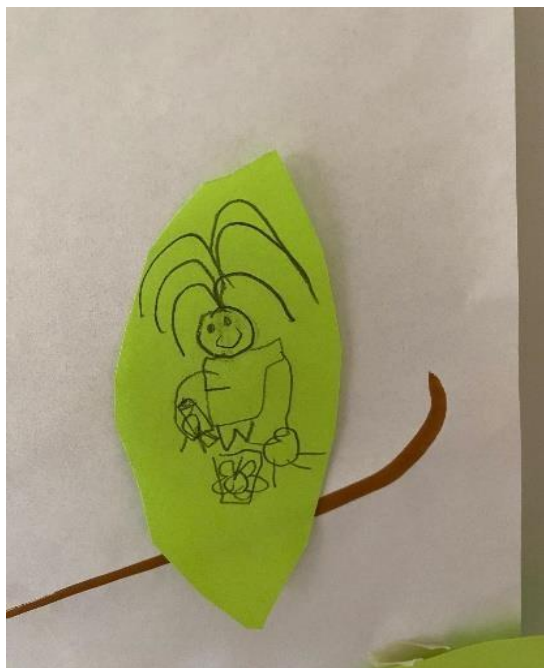
Evidencia 3. “Ya no le temo a las alturas”. Realizada el 10/02/2025.

Imagen 6



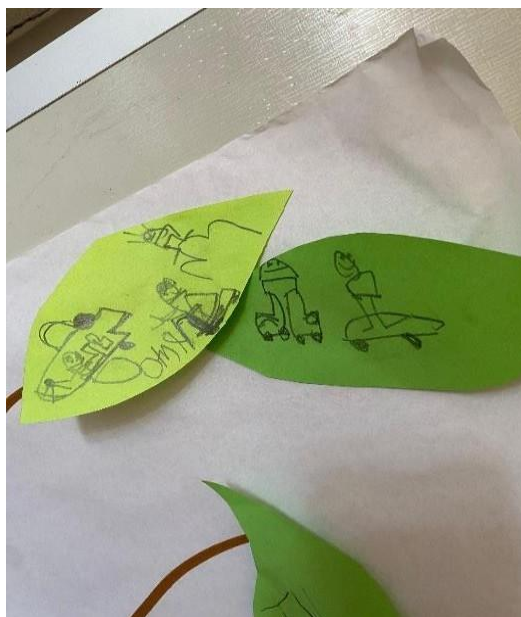
Evidencia 4. “Ya se andar en patines”. Realizada el 10/02/2025.

Imagen 7



Evidencia 6. “Me amarro las cintas sola”. Realizada el 10/02/2025.

Imagen 8



Evidencia 5. “Soy valiente, me subí a un avión” (dibujo del lado izquierdo) y “Soy veloz en patineta” (dibujo del lado derecho). Realizada el 10/02/2025.

Al finalizar de dibujar sus cualidades y pegar las hojas en las ramas de un dibujo de árbol que yo ya tenía hecho, lo pegué como un mural, y pedí a los niños que lo contempláramos, así también que cada uno pasara a señalar las hojas y describiera las cualidades que dibujo. Los niños estuvieron muy emocionados de compartirme lo que dibujaron y yo elogiaba su dibujo y aún más la acción que habían logrado realizar. Una vez realizado esto, introduje las cualidades de una manera subjetiva, para que los niños aprendieran sobre si mismos en cuanto a las habilidades que tenían.

DF: ¿Sabían que las cualidades también son características que nos definen por dentro? Por ejemplo, N todos los días me da un abrazo y me regala un dibujo, él tiene la cualidad de que es amoroso, y A dice cosas chistosas, entonces él tiene la cualidad de ser gracioso.

1: ¿Soy amoroso?

DF. Si, eres muy amoroso y eso es muy bonito, también ser gracioso es algo muy lindo

2: Yo soy muy gracioso porque mi papá cuenta chistes.

Transcripción de audio. Realizada el 10/02/25.

Cuando comentamos de manera grupal acerca de las cualidades internas que forman parte de nuestra esencia, llamó mi atención la reacción de alumno 1, ya que se iluminó su faz cuando le afirmé viéndole a los ojos “eres amoroso”. Ese día el alumno 1 descubrió algo de él y me pareció que lo añadió a su autoconocimiento, ahora si se lo preguntan, el afirma que es amoroso. De ésta manera se realizó la evaluación, para ver los resultados véase el anexo 2.

Actividad 2. Mi retrato hablado

La actividad consistía en realizar un retrato a partir la descripción de características observables sobre un compañero, mismas que deberían escucharse y después plasmarlo en un autorretrato. Según Perpiñán (2013), el autoconcepto se forma a partir de la interacción con el entorno, donde la percepción y evaluación de los otros juegan un papel fundamental. En este sentido, el autoconcepto no es un fenómeno aislado, sino que se construye a través de la retroalimentación que una persona recibe de su contexto social, especialmente en la infancia, etapa evolutiva en la que la identidad está en construcción.

Por su parte, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfatiza la importancia de una educación basada en la comunidad, la identidad y el bienestar integral, promoviendo un entorno escolar donde las relaciones interpersonales positivas ayudan a fortalecer el desarrollo del autoconcepto en los niños. Desde una perspectiva psicológica y educativa, el autoconcepto se desarrolla a través de la interacción con otros. Las opiniones, valoraciones y actitudes de los demás influyen en cómo una persona se percibe a sí misma. En la infancia, la forma en que los maestros, familiares y compañeros reaccionan ante el niño afecta su percepción de sus habilidades y su valor personal. Por ello, es fundamental que los entornos educativos fomenten experiencias positivas y refuercen la autoestima de los niños a través de estrategias pedagógicas inclusivas y afectivas. Actividades colaborativas, el reconocimiento de logros individuales y grupales, así como un clima escolar basado en el respeto y la empatía, contribuyen a la construcción de un autoconcepto saludable. En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana busca generar espacios de aprendizaje donde cada niño se sienta valorado, capaz y parte activa de su comunidad.

La educación debe ser un espacio para la construcción de la identidad, la NEM promueve una educación que valore la diversidad y fomente el respeto y la colaboración, contribuyendo a una percepción positiva de cada niño sobre sí mismo. Un ambiente escolar que refuerce la autoestima y el reconocimiento de las diferencias individuales favorece un autoconcepto sólido y saludable. La NEM enfatiza la formación del "ser" y no solo del "saber", destacando la importancia del bienestar emocional y social en la educación. En este contexto, es esencial que los docentes adopten un enfoque pedagógico que priorice el desarrollo emocional de los estudiantes, brindándoles herramientas para gestionar sus emociones, resolver conflictos de manera asertiva y fortalecer su sentido de pertenencia. A través de prácticas como el aprendizaje socioemocional, el trabajo en equipo y la participación activa en la comunidad, la NEM busca formar individuos seguros de sí mismos, empáticos y con la capacidad de enfrentar los retos de la vida con una actitud resiliente y positiva.

Es por ello que comencé explicando que podemos aprender de nosotros mismos a través de lo que los demás dicen de nosotros y que hoy haríamos un retrato hablado haciendo preguntas como ¿sabes qué es un retrato? a lo que todos los alumnos me respondieron que no conocían esa palabra. Posteriormente propuse por medio de preguntas ¿qué les parece si hacemos un retrato hablado? ¿qué creen que se hace?, y los niños no respondieron, me sentí frustrada, porque esperaba que los alumnos supieran la respuesta, tenía preparado un guion de conversación donde la clase era perfecta, salía de maravilla, yo hacía preguntas, los niños responden y así sucesivamente lograr aprendizaje, pero cuando no salió como yo esperaba aprendí que debo dejar de dar por hecho que los niños van a responder como yo quiero y comenzar a enseñar, como sostiene Fernández Bravo (2019)² “enseñar desde el cerebro del

² En su libro *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, Frida Díaz Barriga propone una metodología educativa que conecta el aprendizaje escolar con contextos reales y significativos para los estudiantes. Basándose en enfoques como el aprendizaje experiencial de John Dewey y el constructivismo sociocultural, la autora enfatiza la importancia de prácticas educativas auténticas que integren pensamiento, emoción y acción. Díaz Barriga sugiere estrategias como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, donde los alumnos enfrentan situaciones reales que les permiten aplicar conocimientos teóricos en la práctica, desarrollando habilidades y competencias relevantes para su vida cotidiana. Además, destaca la necesidad de una evaluación auténtica centrada en el desempeño, alineada con los objetivos de una enseñanza situada. "La enseñanza situada propone que el aprendizaje escolar se organice en torno a actividades auténticas que vinculen el conocimiento académico con su uso en contextos reales" (Díaz Barriga, 2005, p. 45).

que aprende” lo que para mí significa entender cómo es que aprenden mis alumnos para que sea mi punto de partida al diseñar proyectos de enseñanza.

El Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfatiza que el aprendizaje debe partir de las experiencias, saberes y contextos de los estudiantes. Este enfoque está alineado con principios del aprendizaje situado y la educación contextualizada, promoviendo que los conocimientos adquiridos en la escuela sean significativos y aplicables a la vida cotidiana. "La enseñanza debe partir de las experiencias y conocimientos previos de las y los estudiantes, reconociendo su contexto sociocultural y promoviendo aprendizajes significativos." (p. 86).

Posterior a la reflexión en compañía y apoyo de mi asesora, llegue a la conclusión de que hubiera sido enriquecedor para mis alumnos haber recuperado saberes previos por medio de preguntas que partirán de los contextos de los alumnos y su propia experiencia, por ejemplo, comenzar preguntando acerca de los retratos que tienen en casa, a fin de relacionar su vida cotidiana con la actividad y así, facilitar su comprensión y participación , era más fructífero empezar con algo familiar y después introducir conceptos, como en este caso, el autoconcepto.

A partir de esto, algo que podría haber hecho diferente es partir de sus propias experiencias, de lo que es familiar y común para los niños, con preguntas como ¿tienen fotos en casa? ¿Son fotos donde aparecen muchas personas o solo una persona? ¿Hay alguna foto donde ustedes aparecen? ¿Qué dicen los otros cuando los ven? y enfocarlo en ellos mismos aprovechando de la etapa de pensamiento en ellos mismos en la que están, y así propiciar su desarrollo para después vincularlo con el concepto “retrato”. De esta manera, al iniciar desde su propia realidad y experiencias cotidianas, se facilita una conexión más significativa con el aprendizaje, permitiendo que los niños exploren y expresen su identidad de manera natural. Además, esta estrategia fomenta la participación activa y el diálogo, promoviendo un ambiente de confianza donde los niños se sientan seguros para compartir sus ideas y emociones. Al reconocer su imagen en diferentes contextos y reflexionar sobre cómo son

percibidos por los demás, se sientan las bases para una comprensión más profunda del concepto de "retrato" como una representación de su propia identidad.

A partir de esto, algo que podría haber hecho diferente es partir de sus propias experiencias, de lo que es familiar y común para los niños, con preguntas como ¿tienen fotos en casa? ¿Son fotos donde aparecen muchas personas o solo una persona? ¿Hay alguno donde ustedes salen? ¿Qué dicen los otros cuando los ven? Y enfocarlo en ellos mismos para después vincularlo con el concepto “retrato”. Les expliqué que el retrato es un dibujo o pintura que hacemos nosotros mismos y para ello decidí intentar animar a los alumnos a través de la intriga para despertar su curiosidad, porque un niño curioso tiene interés para aprender, la curiosidad le permite explorar el mundo, y junto a la imaginación se pueden generar experiencias de aprendizaje valiosas (Child Care Aware of Kansas, 2018).

Para problematizar y generar curiosidad, le dije a mis alumnos ¿cómo nos vamos a vernos si no hay espejos?, en ese momento fingí estar preocupada, los niños trataron de dar soluciones como “hay que vernos en el agua”, realmente no esperaba esa respuesta, me emocioné, aprendí de Alexis que los niños siempre tienen conocimientos previos de los cuales puedo aprovechar para potenciar el aprendizaje, partió de una experiencia personal sobre el reflejo en el agua, y aprendió que a través del agua puede ver su reflejo, esto puede vincularse con el autorretrato y pude haber aprovechado de esa experiencia que tuvo mi alumno. La NEM parte de la comunidad, del contexto y sus experiencias, lo que reconocí en la respuesta de Alexis durante asesoría. Este evento cuando sucedió llamó mi atención porque pensé que podría ser ideal para un proyecto de ciencias, que podríamos aprender acerca de la reflexión de la luz que ocurre cuando los rayos de luz inciden sobre la superficie del agua y rebotan, creando una imagen especular similar a la que se ve en un espejo. Pero en ese momento seguí con el tema haciendo énfasis en que no había espejos. Sin embargo, al confrontarlo en el espacio de asesoría me doy cuenta que seguía apegada a mi guion y que pude haber retomado la respuesta de mi alumno sobre cómo nos reflejamos en el agua, respuesta que puede haber recuperado para explicar que el reflejo es una forma de saber quiénes somos, y eso lo podría haberlo relacionado con la actividad del autoretrato, donde el

compañero es el agua y nos ayudaría a saber cómo somos, pero para fines del proyecto les mencioné *“¡Tengo una idea!, recuerdan que les dije que podíamos aprender de nosotros mismos por lo que otros dicen de nosotros, pues así podemos hacerlo, trabajaremos en parejas y ayudaremos a alguien a que haga un retrato de sí mismo. Vamos a ponernos en pareja y le diremos a nuestra pareja cómo es, por ejemplo, qué color es su cabello, si es alto o bajo y también podemos compartir cosas que no podemos ver por ejemplo si es amigable, alegre, divertido o alguna característica que lo defina”*.

Formé las parejas y me coloqué con un niño que se quedó solo. Previamente coloqué en el centro del salón dos cuadros de hoja iris del mismo color para que se identificaran las parejas por colores, esto ayudó a que los niños no perdieran a su pareja, hubiera orden y control, funcionó porque ayudó visualmente a organizar a las parejas en el salón. Seleccioné la Evidencia 1. porque en ella permite dar cuenta del logro del propósito de la actividad que era describir las características del otro, y que además logré identificar en el alumno N las habilidades sociales como “hacer comentarios” y “hacer cumplidos”

Imagen 9



Evidencia 6. Actividad “Mi retrato hablado”. Realizada el 11/02/2025.

Conversación con alumno 1:

DF: Yo te digo a ti primero ¿Te parece?

1: Si

DF: te llamas “-”, tienes una cara muy bonita, tienes ojos grandes, tus cejas son color café, tu cabello es color café también y es corto, eres alto, tu piel es blanca, tienes dos orejas, dos ojos, una nariz y una boca. ¡Ahora tu dime a mí!

1: Tu cabello es de color marrón, tus ojos marrones, tienes un largo cabello y eres alta.

DF: ¿Mis ojos son grandes o pequeños?

1: Grandes

DF: Muy bien 1, lo hiciste muy bien, ahora podrás hacer un autorretrato con las que te mencioné.

Transcripción de audio de la actividad “Mi retrato hablado”. Realizada el 11/02/2025.

A continuación, la evidencia 7 fue seleccionada porque muestra dos situaciones: en primer plano, la interacción entre alumno 5 y alumno 6, donde quiero mostrar que ellos lograron hacer la actividad solos y lograr el propósito de describir a su pareja. Esto se aprecia cuando el alumno 5 describe las características que observa en l alumna 6 y después cómo ella las recupera para la elaboración de su autorretrato.

Imagen 10



Evidencia 7. Trabajo en parejas en la actividad “Mi retrato hablado”. Realizada el 11/02/2025.

La segunda situación que se puede observar en un segundo plano de la misma imagen es como la pareja 1 estaba teniendo dificultades para describirse, entonces me acerqué para apoyarlos e intervine por medio del andamiaje. El andamiaje es un concepto clave en la educación, especialmente en el enfoque sociocultural del aprendizaje, se refiere a la ayuda temporal que un docente o un compañero más experto proporciona a un estudiante para que pueda alcanzar un nivel de desarrollo cognitivo superior. Este apoyo se ajusta a las necesidades del aprendiz y se retira gradualmente a medida que el estudiante adquiere autonomía. Mi ayuda consistió en brindar un apoyo guiado y estructurado al estudiante, proporcionándole estrategias y recursos adecuados a su nivel de desarrollo. A través de explicaciones, ejemplos y retroalimentación constante, facilité su comprensión del contenido y fomentar su confianza en sus propias capacidades. Con esta asistencia, el estudiante logró avanzar en su proceso de aprendizaje, desarrollando nuevas habilidades y alcanzando un nivel cognitivo superior. A medida que ganó autonomía y seguridad, fui reduciendo progresivamente mi apoyo, permitiéndole aplicar sus conocimientos de manera independiente.

El concepto de andamiaje se basa en la teoría del Desarrollo Próximo de Vygotsky, quien propuso que el aprendizaje ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, el espacio entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con ayuda de alguien más experimentado (Vygotsky, 1978). Vi reflejado el andamiaje en mi intervención ya que apoyé a mis alumnos en la Zona de Desarrollo Próximo ya que ellos se encontraban en una situación donde requerían un impulso para alcanzar el desarrollo del aprendizaje. Considero valioso integrar una evidencia que muestre mi andamiaje, ya que permite visualizar de manera concreta el proceso de acompañamiento y cómo este influyó en el desarrollo de los aprendizajes de mis alumnos. Al brindar apoyo en la Zona de Desarrollo Próximo, les proporcioné estrategias, explicaciones y recursos adecuados a sus necesidades, facilitando que superaran los desafíos que enfrentaban. Este andamiaje no solo les permitió avanzar en su aprendizaje, sino que también fortaleció su confianza y autonomía.

Registrar evidencias, como ejemplos de trabajos antes y después de la intervención, registros de observación o testimonios de los propios estudiantes, resulta fundamental para reflexionar sobre la efectividad de las estrategias utilizadas. Además, estas evidencias pueden servir como un referente para mejorar futuras prácticas docentes, asegurando que el acompañamiento sea cada vez más significativo y ajustado a las necesidades individuales de los alumnos.

Finalmente, Bruner destacó la importancia del lenguaje y la interacción social en este proceso (Bruner, 1983, 1985), de mi intervención recuperó la necesidad que tengo como docente de tener presentes los principios pedagógicos para poder intervenir de manera oportuna cuando suceda un incidente crítico y me doy cuenta que puedo mejorar en la forma en la que atiende a las diversas necesidades de cada uno de mis alumnos. En mi intervención, utilicé un lenguaje claro, accesible y adaptado al nivel de comprensión de los estudiantes, asegurándose de que las explicaciones fueran comprensibles y significativas para ellos. Priorizando un tono amigable y alentador, busqué generar un ambiente de confianza donde se sintieran cómodos para expresarse, preguntar y construir su aprendizaje de manera colaborativa. Además, incorporé ejemplos concretos y preguntas orientadoras para guiar su pensamiento sin darles respuestas directas, permitiéndoles desarrollar sus propias ideas y fortalecer su autonomía.

El tipo de interacción que generé fue de acompañamiento activo, donde mi papel no se limitó a brindar información, sino a fomentar la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Mediante la retroalimentación constante, los animé a reflexionar sobre sus descripciones y a mejorar sus expresiones, promoviendo un diálogo significativo en el que se sintieran escuchados y apoyados.

Como acierto o fortaleza, destaco mi capacidad para identificar el momento preciso en el que los estudiantes necesitaban apoyo, así como el uso de estrategias didácticas adecuadas para guiarlos sin restarles independencia. La intervención no solo les permitió

superar la dificultad inicial, sino que también fortaleció su confianza y habilidades lingüísticas.

En cuanto a un área de mejora o reto, considero que puedo seguir refinando la manera en que retiro gradualmente el apoyo, asegurándome de que los estudiantes tengan más oportunidades de resolver sus dudas de manera autónoma antes de intervenir. También podría diversificar las estrategias de andamiaje, incluyendo más herramientas visuales o dinámicas de trabajo en equipo para potenciar aún más el aprendizaje colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento.

Durante el desarrollo de la actividad se identificó un incidente crítico, entendido como un evento significativo que ocurre en el contexto educativo y que impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos incidentes pueden ser positivos o negativos y suelen generar una reflexión profunda sobre la práctica docente, permitiendo mejorar estrategias y enfoques pedagógicos. Tripp (1993) los define como eventos cotidianos que adquieren importancia cuando se analizan e interpretan en profundidad. No siempre son eventos extraordinarios, sino que su relevancia se construye a partir de la reflexión sobre ellos.

El incidente crítico al que me refiero fue cuando el alumno 3 tocó la mejilla de la alumna 4 y me preguntó ¿qué color es este? (refiriéndose al color de la piel). Al ser una niña de piel morena, yo no quise generar una situación de discriminación donde la niña se sintiera mal si yo decía “es color marrón” o “es color café”, entonces para evitar situaciones problemáticas le respondí al alumno 3 “Es color piel”.

Al revisar el incidente en asesoría, me doy cuenta que no ayudé al alumno 3 a saber de qué color es la piel de la alumna 4, porque la respuesta fue muy general. Sentí miedo de hacer sentir mal a la niña y de que su mamá se molestara. Ahora me doy cuenta que no es lo mismo decir “es morena” a decir “su color de piel es café” porque la palabra “moreno”, no es un color sino el constructo social que han realizado y puede llevar consigo discriminación, esto se relaciona con el concepto de *pigmentocracia*, el cual habla sobre como un sistema social organiza y asigna atribuciones de valor, privilegios y oportunidades a las personas

según el color de piel, favoreciendo a quienes tienen tonos más claros y discriminando a aquellos con piel más oscura. Por ello, es fundamental reflexionar sobre el lenguaje que utilizamos en el aula y cómo este puede influir en la percepción que los niños tienen de sí mismos y de los demás. Como docente, tengo la responsabilidad de fomentar una educación basada en la equidad y el respeto a la diversidad, asegurándome de que el vocabulario empleado no refuerce estereotipos o desigualdades. A partir de esta experiencia, comprendo la importancia de generar espacios de diálogo donde los estudiantes puedan hablar sobre su identidad sin miedo a ser juzgados, promoviendo así una conciencia crítica y un sentido de pertenencia positivo para todos.

Este concepto está relacionado con el racismo estructural y la estratificación social basada en características fenotípicas. López define la pigmentocracia como "un sistema de jerarquización social basado en el color de la piel, en el cual las personas con tonos más claros suelen tener mayores privilegios y acceso a oportunidades en comparación con aquellas con tonos más oscuros" (López, 2018, p. 45), concepto que cobra relevancia en mi formación docente por necesidad de mirar la educación con perspectiva de género, tema de interés en la política educativa actual.

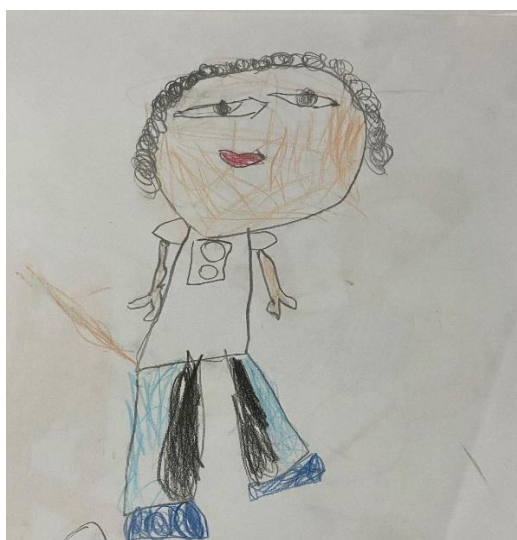
Al reflexionar el incidente crítico en asesoría me di cuenta que durante la actividad asumí que tenía que darle la respuesta al alumno 3 porque es descortés no responder una pregunta a un niño, ya que el tiene una duda y deposita su confianza en mí para poder satisfacer la necesidad de adquirir el conocimiento que busca, sin embargo, Bruner propuso que los niños aprenden mejor cuando se les anima a descubrir principios por sí mismos en lugar de recibir información pasivamente. Él señaló que "el aprendizaje es más efectivo cuando se descubre en lugar de cuando se impone" (Bruner, 1961), en este caso, en lugar de asumir que debía dar la respuesta, pude haber preguntado a la alumna 4 qué color es su piel, para que ella misma diera la respuesta, es decir, abrir el espacio a la niña y no presuponer o imponer la mía. A partir de la asesoría, me doy cuenta que durante la actividad utilice el modelado como estrategia pedagógica para ejemplificar el tipo de preguntas, como ¿el

cabello de tu compañera es corto o largo? ¿nuestros compañeros del equipo que tiene hojas amarillas son altos o bajos?

La mayoría de niños tenía vergüenza de decirle a su pareja las características físicas que tenía, así que pase con cada una de las parejas para mostrarles cómo tenían que hacerlo. Posteriormente les pedí que se sentaran juntas las parejas para hacer un dibujo de sí mismos con las características que les menciona su compañero. Al final les pedí que compartieran con el grupo su dibujo, para regular la participación les proporcioné un micrófono que funcionó como mediador de la participación verbal de los niños.

Como conclusión identifiqué como parte de mis fortalezas el poder detectar cuando un niño está aprendiendo, he conocido poco a poco a mis niños y ahora sé cómo aprende cada uno, lo cual es lo más importante que necesita un docente frente a grupo. Por otro lado mi reto es poder realizar de mejor manera los cierres de mis actividades, sin duda es un gran aspecto y área de oportunidad que trabajare por desarrollar, ya que es necesario tener un buen cierre para que los niños concretice el conocimiento que adquirieron

Imagen 11



Actividad 3. Mi super poder

La actividad sobre autoconocimiento se llevó a cabo con el propósito de que los niños reconocieran sus fortalezas y habilidades especiales. Para iniciar, expliqué a los niños que cada persona posee talentos únicos, comparándolos con "superpoderes" que los hacen especiales. Los niños se emocionaron porque les gustan los héroes de acción que ven en las películas, y comenzaron a mencionar cuál es su favorito, yo les replicaba con preguntas sobre cuál es el super poder de ese personaje que tanto les gustaba, a lo que me responden acciones como volar, correr o fuerza extrema. Enseguida utilice el modelaje para ejemplificar a los niños sobre el superpoder que cada uno tiene.

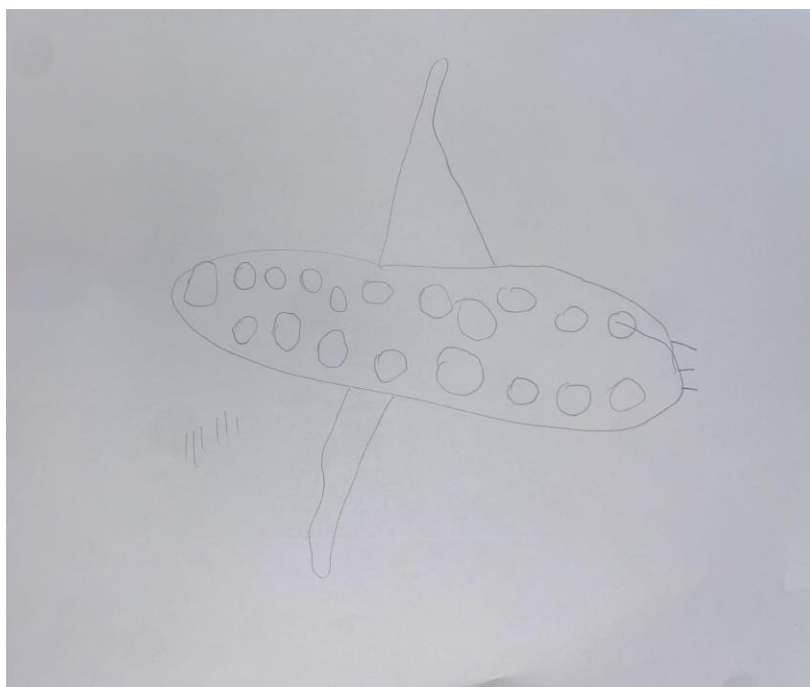
DF: Todos tenemos superpoderes, por ejemplo, el mío es ser buena en los deportes.
1: Yo soy amoroso
DF: Claro que si N, recuerdas que esa es una cualidad tuya y también es como tu superpoder, puedes hacer sentir amados a los demás
DF: ¿Cuál sería tu superpoder?
2: Yo soy súper rápido como Flash
3: Yo soy muy fuerte como Hulk
4: Yo bailo como Valerina
DF. Este salón está lleno de súper héroes, todos hacen cosas maravillosas y podemos compartir con los demás nuestros talentos.
5: Yo voy a clases de baile y aprendí a bailar
DF: Muy bien, y serás la mejor bailarina del mundo.
6: Yo cuando era pequeño les tenía miedo a las alturas y luego me subí a un avión y ya no le tenía miedo ya a las alturas porque fui a Puebla al volcán y me subí, pero ya no me dio miedo.
DF: Qué maravilla, entonces tu superpoder es que eres valiente, voy a escribir en el pizarrón la palabra valiente, para que tú la puedas escribir en tu dibujo.

Transcripción de audio de la actividad “Mi súper poder”. Realizada el 12/02/2025.

Durante el desarrollo de la actividad, los niños plasmaron en dibujos el superpoder que consideraban que tenían y justificaron su elección. Esto les permitió reflexionar sobre sus capacidades y expresar lo que los hacía sentir valiosos y únicos.

Finalmente, en el cierre, se realizó una celebración en la que cada niño compartió su superpoder con el grupo al mostrar su dibujo, me agrado observar el dibujo de Alexis, quien mencionó que antes le tenía miedo a las alturas, pero cuando tuvo que subirse a un avión para viajar a su lugar de origen Puebla, superó su miedo y ahora le encantan los aviones, su dibujo fue muy detallado, un avión volando donde él estaba dentro. Se reconocieron y valoraron las fortalezas individuales, fomentando la autoestima y la confianza en sí mismos con los elogios y celebraciones que hacía cada vez que un niño mencionaba su “super poder”. La actividad concluyó con un ambiente de entusiasmo y orgullo porque según las evaluaciones que realice, 15 de 19 alumnos lograron identificar una cualidad que llamamos superpoder con fines de llamar su atención y pudiera ser más digerible el tema de tener una habilidad que nos distingue, al identificar sus cualidades positivas.

Imagen 12



Evidencia 9. Actividad “Mi súper poder”. Realizada el 11/02/2025.

Actividad 4. Carta a mí mismo

La actividad sobre autoconocimiento se realizó con el propósito de que los niños pudieran explorar su identidad y reconocer las características que los hacen únicos. Desde el inicio, se buscó generar un ambiente de curiosidad y reflexión, fomentando la autoexpresión y el reconocimiento de la propia imagen.

Para dar inicio, mostré a los niños diferentes retratos de personas y animales, permitiéndoles observar con detenimiento cada imagen. Mientras las miraban, les hice algunas preguntas para incentivar su análisis y percepción emocional.

DF: ¿Qué pueden ver en esta imagen?

1: ¡Está feliz!

DF: ¿Cómo lo sabes?

2: Porque está sonriendo

- (Asentí la cabeza con una sonrisa y continúe mostrando más retratos, esta vez de personas con diferentes expresiones y animales con gestos peculiares)

DF: ¿Y qué creen que siente este niño? —pregunte al mostrar una imagen de un niño con los brazos cruzados y el ceño fruncido.

3: Parece enojado... o triste.

DF: Exacto. A veces nuestras caras pueden expresar muchas emociones. Ahora quiero que piensen en algo: ¿Cómo creen que se ven ustedes cuando están felices? ¿Y cuando están sorprendidos?

-Los niños hicieron gestos en un juego espontáneo, riéndose mientras imitaban diferentes expresiones. Explique que en esa sesión harían su propio "retrato mágico", una representación especial de sí mismos.

DF: Hoy vamos a hacer algo increíble. Cada uno va a crear su propio retrato mágico. No es solo un dibujo, es una imagen especial que los representa. Pueden dibujarse como se ven o como se sienten en su corazón.

-Los niños recibieron con entusiasmo una hoja de papel, colores y pequeños espejos.

DF: Obsérvense bien en el espejo. Miren su cara, su cabello, sus ojos... ¿Qué colores ven? ¿Qué detalles les gustan de ustedes mismos?

1: ¡Mi cabello es muy rizado!

3: Yo voy a hacerme con mi camiseta favorita de dinosaurios

DF: Excelente, tu cabello rizado es hermoso y la playera de dinosaurios te quedara linda.

5: Me dibujé con una corona

DF: Recuerden dibujar las facciones que vean en el espejo

Transcripción de audio de la actividad “Carta a mí mismo”. Realizada el 12/02/2025.

Durante la actividad llamó mi atención que el alumno 8 hizo una sonrisa muy grande en su cara, le pregunté el motivo y me respondió “porque casi siempre cuento chistes” y le respondí que esa es una muy buena cualidad, poder hacer que los demás sonrían. Esto es el resultado de la actividad de “Mi superpoder” ya que ahí la mayoría de los niños se motivaron al sentir que tenían un poder como el de sus héroes, de ahí partió que ahora Mateo conociera de sí mismo que tiene la habilidad de ser simpático o gracioso. Me sentí satisfecha al ver que mi proyecto estaba dando resultados y me sentí responsable de continuar impartiendo más enseñanza acerca de la promoción de la salud emocional, de la mano de el plan vigente 2022 o NEM, que incentiva a que los docentes propiciamos la salud emocional en las aulas.

Esa felicidad se tornó incierta cuando comencé a preocuparme por los comentarios que hacían algunos niños en cuanto a las dimensiones de sus facciones.

1: Mi nariz es muy grande- dijo con tristeza

DF: Yo veo tu nariz hermosa y lo más fascinante es que funciona adecuadamente, puedes respirar muy bien con ella. Todas las narices son lindas.

2: A que no, yo no puedo respirar cuando tengo mocos

DF: Si M, pero es solo por un momento en lo que te recuperas de la gripa.

3: Mi nariz es muy pequeña y bonita- con tono de burla hacia Lía

Transcripción de audio de la actividad “Carta a mí mismo”. Realizada el 12/02/2025.

La conversación anterior me entristeció, pues no era la primera vez que Paulette hacía comentarios hirientes hacia sus compañeros, así que decidí hablar con ella, me dirigí a su lugar y tuvimos la siguiente conversación.

DF: Que hermoso dibujo, ¿es una corona?

1: Si porque soy una princesa

DF: Es muy bonita la corona, ¿el rosa te gusta mucho verdad?

2: Es mi color favorito

DF: Veo que sí, es un color muy bonito. Oye... tú crees que se sintió triste “...” por lo que le dijiste del tamaño de la nariz.

-Mi alumna no respondía y seguía coloreando su dibujo.

DF: Tu eres muy bonita, todas las niñas son muy bonitas, todas son diferentes, cada persona se parece a su familia ¿ves mis cejas que son muy grandes? es que mis papás tienen así las cejas. No se siente bonito cuando alguien nos hace sentir feas, ¿te parece si ya no lo hacemos de nuevo? porque si no, “...” se puede poner muy triste y ya no querrá jugar en el recreo, o peor aún, quizá ya no quiera venir a la escuela

-La alumna 2 no dijo palabra, pero asintió con la cabeza

Transcripción de audio de la actividad “Carta a mí mismo”. Realizada el 12/02/2025.

Me invadió una sensación inquietante al ver que la alumna 2 no mencionaba ninguna palabra, pero considero que no debemos presionar a los niños, todo, inclusive el aprendizaje o educación emocional son un proceso, donde paulatinamente el alumno con el apoyo del docente va adquiriendo las habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo, por eso no reprendió severamente a mi alumna, pues era un primer acercamiento donde mi calidez y el trato que yo le de a mis alumnos, es el mismo que se reflejará en ellos al dirigirse a sus compañeros.

Recorrí el aula observando y comentando el trabajo de cada niño y cuando todos terminaron sus retratos, los invité a compartir sus creaciones con sus compañeros, en definitiva, me sorprendió que si se parecían a sus creadores, el hecho de verse en el espejo fue útil para que vieran sus rasgos, en el dibujo se veían maximizados pero es un gran comienzo en la búsqueda de su autoconocimiento.

Cada niño recibió aplausos y palabras de aliento. Se reforzó la idea de que cada uno es especial a su manera y que la diversidad de características es lo que nos hace únicos.

DF: Todos somos diferentes, pero igual de valiosos. Sus retratos reflejan lo maravilloso que hay en cada uno de ustedes.

5: Lo voy a poner en el refri.

2: Mi papi se lo va a llevar a su oficina

DF: Muy bien, es muy bonito que hicieron su primer autoretrato. Pueden practicar hacer más autorretratos, cada vez serán más parecidos a ustedes.

Transcripción de audio de la actividad “Carta a mí mismo”. Realizada el 12/02/2025.

La actividad concluyó con un ambiente de alegría y orgullo pues la mayoría de alumnos mostraban sus dibujos, dejando en cada niño la semilla del autoconocimiento y la autoaceptación.

Actividad 5. Cartas de mi maestra (cierre de proyecto)

Para la última sesión del proyecto “Ecos de mi ser”, comencé diciéndole a los niños que nos sentaremos en círculo en el piso, donde se les entregará una ficha personalizada, en la cual están escritas las cualidades que descubrimos de cada niño en esa semana. Dichas fichas ya las tenía elaboradas y fueron diseñadas para ser un símbolo donde los niños se dieran cuenta de lo que aprendimos durante el proyecto que buscó desarrollar uno de los componentes personales de la salud emocional que es el autoconocimiento. Fue de gran satisfacción ver los brillantes ojos de los niños cuando les declaraba sus cualidades y les entregaba su respectiva tarjeta.

DF: El día de hoy vamos a cerrar nuestro proyecto de autoconocimiento, alguien me quiere platicar qué recuerda que hicimos esta semana?

1: Me dibuje mi cara que vi en el espejito

DF: ¿Recuerdas por qué dibujamos nuestro retrato?

1: Para saber cómo es mi cara

DF: Exacto, para conocer más acerca de nosotros, de cómo somos.

DF: ¿Recuerdan cuál es su superpoder?

Hablan varios niños al mismo tiempo:

2: Yo soy muy rápido

3: Soy fuerte como hulk

4: Yo soy que doy amor

DF: Así es N, tu eres amoroso, y todos tenemos cualidades hermosas que podemos compartir con los demás. Les voy a entregar un regalo, son tarjetas donde escribí lo que aprendí de ustedes durante este proyecto. DF: N, aprendimos juntos que eres amoroso, amable y simpático. Ten una tarjetita, guarden muy bien las tarjetas porque son valiosas para todos, son una parte de lo que somos

4: ¿Soy amoroso?

DF: Si, recuerdas?

4: (Asiente con la cabeza)

Transcripción de audio de la actividad “Carta a mí mismo”. Realizada el 12/02/2025.

Al finalizar la entrega de tarjetas de regalo con las cualidades de cada niño, les pedí que nos dedicáramos un gran aplauso, pues durante el proyecto aprendimos mucho, entonces pregunte al grupo cuál actividad les había gustado más, cada niño respondió la actividad donde se habían divertido más.

Los niños fueron evaluados con una adaptación del registro de atribuciones propuesto por Perpiñán. En la siguiente tabla se presenta la evaluación del alumno 1, un caso de éxito que durante el desarrollo del proyecto se demostró que adquirió autoconocimiento, donde 2 significa que sobrepasó el aprendizaje, 1 significa que lo logró y 0 significa que no lo logró.

Tabla 6*Evaluación de las habilidades sociales del alumno 1*

Habilidades sociales			
Comunicativas		Sin expresión verbal	
Responder a una conversación que otro le plantea y mantenerla	1	Escuchar	1
Iniciar una conversación	1	Identificar los requerimientos de una situación	1
Usar adecuadamente las normas de cortesía, admitidas en una cultura concreta: saludar, dar las gracias, pedir, por favor	1	Detectar un conflicto	1
Expresar emociones o estados de ánimo	1	Buscar soluciones creativas y eficaces	1
Convencer de un argumento empleando un lenguaje claro	0	Interpretar el estado emocional del otro	1

Compartir información	1	Mostrar coherencia entre la comunicación verbal y no verbal	1
Liderar una discusión	0		
Hablar en público	1		
Preguntar	1		
Hacer sugerencias	1		
Hacer comentarios	1		
Hacer cumplidos	1		
Dar instrucciones	0		
Concertar una cita	0		
Pedir ayuda o un favor	1		
Ofrecer ayuda	1		
Hacer una crítica	0		

La evaluación del alumno 1, realizada mediante una adaptación del registro de atribuciones propuesto por Perpiñán (2013), evidencia un caso significativo de éxito dentro del desarrollo del proyecto. Los resultados reflejan que el alumno 1 no solo logró los aprendizajes esperados en relación con el autoconocimiento emocional, sino que en varios indicadores los sobrepasó, obteniendo una valoración de "2". Este progreso se manifestó a través de su capacidad para identificar y nombrar sus emociones, así como en la forma en

que fue capaz de expresar lo que sentía y por qué lo sentía, demostrando un notable avance en la autorregulación y la reflexión emocional. Su participación activa y disposición durante las actividades también evidenciaron una creciente conciencia de sí mismo y de sus experiencias emocionales. En este sentido, la propuesta didáctica no solo favoreció el desarrollo de competencias emocionales en el alumno 1, sino que también permitió visibilizar el impacto positivo de trabajar la salud emocional como parte del bienestar infantil en el aula.

3.2 Proyecto 2. “Comuni- candonos”

Este proyecto se diseñó para aplicarse en el periodo del 3 al 14 de marzo, tenía como propósito trabajar el componente relacional de la empatía, para lo cual diseñe un proyecto en el cual le brindaría oportunidades a los niños de experimentar qué es la empatía y la importancia que tiene para la construcción de la felicidad y el bienestar emocional, como elementos clave para la convivencia con los demás, por eso nombré a este proyecto “Comuni- candonos” haciendo referencia a la palabra “comunidad” y la acción de “comunicarse”.

Decidí hacer uso de estas dos palabras que naturalmente se fusionan en una sola, lo cual me pareció ideal para nombrar este proyecto, donde mis alumnos y yo aprenderíamos a relacionarnos, comunicarnos y convivir entre nosotros mismos para estar más preparados ante la vida ya que ellos están próximos a cambiar de contexto escolar, se irán a la primaria en cuatro meses y por lo tanto, es importante trabajar la empatía.

El proyecto diseñado se integró por cinco actividades: “*El niño nuevo*”, “*El juego de los zapatos*”, “*El accidente en el juego*”, “*El mundo de los sentidos*” y “*La historia de la amistad*” (Ver anexo 2).

a) “El niño nuevo”

La actividad tenía como propósito que los niños pudieran tener una experiencia de simulacro donde podrían sentir empatía, primero se debía introducir un nuevo juguete o peluche como si fuera un niño nuevo. Se les explicaría a los niños que un niño nuevo llegó a la clase y se siente solo. Después de presentar al peluche como si fuera un alumno nuevo,

se les harían preguntas, se utilizaría el peluche a manera de títere y se les daría la indicación a los niños que debían ayudarlo a sentirse bienvenido. Los niños debían encontrar formas de hacer que el nuevo miembro se sintiera parte del grupo y al final reflexionaríamos sobre cómo se sentirían si fueran nuevos en un lugar y cómo pueden hacer que otros se sientan bienvenidos.

b) “*El juego de los zapatos*”

Iniciaba recopilando ideas previas acerca de los conocimientos de los niños sobre la frase “ponerse en los zapatos de los demás”, comenzando por reunir zapatos de diferentes tamaños y estilos de niños que desearan participar, ya que se respetaría si alguien no deseaba quitarse un zapato. Al colocar los zapatos en el centro lo harían con los ojos cerrados para no saber quién es el dueño, después pasarían los participantes a ponerse un zapato que no fuera el suyo y caminarían un poco por el aula imaginando quién podría ser el dueño de esos zapatos y cómo se sentiría en ese momento. Posterior a esta dinámica, devolverían el zapato a su dueño para reunirnos en círculo y discutir cómo las diferentes personas tienen diferentes experiencias y emociones.

c) “*El accidente en el juego*”

Simulaba un pequeño accidente donde yo, su maestra, sufría un accidente. Simulaba caerme y lastimarme durante un juego tradicional sencillo como “la víbora de la mar”. En ese momento se observarían las reacciones de los niños y su puesta en práctica de las habilidades sociales que tienen. Se animaría a los niños a ayudar a sanar mi herida con nuestro botiquín de primeros auxilios y a ofrecerme palabras de consuelo. Para cerrar, hablaría sobre la importancia de ayudar a los demás cuando están heridos o tristes. Personalmente estaba muy entusiasmada con esta actividad, al diseñarla podía imaginar a los niños tratando de ayudarme, porque la empatía es un componente de la salud emocional y, la salud emocional es clave para el desarrollo del bienestar, es decir, era importante relacionar que la empatía nos ayuda a estar con nosotros mismo y los demás. En esta actividad, tenía un interés particular en observar al alumno 1, ya que desde el inicio del ciclo escolar ha manifestado comportamientos empáticos espontáneos hacia sus compañeros. Es uno de los alumnos que

con mayor frecuencia se muestra atento al estado emocional de los demás, especialmente cuando percibe que alguien está triste o molesto. Esta sensibilidad lo ha llevado, en varias ocasiones, a consolar, acompañar o alertar a los adultos sobre situaciones que requieren atención emocional. Por esta razón, consideré que su participación en la actividad podría ofrecer indicios valiosos sobre el nivel de desarrollo que ha alcanzado en el componente de la empatía, particularmente en lo que Perpiñán (2013) denomina “la capacidad de resonar emocionalmente con el otro y actuar en consecuencia”. Observar su respuesta en este contexto me permitió profundizar en su comprensión emocional y su forma de vincularse con los demás desde el afecto y la solidaridad, elementos esenciales para la promoción del bienestar infantil.

“El mundo de los sentidos”

Tenía como propósito despertar la empatía de mis alumnos con aquellos otros niños que tienen una condición diferente, por ejemplo, una discapacidad cognitiva o motora, ya que en el jardín está Renato, un alumno de segundo grado con autismo y discapacidad cognitiva. Primero, se tendrían listos materiales como vendas para simular la ceguera o una silla de ruedas que sería solicitada en préstamo. La selección de estos materiales responde a la necesidad de generar experiencias vivenciales que permitan a los niños aproximarse, desde la empatía y la reflexión, a la diversidad funcional. La intención principal de incluir estos elementos es favorecer la sensibilización hacia las personas con discapacidad, desarrollando así actitudes de respeto, comprensión y solidaridad desde una edad temprana.

El uso de vendas para cubrir los ojos, por ejemplo, permite simular una situación temporal de ceguera, lo que ofrece al niño una experiencia concreta que le lleva a reconocer las dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad visual en actividades cotidianas. De igual manera, el uso de una silla de ruedas les permite experimentar limitaciones físicas en el desplazamiento, fomentando no solo la empatía, sino también el pensamiento crítico acerca de las barreras sociales y físicas que existen en su entorno.

Estas dinámicas se apoyan en la pedagogía vivencial, que defiende la idea de que el aprendizaje significativo se potencia cuando el estudiante se involucra activamente con el contenido, especialmente a través del cuerpo y las emociones. En el nivel preescolar, el aprendizaje ocurre principalmente mediante la acción, el juego y la experiencia concreta, por lo que la simulación de situaciones de discapacidad resulta una estrategia pertinente y valiosa para trabajar contenidos relacionados con la inclusión, la diversidad y la conciencia social.

En síntesis, la preparación y uso de materiales como vendas o sillas de ruedas no solo cumple una función instrumental dentro de la actividad, sino que forma parte de un enfoque pedagógico intencionado que busca formar en los niños actitudes prosociales y fortalecer su desarrollo socioemocional, al permitirles colocarse, aunque sea simbólicamente, en el lugar del otro. Antes de iniciar con las actividades prácticas de simulación, se llevaría a cabo una plática introductoria dirigida a los niños, la cual tendría como finalidad prepararlos emocional y cognitivamente para el tema central de la clase: la comprensión y sensibilización hacia las personas con discapacidad. Esta conversación se iniciaría con una pregunta abierta: “¿Conocen a alguien que no pueda ver, hablar, escuchar o caminar?”. Esta interrogante busca activar conocimientos previos, despertar la curiosidad de los niños y fomentar un ambiente de confianza donde puedan compartir experiencias personales o ideas relacionadas con el tema.

Durante esta plática, se abordaría de manera sencilla y comprensible qué son las discapacidades, qué tipos existen (visual, auditiva, motora), y cómo estas afectan la vida cotidiana de las personas que las viven. También se haría énfasis en que las personas con discapacidad tienen las mismas capacidades para aprender, jugar, sentir y convivir, pero en ocasiones requieren apoyos o adaptaciones para desenvolverse en su entorno. La intención no es solo transmitir información, sino promover actitudes de empatía, respeto y aceptación de la diversidad humana.

Esta introducción cumple una función clave dentro del diseño de la sesión, ya que permite contextualizar las experiencias que vivirán posteriormente durante las simulaciones, evitando

que las actividades sean malinterpretadas como juegos sin sentido o que puedan generar estereotipos. Por el contrario, se busca que los niños se aproximen de manera respetuosa y reflexiva a la experiencia de vivir con una discapacidad, comprendiendo que estas condiciones no definen a las personas ni limitan su valor como miembros de la comunidad.

Además, esta plática introductoria contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales como la conciencia social y la toma de perspectiva, aspectos fundamentales para la formación de una ciudadanía inclusiva desde la infancia. Con esta actividad se pretendía mostrar a los niños que las personas con discapacidad pueden desempeñar roles sociales importantes, como ser doctores, maestros, bomberos o jardineros, y que sus capacidades no se definen ni se anulan por su condición física o sensorial. La propuesta de llevar a cabo estas actividades en estaciones, cada una simulando una discapacidad diferente (visual, auditiva, motora), tenía como finalidad visibilizar la diversidad funcional desde una perspectiva positiva e inclusiva, destacando que todas las personas, con o sin discapacidad, pueden contribuir activamente a la sociedad.

Lo que se buscaba provocar en los alumnos era una reflexión empática y consciente, partiendo de la vivencia simbólica de realizar tareas comunes con una limitación sensorial o motriz. A través del juego simbólico y la simulación, se aspiraba a que los niños se pusieran en el lugar del otro, comprendiendo algunas de las dificultades cotidianas que enfrentan las personas con discapacidad, pero también reconociendo su potencial, esfuerzo y dignidad.

Este tipo de experiencias tienen un valor formativo profundo, especialmente en la etapa preescolar, donde los niños están en proceso de construir su identidad y sus primeras concepciones sobre la otredad. Según el enfoque de la Educación Socioemocional y la Formación Cívica y Ética (SEP, 2017), estas actividades buscan fomentar la conciencia social, el respeto a las diferencias, la solidaridad y la equidad, desarrollando no solo habilidades cognitivas, sino también valores y actitudes que favorezcan una convivencia incluyente.

Además, al integrar roles laborales en la dinámica (doctor, maestro, bombero, jardinero), se proponía romper estereotipos y ampliar la visión de los niños sobre lo que una persona con discapacidad puede hacer, desafiando ideas preconcebidas y fomentando una actitud de admiración y valoración hacia la diversidad humana. La intención pedagógica era que, a través del juego y la experiencia directa, los alumnos internalizaran principios de igualdad y justicia social de manera significativa y vivencial, lo cual constituye una base fundamental para la formación de ciudadanos empáticos y responsables desde la infancia. Al final reflexionaríamos sobre las dificultades que enfrentan las personas con discapacidades y cómo podemos ayudarlos.

e) “La historia de la amistad”

Para comenzar esta sesión, inventaría una historia donde dos amigos tienen una discusión y deben encontrar una manera de ser amigos de nuevo. Presentaría la historia y pediría a los niños que sugirieran soluciones. Después, se le diría a los niños “¿a quién le gustaría hacer una obra de teatro de la historia que contamos?”, los niños que desearan participar actuarían la historia y encontrarían diferentes formas de resolver el conflicto. La realización de esta actividad en estaciones, donde los niños simularían desempeñar diversos roles sociales (como doctores, maestros, bomberos y jardineros) mientras experimentaban una discapacidad visual, auditiva o motora, fue planeada con el objetivo de generar una experiencia significativa que fortaleciera su empatía, salud emocional y sentido de bienestar individual y colectivo.

Desde un enfoque educativo integral, esta estrategia buscó propiciar un acercamiento vivencial a la diversidad funcional, permitiendo que los niños no solo aprendieran sobre las discapacidades de manera teórica, sino que las comprendieran emocionalmente al vivir, de manera simbólica, las limitaciones y retos que enfrentan muchas personas en su vida cotidiana. Al realizar actividades cotidianas con una condición simulada, los niños pudieron experimentar sentimientos como la frustración, la dependencia, la confusión o el esfuerzo adicional necesario para completar una tarea, lo cual generó una base emocional para la comprensión del otro.

Esta aproximación vivencial es esencial para el desarrollo de la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, reconocer sus emociones y responder de manera afectiva y solidaria (Goleman, 1995). La empatía es una competencia socioemocional clave en la infancia, ya que no solo favorece relaciones respetuosas y cooperativas, sino que también contribuye a la construcción de un entorno escolar más armónico y equitativo, en donde todos los niños, independientemente de sus capacidades, sean valorados por lo que son y no por lo que les falta.

Además, esta actividad se vinculó directamente con el fortalecimiento de la salud emocional, ya que permitió que los niños exploraran sus propias emociones, reflexionaran sobre el valor de la diversidad humana y reconocieran sus propios recursos personales para enfrentar retos, aunque fueran simulados. Esta autorregulación emocional, desarrollada en contextos seguros y lúdicos, es un elemento esencial del bienestar infantil. Según Perpiñán (2013), la salud emocional implica la capacidad de gestionar las emociones, establecer vínculos positivos con los demás y mantener una imagen positiva de sí mismo en interacción con su entorno.

Asimismo, al vivenciar que las personas con discapacidad pueden cumplir funciones sociales valiosas, los niños construyen una visión más justa e incluyente de la sociedad, lo cual impacta directamente en su bienestar emocional y social, pues se sienten parte de una comunidad que valora a todos sus miembros. Esta percepción de equidad y justicia social contribuye a fortalecer su sentido de pertenencia, su autoestima y su conciencia moral.

En resumen, esta actividad no solo buscó sensibilizar a los niños sobre la discapacidad, sino sembrar en ellos las bases emocionales y éticas necesarias para convivir en respeto, igualdad y solidaridad, promoviendo así una educación que no solo enseña conocimientos, sino que forma seres humanos emocionalmente sanos, empáticos y comprometidos con el bienestar propio y ajeno.

Las actividades no pudieron aplicarse debido a que se realizó una solicitud a todas las maestras practicantes para integrarse a las actividades colegiadas y diseñadas por el colectivo de profesoras del jardín. Me sentí frustrada y enojada porque no me permitieron aplicar mi proyecto y por ende no poder realizar mi trabajo de investigación- acción, sin embargo, obedecí porque no soy la maestra titular del grupo y no puedo aplicar los proyectos que yo decida sino los que la maestra me indico. La docente titular de mi grupo de prácticas, me solicitó alinearme a las actividades de plan sintético del jardín de niños, el cual, partió de proyectos con contenidos específicos que se aplicarían de manera bimensual. En este periodo, el proyecto a realizar fue “Un jardín en mi jardín” el cual tuvo como propósito que los niños y las niñas de tercero de preescolar exploraran y descubrieran el mundo de las plantas medicinales a través de experiencias sensoriales, de exploración y experimentación en un espacio natural o creado en el aula. A través del contacto directo con la tierra, las semillas y las plantas, los niños desarrollarían una apreciación por la naturaleza y comprenderían la importancia de las plantas medicinales en la vida cotidiana.

Se buscó fomentar la curiosidad científica, el respeto por el medio ambiente y la adquisición de conocimientos básicos sobre algunas plantas medicinales comunes, sus características y usos. Pese a que este proyecto no formó parte del diseño original del Proyecto 2: “Comuni- candonos”, me permitió analizar y reflexionar sobre cómo se ven implicados los componentes relacionales de la salud emocional en la construcción de un huerto escolar.

Me sentí enojada al tener que cambiar mis actividades planeadas, porque diseñe seis proyectos, fue un gran trabajo intelectual donde deposité toda mi energía de querer generar un cambio en los modelos de pensamiento de mis niños, y el hecho del cambio, me hizo pensar “me han echado todo abajo”, pues se vino abajo mi oportunidad de hacer un cambio en el mundo, de volverlo un mejor lugar, con niños más felices, lo cual es mi gran propósito, los sentimientos que están debajo de la expresión anterior son tristeza, frustración, enojo, decepción y desesperación de la necesidad de realizar mi proyecto.

Fue decepcionante porque es triste que aun haya docentes que piensen que la educación socioemocional es secular y menos importante que el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas, cuando la realidad es que van de la mano y de hecho mis proyectos van estrictamente a partir de la Nueva Escuela Mexicana, sin embargo esto no le importo a la docente titular ni al colectivo del preescolar, no me permitieron aplicar mis proyectos, esto fue frustrante para mí porque dedique mucho tiempo y esfuerzo a diseñar mis proyectos y entonces tuve que trabajar más porque debía planear lo que las maestras tenían preparado. Esto es un incidente critico porque estropeo mi informe de prácticas, ocasionó retrasos y sobre todo estrés, la preocupación de no titularme a tiempo, sentí impotencia de no poder llevar a cabo mis metas, todo el trabajo que me costó y el tiempo que invertí en diseñar tantos proyectos, para que al final no me permitieran aplicarlos con los niños, en ese momento también sentí un abuso por parte de las maestras del preescolar ya que ellas deben saber que uno va a impartir un proyecto importante para nuestra titulación como docentes en formación, sin embargo ven al practicante como alguien que debe obedecer.

Sin embargo, al aplicar el proyecto del colectivo docente “Un jardín en mi jardín” traté de articular las actividades con mis objetivos del informe de prácticas, para rescatar mi proyecto. A continuación, describiré las actividades donde pude relacionar el proyecto de “Un jardín en mi jardín” con la promoción de la salud emocional. Identifique en mí misma una intolerancia a la adversidad lo cual significa para mí la molestia de que no pude aplicar mis proyectos como lo tenía planeado, detrás de esto hubo enojo y frustración ya que me parece injusto que no permitan que una maestra practicante como yo, que cursa su último semestre y tiene necesidad de elaborar un documento recepcional, aplique sus proyectos para poder elaborar el informe de prácticas. Al confrontar esta situación y mi respuesta emocional en asesoría, me doy cuenta que el docente debe adaptarse al contexto, no al revés. Mi enojo fue que sentí que me estaban quitando tiempo para elaborar mi documento y a su vez haciéndome trabajar doble y aún más del doble para cumplir con lo que las docentes titulares solicitaban y también poder realizar mis actividades.

Por otro lado, me di cuenta de que en la docencia actual se encuentran ideologías retrógradas que perjudican el proceso de enseñanza y aprendizaje del practicante ya que priorizan proyectos de pensamiento científico y lenguajes, haciendo completamente de lado la educación socioemocional y la salud socioemocional de los niños y niñas. Esto es inaudito ya que he observado que la sociedad está en constante conflicto debido a la falta de educación socioemocional, no es prudente seguir con la ideología de que son materias seculares, es importante que sean considerados como un pilar en la educación de los niños.

Durante la asesoría, me di cuenta que mi enojo y frustración en este momento guardaba relación con mis expectativas respecto al periodo de prácticas en VIII semestre. Esperaba que me permitirían tener autonomía del grupo, dicha expectativa me tenía sumamente emocionada por los logros de aprendizaje sobre salud emocional que tendríamos en el grupo, pero esto se quedó en una ilusión ya que la realidad es que en la escuela de práctica se nos reduce a obreras que obedecen órdenes y acatan indicaciones, sin la oportunidad de practicar realmente con nuestro grupo, es triste que esta sea una realidad que que experimentan los practicantes normalista, pues el espacio de práctica es una oportunidad para aprender en la acción sobre la tarea docente.

Relacionando el incidente con el tema, me doy cuenta de que esta situación generó un estado de insatisfacción, frustración, enojo y ansiedad. La salud emocional implica un estado de bienestar psicológico que permite al sujeto una adecuada adaptación a las circunstancias (Perpiñán, 2013), en mi caso me doy cuenta de que no logré tener una adecuada adaptación, al contrario, fui incapaz de regular mis emociones y en lugar de ajustar mi respuesta a las exigencias del medio, me resigné ante las circunstancias que se me presentaron.

En este incidente crítico identifiqué que mi motivación y tolerancia a la frustración se vieron mermados y esto me ayuda a reflexionar sobre la importancia de tener equilibrio de mis emociones, mantener una motivación y tolerancia a la frustración constante ya que de lo

contrario se pierde esa sensación de bienestar, el sentimiento de un posible y futuro fracaso abre la puerta a la ansiedad y con esto se aminora la salud emocional.

En relación a, los componentes relacionales observé que fueron afectadas la empatía y el asertividad, tuvieron un impacto negativo en mi salud emocional puesto que el enojo de no poder llevar a cabo mis planes no me permitió ser empática con la docente titular quien podría sentirse presionada por los padres de familia que exigen que sus hijos egresen del preescolar leyendo y escribiendo, de igual modo no tuve asertividad puesto que no expresé mis emociones o inconformidades de manera asertiva. Ahora sé que es importante tener equilibrio de mis emociones para tener salud emocional, esto impacta en mi bienestar lo cual permite desenvolverse de manera adecuada.

La situación de adaptarme a un nuevo proyecto implicó tomar decisiones de manera autónoma, lo primero fue que me di cuenta que la salud emocional es un tema transversal que podía aplicar desde el proyecto que solicitaban las maestras del preescolar “Un jardín en mi jardín”, tomé la decisión de adecuar las situaciones para poder promover la salud emocional en mi grupo de prácticas, por ejemplo, entrelazar la actividad “Hagamos un huerto” con la salud emocional.

Me sentí enojada al tener que cambiar mis actividades planeadas, porque diseñé siete proyectos, fue un gran trabajo intelectual donde deposité toda mi energía de querer generar un cambio en los modelos de pensamiento de mis niños, y el hecho del cambio, me hizo pensar “me hayan echado abajo todo”, fue decepcionante porque es triste que aun haya docentes que piensen que la educación socioemocional es secular y menos importante que el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas, cuando en la realidad la enseñanza de ambas promueven la educación integral que alienta la reforma educativa actual tal como señala la Nueva Escuela Mexicana y el Objetivo 04 de la Agenda 2030 al reconocer que la educación de calidad está relacionada con una vida saludable, ejemplo de ello es que los niños sanos tienen menor probabilidad de deserción escolar por enfermedad o desnutrición, sin embargo, en las prácticas cotidianas del espacio áulico se privilegia la enseñanza de la lectura, escritura

o matemáticas, tal fue mi caso con la docente del grupo. No me permitieron aplicar mis proyectos sobre salud emocional, esto fue frustrante para mí porque dedique tiempo y esfuerzo a diseñarlos. Tuve que trabajar más porque debía planear nuevamente con base en lo que las maestras tenían preparado. Esto es un incidente crítico porque retrasó mi informe de prácticas, y ocasionó sobre todo estrés, la preocupación de no titularme a tiempo, sentí impotencia de no poder llevar a cabo mis metas, todo el trabajo que me costó y el tiempo que invertí en diseñar tantos proyectos, para que al final no me permitieran aplicarlos con los niños, en ese momento también sentí un abuso por parte de las maestras del preescolar ya que ellas deben saber que uno va a impartir un proyecto importante para nuestra titulación como docentes en formación, sin embargo ven al practicante como alguien que debe obedecer. Este texto constituye un incidente crítico debido a que refleja una experiencia significativa que afectó profundamente el proceso formativo y emocional de la autora durante sus prácticas profesionales. En términos conceptuales, un incidente crítico se refiere a un evento o situación que tiene un impacto notable en el aprendizaje, la reflexión o el desarrollo personal y profesional, provocando emociones intensas y cuestionamientos sobre las prácticas vigentes (Flanagan, 1954; Tripp, 1993).

En este caso específico, el incidente generó un retraso considerable en la entrega del informe de prácticas, lo cual no solo afectó la planificación académica, sino que también desencadenó altos niveles de estrés y preocupación relacionados con la posibilidad de no titularse en el tiempo previsto. Este conjunto de emociones —estrés, impotencia, frustración y sensación de injusticia— da cuenta de un impacto emocional profundo que afectó la motivación y el bienestar de la practicante.

Además, la percepción de abuso y falta de reconocimiento por parte de las maestras del preescolar evidencia una problemática estructural dentro del entorno educativo donde la figura del practicante es minimizada o vista únicamente como alguien que debe cumplir órdenes, en lugar de ser considerado un agente activo en su formación. Esta situación limita la autonomía y el ejercicio profesional de los futuros docentes, y pone en evidencia la

necesidad de repensar las relaciones de poder y la colaboración entre instituciones formativas y centros educativos.

Por tanto, este incidente crítico no solo representa un obstáculo personal y académico, sino que también invita a una reflexión profunda sobre las condiciones que enfrentan los docentes en formación durante sus prácticas, la importancia del acompañamiento y reconocimiento institucional, y la urgencia de generar ambientes educativos que valoren y potencien el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes de pedagogía.

Sin embargo, partí del proyecto del colectivo “Un jardín en mi jardín” y traté de articular las actividades con mis objetivos del informe de prácticas, para rescatar mi proyecto. A continuación, describiré las actividades donde pude relacionar los contenidos del proyecto sobre el medio natural con la promoción de la salud emocional.

3.3 Proyecto 3. “Un jardín en mi jardín”. Reorientando el plan de acción al proyecto escolar.

El proyecto escolar “Un jardín en mi jardín” fue concebido como una estrategia pedagógica integral para favorecer el bienestar infantil desde la vivencia concreta del cuidado ambiental, promoviendo simultáneamente el desarrollo emocional de las niñas y los niños. Su implementación, durante tres semanas en los meses de marzo y abril de 2025, tuvo como propósito generar una experiencia educativa sensible, activa y reflexiva, donde los educandos pudieran fortalecer su autoestima, el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía, el sentido de pertenencia y la tolerancia a la frustración, a través del contacto directo con la naturaleza y la realización de actividades colaborativas. Esta propuesta responde a una visión educativa que asume a la escuela como un agente de salud pública capaz de intervenir de manera preventiva en el fortalecimiento de la salud emocional infantil (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2021).

Cada una de las actividades diseñadas —desde la cata de té con plantas medicinales hasta la creación del huerto escolar— implicó, de forma transversal, componentes clave de

la salud emocional. De acuerdo con Perpiñán (2013), estos componentes incluyen el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales. Así, las prácticas educativas propuestas no solo buscaron generar aprendizajes cognitivos, sino crear ambientes emocionalmente significativos donde las niñas y los niños pudieran reconocerse como sujetos valiosos, capaces de cuidar la vida, cooperar y expresar sus emociones de manera respetuosa.

Por ejemplo, la actividad “Cata de té” favoreció el desarrollo del autoconocimiento y el autocuidado, ya que permitió a los niños explorar sensaciones, gustos y preferencias personales en un ambiente de convivencia armónica. El diálogo sobre las propiedades de las plantas medicinales abrió espacios para reflexionar sobre el bienestar físico y emocional, fomentando una actitud de respeto hacia el cuerpo y hacia el entorno natural. En esta experiencia sensorial, los niños también ejercitaron la empatía al compartir sus opiniones y emociones con sus compañeros, generando vínculos afectivos en un entorno seguro y significativo (Bisquerra, 2015).

La visita al vivero, por su parte, fortaleció el componente de la empatía y la autorregulación emocional. El asombro y la admiración expresadas por los niños al observar las plantas, en especial la planta “sensitiva”, mostraron su capacidad de conectar emocionalmente con otros seres vivos. En este contexto natural, los niños se autorregularon de forma espontánea, compartieron con respeto y establecieron relaciones de cooperación sin necesidad de control externo. Esta experiencia demostró que el entorno natural puede convertirse en un potente mediador para el desarrollo de la salud emocional, pues facilita emociones positivas como la alegría, la ternura y la gratitud, fundamentales para el equilibrio emocional en la infancia (Goleman, 2006).

En las actividades de siembra —“Plantando vida” y “Huerto de emociones y vida”— se promovieron con claridad el sentido de responsabilidad, el trabajo en equipo y la tolerancia a la frustración. Cuidar una planta implica aceptar los tiempos naturales del crecimiento, comprender que no todo ocurre de forma inmediata y que los errores forman parte del

aprendizaje. Estas vivencias permitieron observar cómo los niños enfrentaban retos, esperaban turnos, colaboraban con otros y aprendían a manejar la ansiedad o la impaciencia, habilidades indispensables para su desarrollo socioemocional (Shonkoff & Garner, 2012).

El contacto con la tierra, el agua y las semillas no fue solo una actividad motriz o científica, sino una experiencia emocional que activó recuerdos, sensaciones y vínculos. Como lo señala Perpiñán (2013), el bienestar emocional se construye en la interacción cotidiana con el entorno y con los otros significativos. Las actividades propuestas ofrecieron espacios de reflexión donde los niños pudieron nombrar sus emociones, descubrir fortalezas personales, compartir con sus familias y vivir la experiencia del cuidado como una expresión de amor, tanto hacia los otros como hacia sí mismos.

Desde una perspectiva pedagógica, este proyecto se sustentó en una intención preventiva de la educación en salud, entendida como la promoción de hábitos, valores y actitudes que contribuyen al desarrollo integral y la protección emocional de los infantes (OPS, 2021). Promover la salud emocional desde la infancia no solo es una responsabilidad ética de las instituciones educativas, sino una estrategia fundamental para prevenir futuras problemáticas vinculadas al bienestar mental y la convivencia social. La escuela, en este sentido, no solo instruye, sino que educa para la vida, genera cultura emocional y crea las condiciones para el florecimiento humano.

En suma, “Un jardín en mi jardín” representó una intervención didáctica innovadora en tanto articuló el cuidado del medio ambiente con la formación emocional infantil, integrando experiencias estéticas, corporales, cognitivas y afectivas. Esta transversalidad convirtió cada actividad en una oportunidad para fortalecer la salud emocional desde la vivencia, el juego, la exploración y el vínculo con la naturaleza. Esta propuesta se inscribe en un enfoque humanista e inclusivo que reconoce al niño como un sujeto activo, capaz de transformar su entorno, construir relaciones significativas y cultivar su bienestar desde los primeros años de vida.

Actividad 1: Cata de té con plantas medicinales

La primera actividad del proyecto “Un jardín en mi jardín” fue la organización de una cata de té elaborada con plantas medicinales tradicionales. Esta experiencia sensorial fue diseñada no solo como un acercamiento a la riqueza botánica y cultural, sino también como un espacio formativo donde las niñas y los niños pudieran conectar con sus emociones, ejercitar la empatía, fortalecer el autoconocimiento y experimentar la convivencia armónica en un ambiente cuidado. La actividad se estructuró como un circuito en el que las cinco docentes en formación, una por cada grupo, rotamos entre los salones presentando un tipo de té diferente (menta, manzanilla, laurel, limón y hierbabuena), permitiendo a los estudiantes explorar diversos aromas, sabores y propiedades curativas.

Desde una mirada pedagógica, esta actividad fomentó el desarrollo del autoconocimiento emocional, al invitar a los niños a reconocer sus preferencias sensoriales, expresar sus reacciones ante los sabores y establecer conexiones entre sus sensaciones y sus experiencias previas. Se generaron momentos de diálogo espontáneo donde los niños compartieron anécdotas personales relacionadas con plantas que sus abuelas o padres les daban cuando estaban enfermos, lo que favoreció el fortalecimiento de su identidad cultural y emocional. En este proceso, también se promovió la autoestima, al validar sus opiniones, respetar sus gustos y reconocer el valor de sus vivencias individuales (Perpiñán, 2013).

Por otra parte, la actividad se convirtió en un espacio para ejercitar la empatía y el respeto por la diferencia. Cada grupo reaccionó de manera distinta a los sabores y olores, y los niños aprendieron a escuchar las opiniones de sus compañeros sin juzgar ni burlarse, favoreciendo un clima de convivencia afectiva. Este tipo de experiencias son fundamentales para el desarrollo de habilidades socioemocionales, pues permiten que los niños practiquen el reconocimiento de emociones propias y ajenas, y aprendan a expresar sus ideas en un entorno seguro y respetuoso (Bisquerra, 2015).

La autorregulación emocional también estuvo presente como componente clave, ya que al probar sabores nuevos —algunos intensos o poco agradables para ciertos niños—, se

observó cómo manejaban sus expresiones, emociones y reacciones, desarrollando tolerancia, contención y apertura hacia lo distinto. De acuerdo con Goleman (2006), este tipo de situaciones contribuyen al fortalecimiento de la inteligencia emocional, al permitir que los niños gestionen sus emociones ante estímulos inesperados o desafiantes.

Mi papel como docente en formación fue intencionadamente activo y reflexivo: al presentar el té de laurel en mi grupo, propicié momentos de conversación guiada para vincular la experiencia con el bienestar emocional, preguntándoles cómo se sentían, qué recordaban al probar el té, o a quién se lo darían si alguien se sintiera mal. Estas preguntas abiertas permitieron generar vínculos entre el cuidado personal, el cuidado del otro y el cuidado de la naturaleza, estableciendo un puente entre lo emocional, lo corporal y lo ecológico. Desde esta perspectiva, el aprendizaje trascendió los límites del aula para instalarse en un plano afectivo, relacional y simbólico.

Finalmente, esta actividad permitió sentar las bases para una comunidad de aprendizaje donde el cuidado fue eje transversal: cuidado de las plantas, cuidado de uno mismo y cuidado mutuo. Según Shonkoff y Garner (2012), las experiencias tempranas de contención emocional y convivencia afectiva tienen un impacto determinante en el desarrollo cerebral y emocional de la infancia, por lo que la escuela debe generar vivencias significativas que integren la emoción, el cuerpo y la acción.

En síntesis, la cata de té fue mucho más que una actividad sensorial: fue un acto pedagógico cargado de intención emocional, cultural y ética, donde se promovieron componentes fundamentales de la salud emocional mediante una práctica lúdica, afectiva y respetuosa de los ritmos infantiles. Se consolidó como un momento inaugural del proyecto, marcando el tono afectivo y colaborativo que caracterizó al resto de las intervenciones.

Actividad 2: Visita al vivero local

La visita al vivero local representó para mí, como docente en formación, una experiencia que trascendió el simple conocimiento sobre plantas y su cuidado para convertirse en una oportunidad genuina de promover la salud emocional de las niñas y los

niños. Desde la planeación hasta la ejecución, tuve la intención pedagógica clara de propiciar un ambiente donde el contacto con la naturaleza funcionara como un estímulo para despertar emociones positivas como el asombro, la curiosidad y la alegría, elementos fundamentales para el bienestar infantil y el desarrollo socioemocional integral (Perpiñán, 2013).

Observar cómo los niños interactuaban espontáneamente con la planta “sensitiva”, que respondía al tacto cerrando sus hojas, fue un momento revelador que me llevó a reflexionar sobre la capacidad innata que tienen los infantes para conectar emocionalmente con su entorno cuando se les ofrece un espacio seguro y afectivo. Este fenómeno natural generó no solo fascinación, sino también interacciones respetuosas y colaborativas entre ellos, desafiando ideas tradicionales que subestiman la madurez emocional de la infancia y que proponen estructuras rígidas como únicas vías para el control y la convivencia (Bisquerra, 2015).

Esta experiencia me llevó a comprender que la salud emocional no es un tema aislado que se atiende de manera puntual, sino una dimensión transversal que se manifiesta en la manera en que los niños se relacionan consigo mismos, con los otros y con el mundo natural. La visita al vivero evidenció cómo el trabajo colaborativo, la expresión emocional y la socialización se entrelazan para favorecer competencias como la empatía, la autorregulación y la autoestima, todas ellas indispensables para que los niños puedan desarrollarse plenamente en contextos escolares y sociales (SEP, 2022).

Además, la participación activa de las familias me permitió observar de primera mano la importancia del vínculo escuela-hogar en la construcción del bienestar emocional infantil. La ausencia de algunos niños por las condiciones laborales de sus padres despertó en mí un sentimiento de tristeza, que transformé en un compromiso ético para buscar formas más inclusivas y flexibles de vincular a todas las familias, entendiendo que la salud emocional también implica reconocer y atender las realidades diversas de quienes forman la comunidad educativa.

En suma, la visita al vivero local no solo fortaleció los aprendizajes científicos y ambientales, sino que constituyó un espacio vital para el desarrollo emocional de los niños y para mi crecimiento profesional. Confirmó que la promoción de la salud emocional debe estar presente de manera explícita en todas las actividades educativas, en particular en aquellas que favorecen el contacto con la naturaleza y la convivencia social, porque solo en ambientes emocionalmente seguros y estimulantes los niños pueden desplegar todo su potencial humano y académico (Perpiñán, 2013; SEP, 2022).

En conclusión, el proyecto “Un jardín en mi jardín” trascendió la mera transmisión de conocimientos sobre el entorno natural, al incidir de manera significativa en el desarrollo emocional, social y ético de las niñas y los niños participantes. Esta intervención educativa reafirmó mi identidad como docente en formación, al evidenciar la importancia de articular estrategias pedagógicas que integren tanto la educación ambiental como la emocional, entendidas no como ámbitos aislados, sino como componentes interdependientes y complementarios del proceso formativo integral en la infancia. Tal integración es fundamental para atender de manera holística las necesidades del desarrollo infantil, promoviendo aprendizajes significativos que impactan positivamente en la construcción de competencias para la vida, la convivencia respetuosa y el bienestar emocional, aspectos esenciales para una educación de calidad y pertinencia social (Perpiñán, 2013; SEP, 2022).

Imagen 13



Evidencia 10. Visita al vivero. Realizada el 24/03/2025.

Imagen 14



Evidencia 11. Visita al vivero. Realizada el 24/03/2025.

Imagen 15



Evidencia 12. Visita al vivero. Realizada el 24/03/2025.

Imagen 16



Evidencia 13. Visita al vivero. Realizada el 24/03/2025.

Las imágenes seleccionadas fueron integradas con la finalidad de ofrecer un soporte visual que complemente y profundice la comprensión del proceso vivido durante la intervención, evidenciando momentos significativos de interacción entre los niños y el impacto que tiene la participación activa de las familias en las experiencias escolares. La presencia de los padres no solo fortalece el vínculo afectivo entre adulto e infante, sino que también transmite un mensaje de validación y reconocimiento hacia la niñez, elementos indispensables para el desarrollo emocional saludable (Perpiñán, 2013).

Desde la perspectiva de Perpiñán (2013), el bienestar emocional infantil se construye a partir de relaciones afectivas cercanas y entornos que propician seguridad, confianza y contención emocional. En este sentido, la inclusión de las familias en las actividades escolares genera un puente entre el hogar y la escuela que fortalece la autoestima del niño, le proporciona un sentido de acompañamiento y valoración, y favorece la comprensión y el respeto hacia sus emociones y experiencias vividas.

Estas imágenes ilustran de manera tangible cómo las dinámicas de convivencia familiar y escolar contribuyen al fortalecimiento de la salud emocional, pues reflejan momentos en los cuales los niños se sienten escuchados, acompañados y seguros. Más allá de su valor estético, constituyen evidencia concreta del impacto positivo que el entorno social y afectivo ejerce sobre el bienestar emocional infantil, tal como lo sostiene Perpiñán al señalar que “la salud emocional se cultiva en la interacción cotidiana con los otros significativos” (2013, p. 34).

La salud emocional, entendida como un contenido transversal, se manifiesta en este proyecto no como un aspecto aislado, sino como una base que permea y otorga sentido a todas las experiencias de aprendizaje propuestas. Se expresa en las interacciones diarias, en el fomento de la empatía, en el reconocimiento y validación de las emociones propias y ajenas, y en el fortalecimiento del vínculo afectivo entre los niños, sus familias y la comunidad educativa. Esta transversalidad se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual reconoce la educación socioemocional como un componente esencial para la formación integral de los estudiantes. La NEM promueve ambientes de aprendizaje incluyentes, colaborativos y afectivos, donde el bienestar emocional de las niñas y niños es una prioridad, partiendo del supuesto de que únicamente en contextos emocionalmente seguros se puede alcanzar un aprendizaje significativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

De acuerdo con los lineamientos de la SEP (2022), el desarrollo socioemocional funge como eje articulador para la transformación educativa, al buscar formar personas con pensamiento crítico, conciencia social y habilidades para la vida. En esta propuesta, estas ideas se materializan al crear espacios educativos donde los niños no solo adquieren conocimientos, sino también aprenden a convivir, expresar sus sentimientos y construir relaciones fundamentadas en el respeto y la comprensión mutua. Así, la promoción de la salud emocional se constituye en un propósito pedagógico claro y fundamentado, que atraviesa todas las actividades y experiencias diseñadas, contribuyendo de manera integral al bienestar y desarrollo de la infancia.

Actividad 3. “Plantando vida”

La actividad “Plantando vida” se constituyó como una experiencia educativa integral, orientada no solo al desarrollo cognitivo y motor de las niñas y niños, sino fundamentalmente a la promoción de componentes esenciales de la salud emocional, como la empatía, la cooperación y la autorregulación emocional. Al solicitar a los alumnos que colocaran en sus mesas las semillas de hierbabuena y acompañar esta tarea con una canción y modelaje paso a paso, se propició un ambiente de aprendizaje vivencial, donde la conexión con la naturaleza se convirtió en un vehículo para el reconocimiento de sí mismos y de sus pares.

Desde una perspectiva pedagógica sustentada en la formación integral, esta actividad trascendió el simple acto de sembrar; representó una oportunidad para que los niños experimentaran la importancia del cuidado, la responsabilidad y la solidaridad en un contexto colectivo. Tal como señalan González y Díaz (2020), fomentar valores como la empatía y el respeto desde la primera infancia resulta crucial para el desarrollo de competencias socioemocionales que sustentan una convivencia armónica. En ese sentido, enfatizar la cooperación y el apoyo mutuo durante el trabajo en equipo consolidó la vivencia de la empatía como una habilidad social indispensable para el bienestar emocional.

La conexión directa con las plantas medicinales enriqueció el proceso, al incorporar saberes culturales y tradicionales que refuerzan el autocuidado y la valoración del entorno, aspectos que, según la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), deben integrarse en un currículo que promueva la educación socioemocional de forma transversal. Así, el huerto escolar no solo fue un espacio de aprendizaje científico y ambiental, sino un escenario donde se fomentaron la autoestima, el sentido de pertenencia y el vínculo afectivo con la comunidad educativa.

El desarrollo de esta actividad permitió además evidenciar la aplicación práctica de competencias del perfil de egreso del docente en formación, como el pensamiento crítico y creativo para diseñar experiencias significativas que integran el conocimiento del mundo

natural con el desarrollo emocional (SEP, 2017). Asimismo, la implementación de estrategias como el trabajo colaborativo, el uso de canciones y el modelaje guiado favorecieron la autorregulación emocional, tal como lo plantea Díaz Barriga (2006), quien señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando las actividades están contextualizadas en experiencias vivenciales cercanas.

No obstante, la experiencia también presentó un reto significativo al enfrentar la ausencia de materiales por parte de algunos alumnos y la resistencia a compartir, situación que evidenció la diversidad de contextos socioeconómicos y la necesidad de diseñar intervenciones inclusivas y sensibles a estas realidades (UNESCO, 2021). La gestión autónoma de esta dificultad, a través del diálogo y la promoción del valor de la cooperación, constituyó un momento de reflexión y aprendizaje profesional, en línea con la idea de Schön (1992) sobre la reflexión en y sobre la práctica como un mecanismo para la mejora continua.

Este episodio representa un incidente crítico, definido por Tripp (1993) como una experiencia que desafía al docente y que, al ser analizada reflexivamente, permite identificar áreas de oportunidad y fortalecer la praxis educativa. En este sentido, reafirmar la empatía como principio pedagógico y valorar la reflexión ética y profesional como herramienta de crecimiento fueron aprendizajes centrales derivados de esta vivencia (Imbernón, 2017).

En conclusión, la actividad “Plantando vida” no solo cumplió con sus objetivos didácticos, sino que constituyó un espacio significativo para la promoción integral de la salud emocional, al fomentar la empatía, la cooperación, la responsabilidad y la resiliencia en los niños, al tiempo que fortaleció mi identidad y práctica como docente en formación comprometida con una educación inclusiva, humanista y contextualizada. Referente a lo anterior tuve la siguiente conversación con mis alumnos:

DF: Recordemos que es importante compartir

JE: No quiero compartir

DF: ¿Recuerdan la empatía? ¿qué aprendimos el día que hablamos sobre la empatía?

A: Que es para que los demás no lloren

DF: Así es A, muy bien, es cuando ayudamos a alguien que está triste o enojado, o alguien que no tiene material para sembrar una semilla, hay algunos que trajeron material extra y podrían compartir si quisieran...

A: Yo les comparto traje muchas macetitas

DF: Muchas gracias A, estás siendo empática.

Transcripción de audio. Realizada el 24/03/2025.

Esta transcripción evidencia cómo, a través del diálogo cotidiano en el aula, se promueve activamente el desarrollo de la salud emocional, especialmente en el componente relacional de la empatía. En este intercambio, se observa que ante la negativa inicial de un alumno a compartir, intervengo como docente con la intención pedagógica clara de retomar un aprendizaje previo relacionado con la empatía, generando un espacio reflexivo y de contención emocional para el grupo. Es importante subrayar que mi propósito no fue imponer la acción del compartir, sino más bien invitar a la conciencia emocional y al reconocimiento del otro, elementos fundamentales para la convivencia armónica y el fortalecimiento de vínculos sociales saludables (Perpiñán, 2013).

Desde una perspectiva profesional, esta intervención pone de manifiesto varias competencias esenciales del docente en formación. En primer lugar, destaca la capacidad para intervenir de manera oportuna y asertiva, reconociendo las emociones involucradas sin emitir juicios, lo cual contribuye a crear un ambiente emocionalmente seguro y acogedor para el aprendizaje socioemocional (Schon, 1992). En segundo lugar, se evidencia el uso estratégico de recursos pedagógicos que vinculan contenidos socioemocionales con situaciones reales del aula, en este caso, la dinámica de compartir materiales durante una actividad práctica. Finalmente, resalta la habilidad para fomentar el aprendizaje colaborativo, promoviendo que los niños resuelvan conflictos con empatía y autonomía, como ejemplifica el gesto voluntario de A al ofrecer sus macetas para compartir.

Esta escena concreta representa cómo la salud emocional, entendida como competencia transversal (Perpiñán, 2013), se construye y fortalece en la interacción cotidiana entre los sujetos del aula, donde el docente actúa como guía y mediador para consolidar valores como la solidaridad, el respeto y la empatía en contextos concretos. Así, el trabajo en el aula trasciende la dimensión cognitiva, atendiendo al bienestar emocional del grupo, y contribuye a los objetivos formativos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve la formación integral de sujetos conscientes y sensibles hacia sí mismos y hacia los demás (SEP, 2022).

Una vez que las semillas estuvieron plantadas y colocadas en un lugar donde recibieran la luz del sol y el riego adecuado, reflexioné sobre cómo los niños, a través de estas experiencias sencillas y significativas, son capaces de desarrollar componentes fundamentales de la salud emocional. Observé que estas habilidades no emergen de manera espontánea o automática; aunque algunos rasgos puedan estar presentes desde el nacimiento, es a través de la vivencia y la interacción con su entorno que se activan y fortalecen progresivamente (Díaz Barriga, 2006).

Esta experiencia reafirma la responsabilidad compartida entre familias y docentes de ofrecer a la infancia espacios ricos en experiencias significativas, que nutran su desarrollo integral y emocional. La educación, lejos de ser un proceso pasivo o receptivo, implica la construcción activa del conocimiento y de la identidad emocional por parte del niño mediante la interacción con su contexto social y natural (Piaget, 1973).

En palabras de Piaget (1973), “el conocimiento no puede ser una copia de la realidad, porque siempre es una relación entre el sujeto y el objeto, construida activamente por el sujeto” (p. 15). Esta idea subraya la importancia de diseñar actividades que promuevan la participación activa del niño, permitiéndole interpretar, cuestionar y transformar su realidad a partir de las experiencias vividas. En este sentido, sembrar una semilla se convierte en una metáfora profunda de crecimiento personal, paciencia, cuidado y responsabilidad, valores que contribuyen de manera directa al bienestar y a la salud emocional infantil..

Actividad 4. "Huerto de emociones y vida"

La actividad denominada “Huerto de emociones y vida” tuvo como propósito fundamental fomentar el bienestar infantil mediante la conexión con la naturaleza, el trabajo colaborativo y la identificación y expresión de emociones durante la siembra de un huerto escolar. Esta experiencia colectiva, en la que participaron tanto los niños como sus padres de familia, se diseñó con la intención pedagógica de promover un ambiente donde el cuidado del entorno natural se entrelaza con el desarrollo socioemocional, constituyendo así una práctica integradora que favorece el crecimiento integral de los educandos.

Durante el desarrollo de la actividad, se implementó una dinámica inicial de reconocimiento emocional mediante tarjetas ilustradas que representaban diversas emociones básicas, como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa. Esta estrategia buscó ampliar el vocabulario emocional de los niños y facilitar la reflexión consciente sobre sus estados afectivos, componente esencial para la autorregulación y la salud emocional (Perpiñán, 2013). Sin embargo, al observar que la mayoría respondía sentirse “bien” sin poder justificar esa sensación, surgió una reflexión profunda sobre la limitación en el reconocimiento y expresión emocional, atribuible tanto a factores individuales como contextuales y educativos.

Este hallazgo permitió identificar una carencia en la educación emocional que no solo afecta a los niños, sino que también está presente en las dinámicas familiares, donde comúnmente la expresión y validación de las emociones no se practican abiertamente (Goleman, 1995). Por lo tanto, la actividad no solo visibilizó la necesidad de fomentar sistemáticamente espacios para el desarrollo del lenguaje emocional en el aula, sino que también puso en evidencia la importancia de involucrar a las familias en este proceso, reconociendo que el hogar es un espacio clave para el aprendizaje socioemocional y que la participación familiar fortalece el puente entre escuela y comunidad (SEP, 2022).

Durante la actividad, la elección individual de las tarjetas emocionales y la expresión voluntaria de sus sentimientos reflejaron un esfuerzo significativo por parte de los niños para conectar con sus estados internos, aunque con limitaciones evidentes en la precisión del

vocabulario emocional. Esta experiencia apoyó la premisa de que el desarrollo de la conciencia emocional es gradual y requiere de prácticas constantes y contextualizadas para que los niños puedan identificar, nombrar y gestionar sus emociones de manera saludable (Díaz Barriga, 2006).

Desde un enfoque pedagógico, la actividad enfatizó la importancia del trabajo colaborativo y la co-construcción del aprendizaje en un ambiente seguro y afectivo, donde la expresión emocional es valorada y validada. Asimismo, la participación de los padres —aunque no incorporados directamente en esta dinámica particular— se consideró un elemento vital para enriquecer el aprendizaje socioemocional, ya que su inclusión podría facilitar la construcción compartida del lenguaje emocional, promover la empatía familiar y consolidar un entorno emocionalmente sostenido tanto en la escuela como en el hogar (Imbernón, 2017).

En este sentido, la experiencia evidenció la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas inclusivas y flexibles que integren a las familias y fortalezcan el vínculo afectivo y comunicativo, alineándose con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que reconocen la educación socioemocional como eje transversal para la formación integral (SEP, 2022). El bienestar emocional infantil no puede abordarse de manera aislada, sino como un proceso que involucra a la comunidad educativa en su conjunto, creando espacios de diálogo, escucha y expresión que promuevan la salud emocional desde una perspectiva integral.

Finalmente, esta actividad reafirmó mi convicción como docente en formación de que el desarrollo socioemocional debe estar presente en todas las experiencias educativas, y que su promoción requiere de una reflexión constante, atención a las necesidades contextuales y un compromiso ético para favorecer el crecimiento emocional, social y cognitivo de los niños en interacción con su entorno natural y social.

Imagen 17



Evidencia 14. Actividad “huerto escolar”. Realizada el 31/03/2025.

En la actividad de siembra del huerto escolar, la metáfora pedagógica que utilicé para vincular el cuidado de las semillas con el desarrollo emocional de los niños fue un recurso clave para hacer accesible y significativa la educación socioemocional en el nivel preescolar. Al explicar que las semillas, al igual que ellos, requieren amor, paciencia y cuidado para crecer, busqué que los alumnos pudieran conectar de manera simbólica y experiencial con el concepto de crecimiento personal, empatía y autocuidado. Esta estrategia responde a las recomendaciones de Perpiñán (2013), quien señala que el bienestar emocional infantil se fomenta a través de relaciones afectivas significativas y la conexión con experiencias concretas que permitan a los niños reconocer y nombrar sus emociones y procesos internos.

El objetivo principal fue fomentar en los niños no solo un sentido de responsabilidad ambiental, sino también la conciencia de que su propio desarrollo —emocional, social y cognitivo— necesita atención constante y afecto, lo que convierte a esta actividad en un espacio privilegiado para promover competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación y el respeto hacia sí mismos y los demás. La vinculación intencional de los campos formativos de Educación Socioemocional y Exploración y Comprensión del Mundo Natural, tal como establece el Plan de estudios para la Educación Preescolar (SEP, 2017), permitió crear un aprendizaje integral y contextualizado, donde lo simbólico y lo vivencial

se entrelazan para fortalecer el desarrollo emocional de los niños desde sus experiencias cotidianas.

Durante la siembra, la participación de las familias fue esencial para enriquecer el proceso y fortalecer el vínculo escuela-hogar, aspecto fundamental para el bienestar emocional infantil y que está respaldado por la literatura educativa contemporánea, como destaca Imbernón (2017), quien enfatiza la importancia de la colaboración entre docentes, alumnos y familias para la construcción de ambientes seguros y emocionalmente enriquecedores. Al compartir esta experiencia con los padres, se favoreció un espacio de aprendizaje colectivo, donde se evidenció que el cuidado y la cooperación son prácticas sociales que se aprenden y consolidan mediante la interacción afectiva y la vivencia compartida.

Sin embargo, el desarrollo de la actividad evidenció también las complejidades del aprendizaje socioemocional en la infancia temprana. El incidente crítico que surgió al momento de compartir materiales y espacios para plantar expuso las dificultades que enfrentan los niños para gestionar emociones como la frustración, el deseo de posesión y la falta de empatía en situaciones de conflicto. Esta situación, lejos de ser considerada como una falla, se convierte en un momento pedagógico valioso que permite reflexionar sobre el papel del docente como mediador y facilitador de competencias socioemocionales, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La NEM propone una educación integral que va más allá de la transmisión de conocimientos cognitivos y pone un énfasis especial en el desarrollo emocional, social y ético de los alumnos (SEP, 2019; SEP, 2022). Esta visión plantea que los conflictos y dilemas que enfrentan los niños en su vida escolar constituyen oportunidades únicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la cooperación, la tolerancia, la empatía y la resolución pacífica de problemas. Así, la experiencia vivida en el huerto se enmarca dentro de esta propuesta educativa, donde el aprendizaje ocurre en contextos reales, que demandan a los estudiantes poner en juego no solo conocimientos, sino también emociones y valores.

Mi intervención, basada en el diálogo reflexivo y la invitación a la conciencia emocional, refleja una postura pedagógica humanista y constructivista que prioriza el desarrollo de la autorregulación y la autonomía afectiva sobre la obediencia impuesta. Este enfoque coincide con Díaz Barriga (2006), quien señala que el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante participa activamente en la construcción de sus saberes y en la gestión de sus emociones, favoreciendo un ambiente seguro y afectivo que promueva el bienestar colectivo.

Esta intervención también me permitió evidenciar la necesidad de anticipar y planificar no solo los aspectos materiales y cognitivos de las actividades, sino también las condiciones emocionales y sociales que garantizan una experiencia educativa armoniosa. La falta de una distribución previa de materiales o de acuerdos claros sobre las normas de convivencia generó tensiones evitables, que afectaron la experiencia de aprendizaje. Este aprendizaje es fundamental para la mejora continua del quehacer docente, pues como señala Imbernón (2017), la reflexión crítica sobre la práctica es una herramienta imprescindible para la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y emocionalmente seguros.

Además, este episodio me hizo comprender que el desarrollo socioemocional es un proceso complejo y gradual que no ocurre automáticamente con la participación en actividades grupales, sino que requiere de acompañamiento constante, estrategias pedagógicas intencionadas y un contexto favorable que promueva la expresión, identificación y gestión emocional. La educación emocional, por tanto, debe ser entendida como un contenido transversal y un eje articulador en todas las experiencias educativas, tal como lo enfatiza la NEM (SEP, 2022), que reconoce la importancia de formar sujetos integrales, capaces de comprender y regular sus emociones para convivir en sociedades justas y solidarias.

Finalmente, esta experiencia reafirmó mi convicción de que la educación ambiental y la educación socioemocional no son ámbitos aislados, sino profundamente interrelacionados, y que su integración en proyectos como el huerto escolar contribuye a formar niños más conscientes de sí mismos, de sus emociones y de su entorno. La reflexión constante, la empatía pedagógica y la creación de espacios seguros y afectivos son elementos indispensables para que los niños desarrollen las competencias necesarias para su bienestar integral y su éxito académico y personal.

Imagen 18



Evidencia 15. Actividad “huerto escolar”. Realizada el 31/03/2025.

Imagen 19



Evidencia 17. Actividad “huerto escolar”. Realizada el 31/03/2025.

La imagen y el fragmento de transcripción seleccionados reflejan un momento clave de interacción y aprendizaje durante la actividad del huerto escolar, donde el trabajo colaborativo se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales en la infancia. En este contexto, los niños no solo ejecutan una tarea práctica, sino que experimentan y expresan emociones, enfrentan retos sociales como la necesidad de compartir y negociar con sus compañeros, y ponen en práctica habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la cooperación. Estas dimensiones no solo son fundamentales para su bienestar emocional, sino que también constituyen pilares para su formación integral, conforme a lo señalado por Perpiñán (2013), quien enfatiza que la salud emocional se construye a través de las interacciones significativas en entornos afectivamente seguros.

Este momento de convivencia y aprendizaje activo se vincula directamente con mis competencias profesionales como docente en formación, pues mediante la creación y mantenimiento de un ambiente de aprendizaje significativo promuevo el desarrollo integral

de los alumnos. La observación y la intervención pedagógica en situaciones reales del aula me permiten fomentar no solo el conocimiento cognitivo sobre el entorno natural, sino también fortalecer la dimensión emocional y social del aprendizaje, que la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) reconoce como un eje fundamental para la transformación educativa y la formación de sujetos empáticos, críticos y responsables.

Las fotografías que documentan este proceso formativo cumplen una función importante como evidencia visual y pedagógica. La primera imagen, en la que se aprecia a los niños colaborando activamente en la siembra, pone en evidencia no solo el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas, sino también el fortalecimiento del trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y la participación activa, elementos que coinciden con los principios de una educación vivencial y centrada en el alumno (González & Díaz, 2020). Este tipo de experiencias permiten que los niños construyan saberes desde la acción, la cooperación y el diálogo, en lugar de recibir conocimientos de manera pasiva.

La segunda fotografía, que muestra el acompañamiento docente en el proceso, evidencia cómo el modelaje de actitudes de cuidado y respeto hacia los demás y el entorno se convierte en una estrategia pedagógica fundamental para el desarrollo socioemocional. Según Díaz Barriga (2006), el docente no solo es un transmisor de contenidos, sino un mediador afectivo y social que influye en la construcción de relaciones positivas, el aprendizaje de normas sociales y la gestión emocional. Esta función cobra especial relevancia en la educación preescolar, donde las experiencias cotidianas y el acompañamiento emocional moldean las primeras competencias socioemocionales que los niños llevarán consigo a lo largo de su vida escolar y personal.

En suma, la actividad del huerto escolar, reflejada en estas imágenes y transcripciones, constituye una práctica pedagógica que integra de manera efectiva la educación ambiental con la educación socioemocional, demostrando que ambas dimensiones son inseparables y que su articulación es clave para la formación integral en la infancia (SEP, 2017). Mi intervención docente, al facilitar estas experiencias, se orienta a crear espacios

seguros, inclusivos y afectivos, donde los niños puedan explorar, expresarse y aprender a convivir, lo cual es esencial para su desarrollo emocional y social y para la construcción de una ciudadanía consciente y comprometida con su entorno.

Imagen 20



Evidencia 16. Actividad “huerto escolar”. Realizada el 31/03/2025.

Las dos imágenes presentadas resultan significativas porque ilustran la interrelación entre la experiencia práctica de aprendizaje y el desarrollo de la educación socioemocional en la infancia. En estas escenas, los niños no solo adquieren conocimientos concretos sobre las plantas y el cuidado ambiental, sino que simultáneamente practican y consolidan valores esenciales como la empatía, la cooperación y el compromiso colectivo. Este doble enfoque, que integra lo cognitivo con lo socioemocional, es fundamental para una educación integral y se encuentra en consonancia con los principios establecidos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve ambientes de aprendizaje afectivos, colaborativos e inclusivos (SEP, 2022).

Las imágenes también evidencian el ejercicio de mis competencias profesionales, en particular aquellas vinculadas con la selección y aplicación de estrategias didácticas

integrales que fomentan no solo el desarrollo intelectual, sino también el crecimiento emocional y social de los alumnos. Al propiciar situaciones de interacción real, como el trabajo en equipo en el huerto, se generan oportunidades para que los niños practiquen habilidades socioemocionales en contextos naturales y significativos (Díaz Barriga, 2006).

Durante la jornada, un episodio relevante fue el conflicto entre dos niñas que dificultaba su colaboración en la actividad. Ante esta situación, opté por intervenir con un recordatorio general al grupo acerca de la importancia de la cooperación y el respeto, en lugar de señalar a las involucradas directamente. Esta intervención resultó efectiva, pues permitió que las niñas retomaran su participación de manera armoniosa y colaborativa. Desde una perspectiva pedagógica, este enfoque evidencia una comprensión profunda de la educación socioemocional, donde preservar la autoestima y el bienestar emocional del alumno es prioritario, tal como señalan Perpiñán (2013) y González y Díaz (2020), quienes enfatizan que las correcciones en el aula deben hacerse desde el respeto y la empatía para fomentar un clima emocional positivo.

Esta experiencia fortaleció mi sensibilidad docente y reafirmó la importancia de manejar los conflictos con prudencia y estrategia, cuidando el clima afectivo del aula y promoviendo la autorregulación emocional y la convivencia pacífica. Aprendí que un enfoque general y respetuoso puede ser más efectivo que la confrontación directa, especialmente en etapas tempranas de desarrollo, donde el reconocimiento y la validación emocional son fundamentales para el aprendizaje socioemocional (Imbernón, 2017).

Respecto a la actividad práctica, el proceso de trasplante de las plantas contó con la valiosa colaboración de los padres, quienes ayudaron a insertar cuidadosamente las plantas en los espacios preparados para ellas. Esta tarea requirió precisión y rapidez, ya que fue necesario evitar tocar las raíces para prevenir que las plantas se marchitaran, lo cual implicó un aprendizaje práctico sobre el cuidado y la delicadeza necesaria en el manejo del entorno natural. El involucramiento de las familias en esta dinámica no solo favoreció la vinculación

escuela-hogar, sino que también reforzó en los niños el sentido de comunidad y responsabilidad compartida.

Finalmente, al momento de regar las plantas, dada la ausencia de regaderas, propuse una actividad sencilla pero significativa: con la ayuda de una jícara, cada niño tomó un poco de agua con sus manos para rociar “chispitas” sobre la tierra. Esta acción simbólica fomentó la conciencia sobre el cuidado continuo y la responsabilidad que implica el mantenimiento del huerto, además de ofrecer una experiencia táctil y sensorial que contribuye al desarrollo emocional y la conexión afectiva con el proyecto.

En conclusión, esta experiencia pedagógica integrada evidenció cómo el aprendizaje sobre el mundo natural puede y debe ir acompañado del desarrollo de habilidades socioemocionales, mediante estrategias que promuevan la cooperación, la empatía y el respeto, tanto entre los niños como entre la comunidad educativa. Como docente en formación, esta vivencia reafirma mi compromiso con una educación integral, centrada en el cuidado afectivo y el desarrollo pleno de los alumnos en sus dimensiones cognitiva, social y emocional.. Mientras hacían lo anterior hice comentarios como lo evidencio en la siguiente viñeta narrativa:

Durante la actividad del huerto, una niña observó su maceta recién sembrada y dijo con ternura: “Así como esta semilla necesita agua y luz, nosotros necesitamos cariño y palabras bonitas.” Otro niño añadió: “Cuando regamos nuestras plantas, también regamos nuestro corazón con cosas que nos hacen sentir bien.”

Ese instante reflejó cómo los niños, desde su experiencia directa, logran conectar el cuidado de una planta con el autocuidado emocional, revelando una comprensión profunda y espontánea del bienestar afectivo.

Viñeta narrativa extraída del diario de prácticas. Actividad “huerto escolar”. Realizada el 31/03/2025.

Esta viñeta ilustra un momento espontáneo y profundamente significativo durante la actividad del huerto, en el que los niños lograron expresar con sus propias palabras una conexión emocional auténtica entre el acto físico de sembrar y su mundo interior. Este fenómeno evidencia cómo, en un ambiente seguro, afectivo y emocionalmente nutritivo, una experiencia aparentemente sencilla —como el cuidado de una planta— puede transformarse en una poderosa oportunidad para la reflexión y el desarrollo emocional. La capacidad de los niños para vincular su vivencia cotidiana con sus emociones internas destaca la importancia de diseñar actividades pedagógicas que no solo aborden conocimientos prácticos, sino que también fomenten la introspección y la expresión emocional.

Desde la perspectiva de la educación socioemocional, este momento cobra relevancia porque confirma que los procesos afectivos se activan y fortalecen a partir de experiencias vivenciales significativas, en las cuales el niño es protagonista activo de su aprendizaje (Perpiñán, 2013). Al propiciar un espacio en el que los alumnos se sienten escuchados y valorados, se favorece el desarrollo de componentes esenciales de la salud emocional, como el autoconocimiento, la empatía y la autorregulación emocional. Estas habilidades son fundamentales para la formación integral del niño y para la construcción de relaciones armoniosas dentro y fuera del aula (SEP, 2022).

Además, este ejemplo es coherente con los postulados de Piaget (1973), quien sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción entre el sujeto y el objeto. En este caso, la experiencia de sembrar trasciende el aprendizaje técnico para convertirse en una metáfora del crecimiento personal y emocional. Al cuidar la planta, los niños ejercitan la paciencia, el compromiso y la sensibilidad, valores que repercuten directamente en su bienestar y en la consolidación de su identidad emocional.

Este tipo de vivencias confirma que la educación debe considerar la dimensión emocional como un eje transversal en la formación infantil, tal como plantea la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), que promueve ambientes educativos afectivos y colaborativos donde el bienestar socioemocional es prioridad. Por ello, fomentar espacios seguros que permitan la

expresión genuina de emociones y la reflexión sobre experiencias concretas es una estrategia pedagógica esencial para el desarrollo integral y la salud emocional de los niños.

En suma, esta viñeta revela cómo una actividad sencilla puede ser un detonador significativo para el desarrollo emocional infantil, siempre que se realice en un contexto afectivo y con una intención pedagógica clara, orientada a conectar el aprendizaje con el mundo interno de los alumnos y a fortalecer su salud emocional de manera integral.

DF: ¿Cómo se sintieron al sembrar?

2: Como jardineros

DF: ¿Qué creen que necesita la plantita para crecer feliz?

1: Agua

5: Tierra

DF: Así es, muy bien, y ¿Qué cosas necesitamos nosotros para sentirnos bien?

8: Comida saludable

2: Hacer ejercicio

DF: ¿Recuerdan qué ms necesitamos para estar bien? (hice señas de un abrazo)

5: ¡Abrazar!

DF: Si, necesitamos amor. Les voy a decir afirmaciones positivas que podemos decirnos a nosotros mismos, repitan conmigo “Yo soy importante”, “Puedo cuidar a otros”, “Mis emociones son valiosas”.

Transcripción de audio. Actividad “huerto escolar”. Realizada el 31/03/2025.

Este diálogo entre la maestra y el alumno ilustra de manera precisa cómo una intervención educativa cotidiana puede ser un espacio valioso para promover la salud emocional y el bienestar integral en el aula. A través de la expresión del niño, que manifiesta cuidado y protección hacia la planta, se pone en evidencia el desarrollo temprano de la empatía, pues el alumno traslada emociones complejas como el miedo a un objeto vivo, proyectando su mundo interior en el cuidado que le brinda a otro ser. Esta proyección es fundamental en la formación socioemocional infantil, ya que permite reconocer y gestionar

sentimientos propios en un entorno seguro y validante (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2005).

La respuesta de la docente, que valida y respeta estos sentimientos, es crucial porque crea un ambiente emocionalmente seguro donde el niño se siente escuchado y valorado. Esta actitud docente no solo fortalece el vínculo afectivo, sino que también contribuye a establecer un espacio de contención emocional que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales como el reconocimiento y la regulación de emociones, la empatía y el autocuidado (Perpiñán, 2013). La intención pedagógica detrás de esta interacción es clara: fomentar un clima en el aula que propicie el bienestar emocional, considerando que solo en contextos seguros y afectivos los niños pueden aprender y relacionarse de manera saludable.

Desde la perspectiva del desarrollo integral promovido por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta experiencia cobra un sentido aún más relevante, dado que la educación socioemocional se plantea como un eje transversal que atraviesa y da sentido a todas las áreas del conocimiento (SEP, 2022). En este marco, la promoción de habilidades socioemocionales en contextos reales, como el cuidado de un huerto, favorece no solo el bienestar individual, sino también el bienestar colectivo y la convivencia armónica, pilares fundamentales para la formación de sujetos empáticos, responsables y solidarios. Mi intervención busca precisamente generar este tipo de experiencias que integran el conocimiento, las emociones y los valores en una práctica educativa coherente y significativa.

Para valorar el progreso emocional de los niños en el proyecto “Un jardín en mi jardín”, se diseñó una rúbrica cualitativa con niveles de desempeño que contemplaron tres categorías clave: reconocimiento y expresión de emociones, participación colaborativa y relaciones positivas, y desarrollo de hábitos de cuidado y responsabilidad. Esta rúbrica permitió identificar de manera detallada y sistemática cómo los alumnos iban construyendo estas habilidades socioemocionales a lo largo de las actividades, facilitando una evaluación

formativa que orientó las acciones docentes y las adaptaciones necesarias (González & Díaz, 2020).

Gracias a esta evaluación continua, se detectaron niños que requerían mayor apoyo emocional, como aquellos con manifestaciones de ansiedad o menor participación. Para atender estas necesidades, se incorporaron estrategias pedagógicas específicas, tales como pausas sensoriales y espacios para la expresión libre de emociones, favoreciendo un acompañamiento personalizado. La retroalimentación se brindó de forma constante y tanto individual como colectiva, celebrando logros emocionales a través de frases motivadoras como “Hoy todos esperamos nuestro turno con mucha calma” o “¡Qué bien cuidaron hoy las plantas!”, lo que contribuyó a fortalecer la autoestima y la autorregulación emocional en el grupo (Díaz Barriga, 2006).

Entre los resultados observados destacan un aumento significativo en la expresión verbal de emociones, el incremento en conductas empáticas —como compartir herramientas o consolar a un compañero— y el desarrollo progresivo de hábitos de responsabilidad al cuidar diariamente una planta. Estos avances reflejan que la evaluación formativa no solo permitió acompañar el crecimiento emocional de los niños, sino que también visibilizó logros más allá de lo académico, reconociendo la importancia de la salud emocional como parte fundamental del aprendizaje integral (Perpiñán, 2013).

Finalmente, el contacto directo con la naturaleza se mostró como un recurso pedagógico poderoso para facilitar la expresión emocional, promover la empatía y fomentar el sentido de pertenencia al grupo. Esta experiencia reafirma que la educación socioemocional debe integrarse en las prácticas cotidianas y contextos reales del aula para tener un impacto significativo en el desarrollo de los niños y en la construcción de ambientes escolares saludables y humanizantes (SEP, 2022).

IV. REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

El presente informe tuvo como objetivo central promover el bienestar infantil a través de la salud emocional en niños y niñas del grupo 3°B de preescolar del Jardín de Niños “Herculano Cortés”, durante el ciclo escolar 2024-2025, bajo el marco pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Para lograr este propósito, diseñé e implementé acciones educativas orientadas a fortalecer los componentes esenciales de la salud emocional —como la empatía, la autorregulación, la autoestima y la gestión emocional—, integrándolos de manera transversal y explícita en actividades significativas vinculadas al cuidado del medio ambiente.

La intención pedagógica fue clara y fundamentada: utilizar la conexión con la naturaleza y el trabajo en el huerto escolar como una estrategia poderosa para que los niños puedan vivenciar, identificar y expresar sus emociones en un contexto real, concreto y cercano a su vida cotidiana. Al involucrar a los alumnos en la siembra, cuidado y observación de las plantas, se creó un espacio emocionalmente seguro y rico en estímulos para que desarrollaran habilidades socioemocionales clave. Por ejemplo, el acto de cuidar una planta fue presentado como una metáfora del autocuidado y la paciencia, invitando a los niños a reflexionar sobre sus propios procesos internos, sus necesidades y la importancia de la constancia, el respeto y la empatía hacia los otros seres vivos y sus compañeros.

En cada actividad del huerto, promoví intencionadamente la expresión emocional mediante diálogos reflexivos donde los niños podían compartir cómo se sentían, qué desafíos enfrentaban y cómo podían gestionar sus emociones ante situaciones concretas como la frustración por la espera, el manejo de la desorganización o la resolución de conflictos al compartir materiales. Estos momentos fueron claves para trabajar la autorregulación emocional, la empatía y la colaboración, componentes fundamentales para el bienestar y la convivencia armoniosa.

Desde una perspectiva pedagógica y psicopedagógica, esta práctica evidenció cómo el desarrollo emocional no se da de forma automática, sino que requiere intervenciones

docentes diseñadas con intencionalidad y fundamentadas en teorías contemporáneas sobre el aprendizaje socioemocional (Perpiñán, 2013; SEP, 2022). Integrar la educación socioemocional con el campo formativo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural permitió un abordaje holístico, donde el conocimiento cognitivo y la vivencia emocional se entrelazaron para favorecer aprendizajes significativos, relevantes y duraderos.

Mi rol como docente fue el de mediadora y facilitadora de experiencias que invitaran a los niños a ser conscientes de sus emociones y a valorar las emociones propias y ajenas como bases para la construcción de relaciones positivas. Intervine con estrategias de acompañamiento emocional respetuoso, diálogo y construcción colectiva de normas, evitando enfoques punitivos y promoviendo la reflexión interna y colectiva sobre el valor del respeto, la cooperación y la empatía. De esta manera, la promoción de la salud emocional fue una intención explícita y constante que permeó todas las actividades, evidenciándose en la forma de planear, ejecutar y evaluar el proyecto.

Además, la integración de las familias en el proceso representó una oportunidad para extender este aprendizaje al contexto doméstico, reforzando la importancia de un entorno emocionalmente seguro tanto en la escuela como en el hogar. La experiencia me permitió reconocer que para fortalecer la salud emocional infantil es imprescindible diseñar estrategias inclusivas y flexibles que respondan a las necesidades individuales y colectivas, respetando la diversidad cultural, social y emocional.

En suma, esta experiencia reafirmó mi convicción de que el bienestar emocional debe ser el eje transversal y el fundamento de toda práctica educativa. El cuidado del medio ambiente no solo aporta conocimientos científicos y valores ecológicos, sino que también se constituye en un espacio privilegiado para el desarrollo integral de la salud emocional. Promover esta salud implica crear entornos donde los niños se sientan valorados, escuchados y acompañados para construir su identidad emocional y social de manera sana y sostenible.

Por ello, la salud emocional no puede entenderse como un tema aislado, sino como el corazón que nutre y da sentido a cada experiencia educativa. Esta reflexión ha fortalecido mi identidad profesional y mi compromiso con una docencia ética, sensible y creativa, capaz de acompañar a los niños en su desarrollo integral a través de experiencias vivenciales y significativas que integran cuerpo, mente, emociones y contexto.

V. RECOMENDACIONES PARA UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA SOBRE LOS COMPONENTES DE LA SALUD EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Para los futuros docentes que aspiren a diseñar e implementar propuestas educativas orientadas a la promoción de los componentes de la salud emocional en el nivel preescolar, resulta indispensable considerar aspectos organizativos, materiales, didácticos y teóricos que garanticen una intervención integral, contextualizada y significativa. A continuación, se presentan recomendaciones fundamentadas en el marco de la psicopedagogía y la didáctica contemporáneas, alineadas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y la evidencia científica sobre el desarrollo socioemocional infantil.

1. Organización y planificación del proyecto educativo

Se recomienda iniciar con un diagnóstico detallado del grupo, con el fin de identificar el nivel de desarrollo socioemocional, características individuales, contextos familiares y culturales, así como posibles necesidades específicas. Este diagnóstico permitirá adaptar las intervenciones a las particularidades del grupo, favoreciendo la inclusión y pertinencia.

La planificación curricular debe concebir la salud emocional como un eje transversal que atraviesa todas las áreas del conocimiento, integrando los campos formativos de manera holística. Asimismo, debe ser flexible para responder a las necesidades emergentes del contexto escolar y las características dinámicas del grupo.

Es prioritario crear y mantener ambientes seguros, respetuosos y emocionalmente acogedores que promuevan la libre expresión, el respeto mutuo y el desarrollo de la confianza, elementos esenciales para el aprendizaje socioemocional.

2. Selección y uso de materiales didácticos

Los materiales deben contemplar recursos concretos, simbólicos y multisensoriales que faciliten la representación, identificación y expresión de emociones. Se sugiere la inclusión

de materiales naturales (plantas, semillas, tierra), recursos gráficos (tarjetas ilustrativas de emociones), así como instrumentos narrativos y lúdicos (cuentos, títeres, juegos de roles).

El uso de tecnologías educativas y multimedia puede complementar la intervención, siempre y cuando favorezca la interacción significativa y no sustituya la experiencia vivencial directa. Para la evaluación, es indispensable implementar instrumentos formativos y cualitativos —como la observación sistemática, registros anecdóticos, listas de cotejo y diarios reflexivos— que permitan valorar no sólo competencias cognitivas, sino también procesos emocionales y sociales, alineados con una evaluación formativa y continua.

3. Diseño y desarrollo de actividades pedagógicas

Las actividades deben diseñarse en torno a experiencias significativas y contextualizadas, que conecten el aprendizaje socioemocional con la vida cotidiana y el entorno del niño. Por ejemplo, la integración del cuidado del medio ambiente, el juego cooperativo y la expresión artística como vehículos para fortalecer habilidades emocionales.

Es fundamental el uso de recursos didácticos como metáforas y analogías (p.ej., el crecimiento de una planta como símbolo del desarrollo personal) para facilitar la comprensión y apropiación de conceptos emocionales complejos. Se recomienda fomentar espacios de diálogo reflexivo y escucha activa, donde los niños puedan expresar sus emociones, compartir experiencias y desarrollar habilidades comunicativas y empáticas.

El juego y las dinámicas grupales constituyen herramientas imprescindibles para el desarrollo de habilidades sociales, autorregulación y resolución pacífica de conflictos. La participación activa de las familias debe integrarse desde el diseño del proyecto, promoviendo talleres, actividades conjuntas y canales efectivos de comunicación que fortalezcan el vínculo escuela-hogar y la continuidad del aprendizaje emocional.

4. Ejes articuladores del desarrollo socioemocional

La propuesta debe articularse alrededor de ejes clave que estructuren el desarrollo emocional, tales como:

Autoconocimiento emocional: Identificación y nomenclatura de emociones propias y reconocimiento de su influencia en pensamientos y conductas.

Autoregulación emocional: Estrategias para el manejo de emociones intensas, control de impulsos y afrontamiento adaptativo de situaciones difíciles.

Empatía: Comprensión y sensibilidad hacia las emociones y necesidades de los demás, promoviendo relaciones sociales positivas y cooperativas.

Habilidades sociales: Desarrollo de competencias comunicativas, cooperación, asertividad y resolución pacífica de conflictos.

Responsabilidad afectiva y cuidado: Fomento del respeto hacia sí mismo, los demás y el entorno natural como fundamentos para un bienestar emocional sostenible.

5. Consideraciones psicopedagógicas y didácticas para la intervención

El rol docente debe concebirse como facilitador emocional, mediador y acompañante, capaz de intervenir con sensibilidad, promoviendo la reflexión crítica y el aprendizaje socioemocional sin recurrir a prácticas punitivas, favoreciendo la autoestima y el bienestar integral del alumno.

Es imprescindible respetar la individualidad y los ritmos de desarrollo emocional de cada niño, permitiendo adaptaciones y tiempos diferenciados que respondan a sus características particulares.

La evaluación debe ser formativa y cualitativa, enfocada en el proceso y la evolución de habilidades socioemocionales, a través de instrumentos que registren evidencias diversas y permitan ajustes pedagógicos continuos.

Finalmente, se enfatiza la importancia de la formación continua del docente en áreas de psicología infantil, educación socioemocional y metodologías innovadoras, para asegurar la calidad y pertinencia de las intervenciones.

En síntesis, una propuesta pedagógica orientada a la promoción de los componentes de la salud emocional en educación preescolar debe fundamentarse en un enfoque holístico, contextualizado e inclusivo, con una planificación flexible y centrada en la experiencia del niño. Los materiales y actividades deben facilitar la vivencia y expresión emocional, vinculándolas con el entorno cotidiano y cultural de los alumnos. La participación activa de las familias y la actitud reflexiva y sensible del docente son elementos clave para construir un ambiente escolar que promueva el bienestar emocional y el desarrollo integral de la infancia.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Branden, N. (1994). Los seis pilares de la autoestima. Paidós.
- Bruner, J. S. (1961). El acto de descubrimiento. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- . (1983). La charla de Hild: Aprendiendo a usar el lenguaje. Norton.
- (1985). Vygotsky: Una perspectiva histórica y conceptual. Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2015). La educación emocional en la práctica. Editorial Desclée de Brouwer.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.
- . (1968). *Identidad: Juventud y crisis*. W. W. Norton & Company.
- Goleman, D. (1995a). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- (1995b). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Editorial Kairós.
- González, M., & Díaz, L. (2020). *Educación preescolar y desarrollo socioemocional*. Editorial Trillas.
- Imbernón, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- López, R. (2018). *Pigmentocracia y desigualdad en América Latina: Una mirada crítica*. Editorial Académica.
- Moroney, T. (2005). *Cuando estoy triste* (T. Tellechea, Trad.). Ediciones SM.
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- (2001). *Informe sobre la salud mental: Nuevas conceptualizaciones, estrategias y acciones*. <https://www.who.int>
- (2004). *Promoción de la salud mental: Estrategia y plan de acción 2003–2008*. https://www.who.int/mental_health/resources/mental_health_action_plan_sp.pdf

- -. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.who.int>
- -. (2020a). Objetivos de la OMS. <https://www.who.int/es/about/who-we-are>
- -. (2020b). Salud mental: fortaleciendo nuestra respuesta. <https://www.who.int>
- Perpiñán, S. (2013). La salud emocional en la infancia. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Piaget, J. (1973). La psicología del niño (A. Bassols, Trad.). Editorial Morata. (Obra original publicada en 1966).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.
- . (2021, agosto 26). Comunicado Conjunto No. 24: Presentan SEP e ISSSTE herramientas socioemocionales para el regreso seguro a las escuelas de educación básica. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-24-presentan-sep-e-issste-herramientas-socioemocionales-para-el-regreso-seguro-a-las-escuelas-de-educacion-basica>
- . (2022). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principio%20y%20orientaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- . (2024a). Cómo favorecer el bienestar emocional de niñas y niños en preescolar. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Como-favorecer-el-bienestar-emocional-de-ninas-y-ninos-en-preescolar-1.pdf>
- . (2024b). Cuidarme para aprender a cuidarte: Educación Inicial. Fase 1. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Cuidarme-para-aprender-a-cuidarte.pdf>
- . (2024c). Educación socioemocional en el marco de la NEM. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- . (2024d). Manual de empatía. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Manual-empatia-VF_18abril2024.pdf

- -. (2024e). Manual de manejo de emociones. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Manual-manejo-de-emociones-VF_18abril2024.pdf
- . (2024f). Vivamos en un entorno saludable: Educación Preescolar. Fase 2. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Preescolar - Vivamos-en-un-entorno-saludable.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Preescolar_-_Vivamos-en-un-entorno-saludable.pdf)
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). Los efectos a lo largo de la vida de la adversidad y el estrés tóxico en la primera infancia. *Pediatría*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030. <https://unesdoc.unesco.org>
- --. (2021). Marco de competencias de los docentes en materia de inclusión y equidad. UNESCO Digital Library. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

VII. ANEXOS

Anexo 1. Planeación del Proyecto 1

Situación a mejorar:	Promover un mayor estado de bienestar infantil a través del fortalecimiento de la salud emocional.				
Nombre del proyecto:	Promoción del bienestar infantil				
Tipo de Evaluación:			Autoevaluación		
Instrumento de registro y evaluación:			Registro de cualidades ³		
Metodología:			Aprendizaje basado en problemas		
Grado:	3° B	Fecha de inicio:	FEBRERO	Fecha de cierre:	ABRIL
Propósito:	Que los alumnos desarrollen los componentes de la salud emocional para su bienestar integral por medio de un proyecto con actividades diseñadas en una semana para cada componente (6).				
Campo formativo	Contenido		Proceso de desarrollo de aprendizaje		
Lenguajes	Comunicación oral de necesidades, emociones, gustos, ideas y saberes, a través de los diversos lenguajes, desde una perspectiva comunitaria.		Espera su turno al participar en una conversación con sus compañeras o compañeros. Identifica los distintos lenguajes que usan las personas a su alrededor.		
Saberes y pensamiento científico	El dominio del espacio y reconocimiento de formas en el entorno desde diversos puntos de observación y mediante desplazamientos y recorridos		Construye y reproduce objetos, figuras y escenarios (una casa, una torre, un monumento o un paisaje, entre otros) con bloques, materiales de arte y del entorno		

Ética, naturaleza y sociedades	La diversidad de personas y familias en la comunidad y su convivencia, en un ambiente de equidad, libertad, inclusión y respeto a los derechos humanos.	Se involucra gradualmente en las labores de su hogar y escuela en condiciones de equidad y se da cuenta de los beneficios que aporta.
---------------------------------------	---	---

De lo humano y lo comunitario	Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la aceptación de la diversidad.	Representa la imagen que tiene de sí, a través del modelado, dibujo, pintura y otros recursos de los lenguajes artísticos, y respeta las producciones de sus pares. Interactúa con diferentes compañeras y compañeros, para establecer relaciones de amistad, igualdad, empatía y colaboración.
--------------------------------------	--	--

Ejes articuladores						
Inclusión	Pensamiento crítico	Interculturalidad crítica	Igualdad de género	Vida saludable	Apropiación de las culturas A través de la lectura y la escritura	Artes y Experiencias estéticas
♥	♥			♥		

ACTIVIDADES	FECHA DE APLICACIÓN	RECURSOS	PDA Y ESTRATEGIA
Semana 1: Autoconcepto			
1- El árbol de mis cualidades Inicio: Cuenta una historia sobre un árbol que crece fuerte y hermoso gracias a sus raíces. Explica que las raíces representan nuestras cualidades y fortalezas. Desarrollo: Reparte hojas de papel en forma de árbol. Pide a los niños que escriban o dibujen en las raíces sus cualidades positivas (soy amable, soy bueno en los dibujos, etc.).	Lunes	A1: • Mini árboles • Lápices A2: • Papel iris • Marcadores o crayolas • Fotografías que tengan los	Identifica los distintos lenguajes que usan las personas a su alrededor.

Cierre: Realiza un círculo y pídeles que compartan una de las cualidades que escribieron. Reconoce y valora cada una de ellas.		niños en orden cronológico (Tarea) A3: Sombreros o accesorios de oficios.	
Mi retrato hablado Inicio: Comenzar la clase explicando que podemos aprender de nosotros mismos a través de lo que los demás dicen de nosotros. Decirles que hoy haremos un retrato habado haciendo preguntas como ¿sabes que es un retrato? ¿has hecho un retrato de ti mismo alguna vez? ¿Qué les parece si hacemos un retrato hablado? ¿han escuchado sobre eso? ¿qué creen que se hace? Es un dibujo que hacemos de nosotros mismos, pero ¿cómo nos vamos a ver si no hay espejos?, fingir preocupación porque no hay espejos y decir ¡Tengo una idea! ¿Recuerdan que les dije que podíamos aprender de nosotros mismos por lo que otros dicen de nosotros? Pues así podemos hacerlo, trabajaremos en parejas y ayudaremos a alguien a que haga un retrato de si mismo. Vamos a ponernos en pareja y le diremos a nuestra pareja cómo es, por ejemplo, qué color es su cabello, si es alto o bajo y también podemos compartir cosas que no podemos ver por ejemplo si es amigable, alegre, divertido o alguna característica que lo defina. Hacer parejas y una tercia. Desarrollo: Previamente se tendrá en el centro del salón dos cuadros del mismo color, tantos cuadros como parejas haya, y pedir a los niños que pasen a un color, y comenzar el juego de la descripción. Guiar el juego a través de preguntas como ¿cómo es el cabello de los azules? ¿los amarillos son altos o bajos? Después de algunos juegos decirles que ahora trabajaremos en parejas para hacer un dibujo, cada equipo de colores, van a sentarse juntos y decirle a su pareja cómo es, por ejemplo, qué color es su cabello y más para que puedan realizar un retrato hablado según lo que su compañero les dice Cierre: Pedirles que describan su retrato con el grupo y	Martes	● Caja de zapatos por niño (tarea) ● Objetos de los niños (dibujos, fotos, pequeñas cosas como juguetes de tarea) A2: ● Cuadros de hojas iris ● Cinta ● Hojas (19) ● Colores ● Crayolas A3: ● Caja de zapatos por niño(tarea) ● Hojas ● Colores ● Tijeras Pegamento	PDA: Participa en juegos y actividades que involucran la coordinación de movimientos, usando los sentidos, en acciones.

compartan en qué son buenos según lo que su pareja les dijo			
Mi carta a mí mismo Inicio: Proporcionar papel y sobres. Explicar que escribirán una carta para yo de primaria. La carta podrá contener palabras y/o dibujos. Desarrollo: Entregar el material a los niños (hojas, colores, sobres para carta) y mientras hacen su carta estar al pendiente de cada uno de ellos, pasar a sus lugares y preguntarles sobre lo que están dibujando y lo que significa para ellos. Una vez terminada su carta pedirles que pasen al frente uno por uno. Cuando pasen, detectar cómo se sienten al estar al frente y hacerles comentarios respecto a ellos mismos como “eres muy valiente”, y hacerles una pregunta para que reflexionen ¿sabías que eres muy valiente? ¿lo pusiste en tu carta? ¿crees importante que aparezca en tu carta para ti mismo en la primaria? y decirle ¿y si lo integras? Hacer de esta manera con cada alumno con pausas activas ocasionales para recuperar la atención. Cierre: Sellar las cartas en un sobre y guardarlas para abrirlas en el futuro.	Jueves	A1: • Hojas • Sobres p/ carta A2: • Espejo A3: • Hojas Colores	PDA: Se involucra gradualmente en las labores de su hogar y escuela en condiciones de equidad y se da cuenta de los beneficios que aporta.
Mi retrato mágico Inicio: Muestra a los niños diferentes retratos de personas y animales. Pregúntales qué ven en cada imagen y cómo se sienten las personas que están representadas. Explica que hoy van a crear su propio retrato mágico. Desarrollo: Proporciona a cada niño una hoja de papel, colores y espejos pequeños. Invítales a mirarse en el espejo y dibujar su	Vierne s	A1: • Papel craft, 2 metros • Pinturas • Marcadores • Crayolas • Papel iris A2:	PDA: Representa la imagen que tiene de sí, a través del modelado, dibujo, pintura y otros recursos de los lenguajes artísticos, y

cara, su cabello, su ropa favorita y cualquier detalle que les guste de sí mismos. Cierre: Una vez que hayan terminado sus dibujos, pide a cada niño que presente su retrato al grupo y que cuente algo que les gusta de sí mismos describiendo sus características físicas. Cierre de semana Inicio: Pedirles a los niños que pasen y se sienten en círculo en el piso, una vez ahí, tener listas las fichas de cualidades de los niños que previamente están elaboradas con sus respectivos sobres personalizados. Desarrollo: Tomar una ficha de un niño y decir “Ésta semana aprendimos juntos acerca del autoconcepto, ¿alguien me quiere decir que es autoconcepto?” y después de escuchar sus participaciones y retroalimentarlos acerca de que el autoconcepto es lo que sabemos de nosotros mismos, tomar una ficha y decirles “por ejemplo, aprendimos que Lía es amable, buena e inteligente (mirar a Lía mientras digo sus cualidades)” y decirle “yo tengo este regalo para ti”, y entregar la ficha dentro de un sobre, y posteriormente entregarle a cada niño su ficha, Cierre: Pedirles que platiquen a sus papás sobre lo que aprendieron de sí mismos al mostrarles la ficha.		● Retratos de personas ● Retratos de animales ● Hojas ● Colores ● Espejo individual (TAREA) A3: ● Bolsa de cualidades ● Tarjetas de cualidades e imagen.	respetar las producciones de sus pares
--	--	--	---

Anexo 2. Evaluación

Habilidades sociales	
Comunicativas	Sin expresión verbal
Responder a una conversación que otro le plantea y mantenerla	Escuchar
Iniciar una conversación	Identificar los requerimientos de una situación
Usar adecuadamente las normas de cortesía, admitidas en una cultura concreta: saludar, dar las gracias, pedir, por favor	Detectar un conflicto
Expresar emociones o estados de ánimo	Buscar soluciones creativas y eficaces
Convencer de un argumento empleando un lenguaje claro	Interpretar el estado emocional del otro
Convencer de un argumento empleando un lenguaje claro	Mostrar coherencia entre la comunicación verbal y no verbal
Compartir información	
Liderar una discusión	
Hablar en público	
Preguntar	
Hacer sugerencias	
Hacer comentarios	
Hacer cumplidos	

Dar instrucciones	
Concertar una cita	
Pedir ayuda o un favor	
Ofrecer ayuda	

¹ Adaptación del registro de atribuciones propuesto por Perpiñán, S., (2013).

Escala estimativa para evaluar el autoconcepto

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	

Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Criterios de valoración:

- Logrado (L): El niño(a) describe con claridad sus características físicas y menciona al menos dos actitudes o rasgos personales con seguridad.
- En proceso (EP): El niño(a) menciona algunas características físicas, pero necesita apoyo para identificar sus actitudes personales.
- No logrado (NL): El niño(a) no logra describirse a sí mismo o lo hace con dificultad y sin seguridad.

Escala estimativa para evaluar la autoestima

Actividad diagnóstica: “La muñeca fea”

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	

Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa para evaluar el autocontrol

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Criterios de valoración:

- Alto (A): El alumno demuestra capacidad para controlar sus emociones y conductas en diversas situaciones, mostrando autocontrol consistente, aunque sea reservado o serio en su comportamiento.
- Medio (M): El alumno muestra autocontrol en algunas situaciones, pero en otras requiere apoyo para manejar sus emociones y respuestas conductuales.
- Bajo (B): El alumno presenta dificultades frecuentes para controlar sus emociones y conductas, requiriendo intervención constante.

Escala estimativa para evaluar la tolerancia a la frustración

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Componentes relacionales de la salud emocional

Escala estimativa para evaluar la empatía

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 1: El árbol de mis cualidades

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 2: Mi retrato hablado

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 3: Mi super poder

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 4: Carta a mí mismo

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 1: Cata de té con plantas medicinales

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 2: Visita al vivero local

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 3: Plantando vida

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 4: Huerto de emociones y vida

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa para evaluar el autoconcepto

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escalar estimativa para evaluar la autoestima

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa para evaluar el autocontrol

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa para evaluar la tolerancia a la frustración

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Componentes relacionales de la salud emocional

Escala estimativa para evaluar la empatía

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 1: El árbol de mis cualidades

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 2: Mi retrato hablado

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)		No logrado (NL)
Alumno 1		*		
Alumno 2				*
Alumno 3		*		
Alumno 4		*		
Alumno 5				*
Alumno 6		*		
Alumno 7		*		
Alumno 8		*		
Alumno 9		*		
Alumno 10		*		
Alumno 11		*		
Alumno 12		*		
Alumno 13				*
Alumno 14		*		
Alumno 15		*		
Alumno 16		*		
Alumno 17		*		
Alumno 18		*		

Escala estimativa – Actividad 3: Mi super poder

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 4: Carta a mí mismo

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 1: Cata de té con plantas medicinales

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 2: Visita al vivero local

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

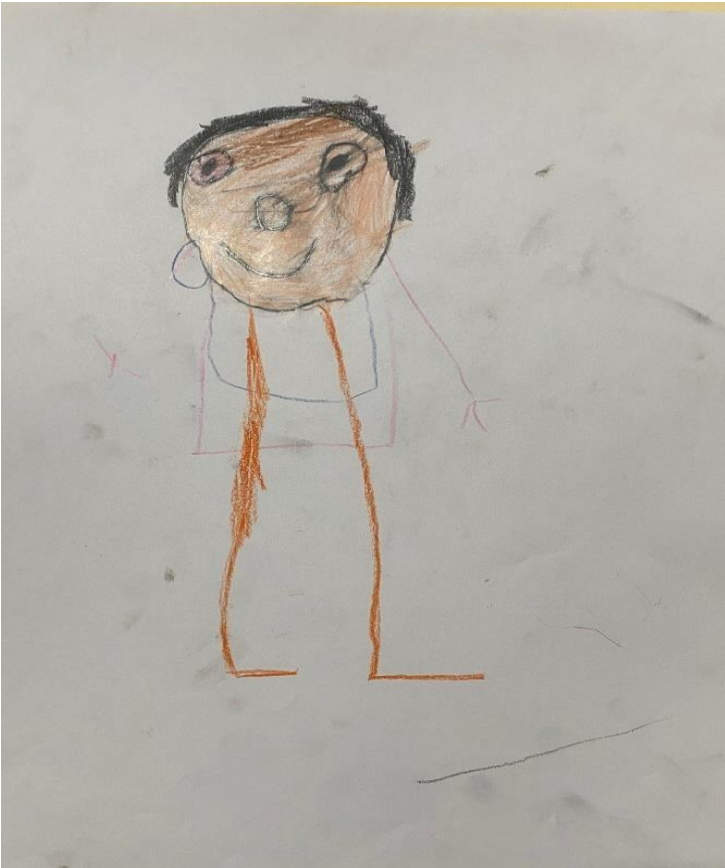
Escala estimativa – Actividad 3: Plantando vida

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

Escala estimativa – Actividad 4: Huerto de emociones y vida

Número del alumno(a)	Logrado (L)	En proceso (EP)	No logrado (NL)
Alumno 1		*	
Alumno 2			*
Alumno 3		*	
Alumno 4		*	
Alumno 5			*
Alumno 6		*	
Alumno 7		*	
Alumno 8		*	
Alumno 9		*	
Alumno 10		*	
Alumno 11		*	
Alumno 12		*	
Alumno 13			*
Alumno 14		*	
Alumno 15		*	
Alumno 16		*	
Alumno 17		*	
Alumno 18		*	

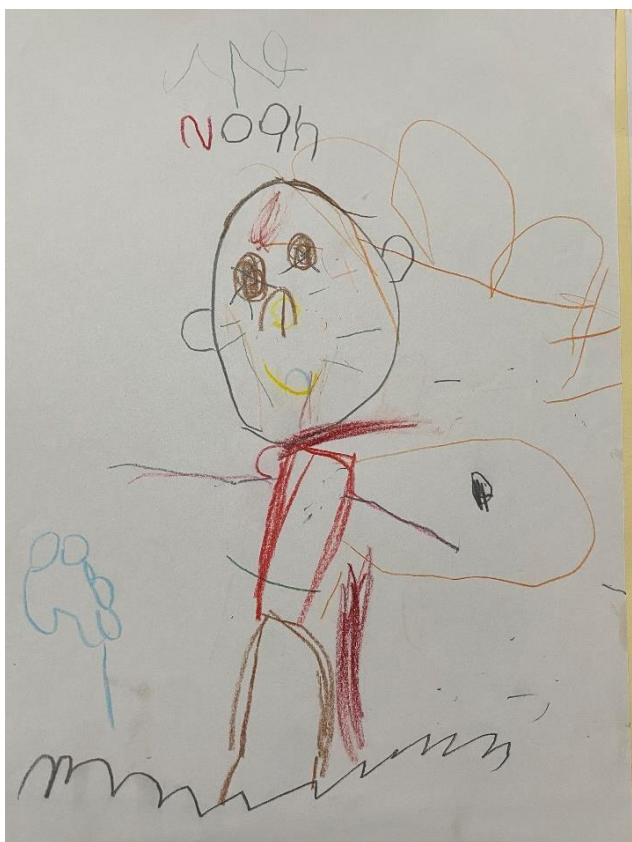
Anexo 4. Evidencias de trabajo de la actividad en orden cronológico



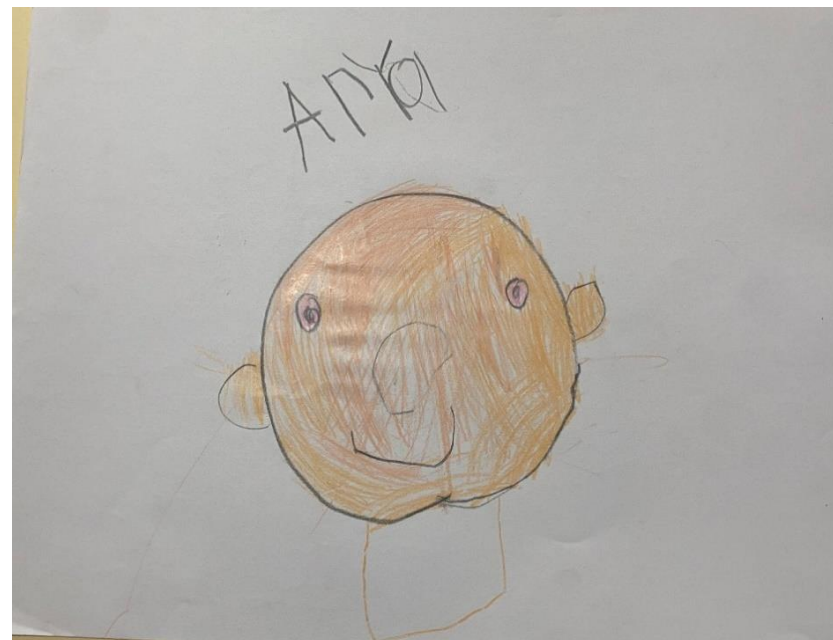
Dibujo de alumno 1 “Soy alto” Actividad “*Mi retrato hablado*”.



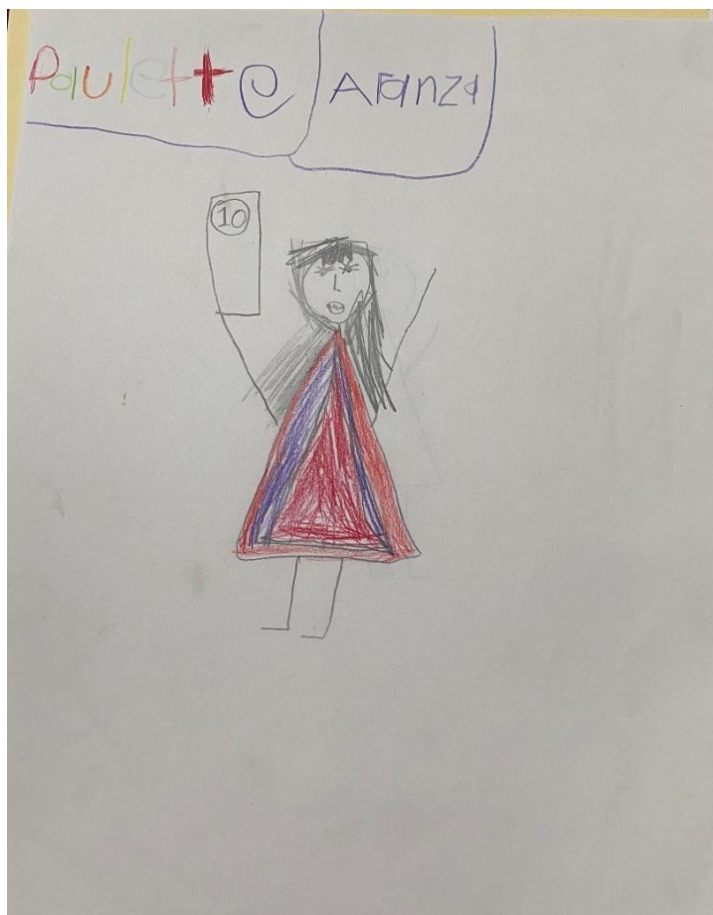
Dibujo de alumno 2 “Soy futbolista” Actividad “*Mi retrato hablado*”.



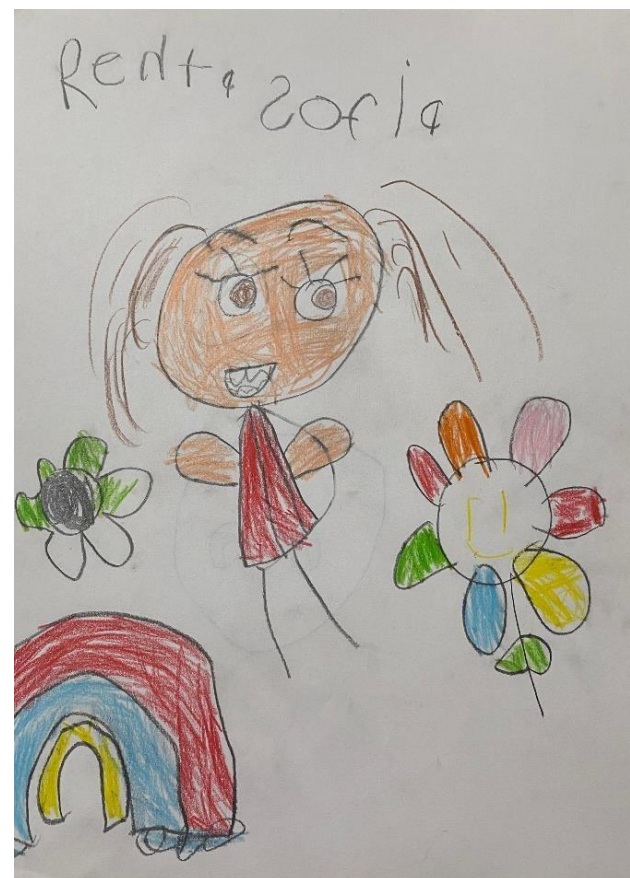
Dibujo de alumno 3 “Éste soy yo” Actividad “Mi retrato hablado”.



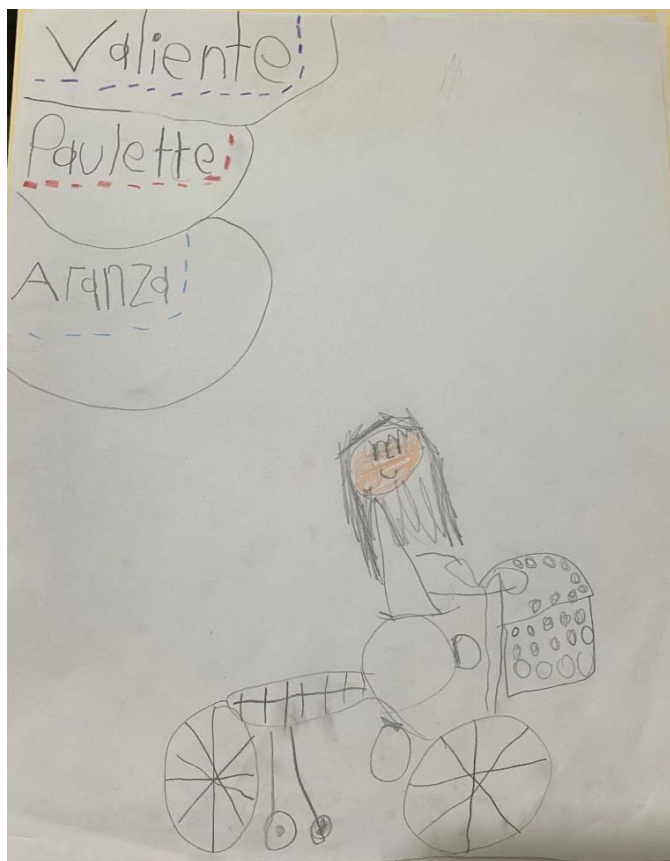
Dibujo de alumna 4 “Mi reflejo en el espejo” Actividad “Mi retrato hablado”.



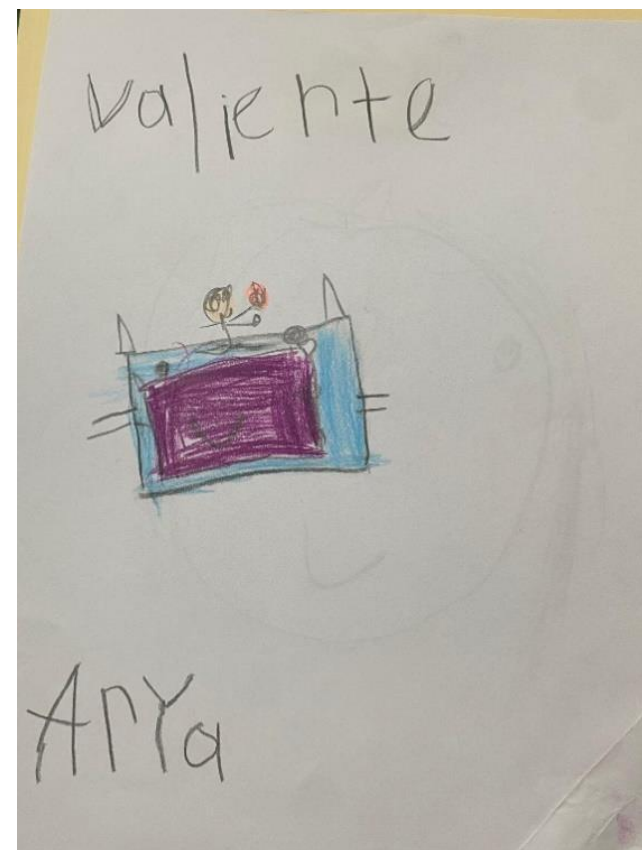
Dibujo de alumna 5 “Soy muy lista” Actividad “*Mi retrato hablado*”.



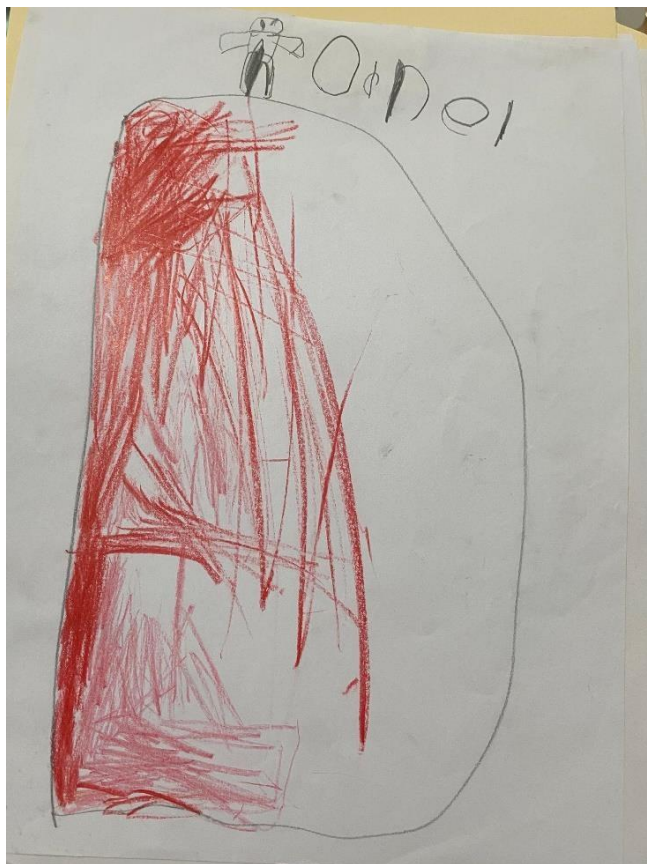
Dibujo de alumna 6 “Mis ojos son bonitos” Actividad “*Mi retrato hablado*”.



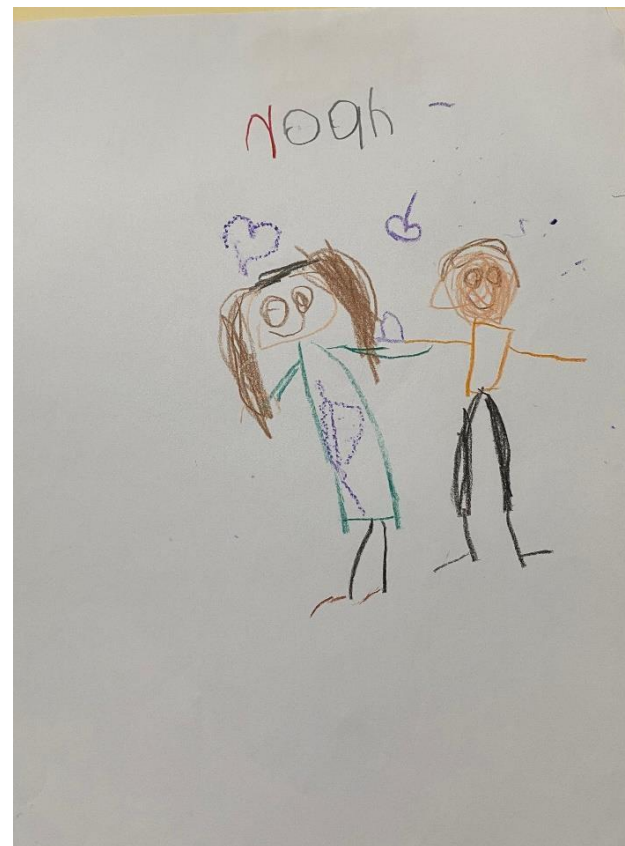
Dibujo de alumna 7 “Soy valiente porque ya se andar en bici” Actividad “Mi súper poder”.



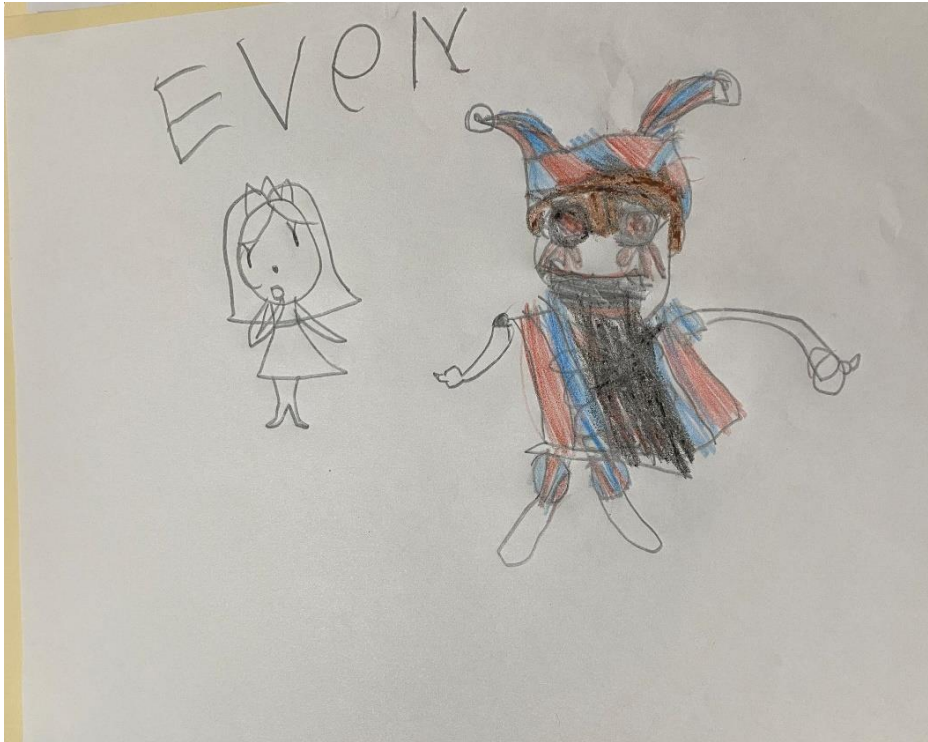
Dibujo de alumna 8 “Ya no me dan miedo las alturas”
Actividad “Mi súper poder”.



Dibujo de alumno 10 "Subí a una montaña alta y no me dio miedo" *Actividad "Mi súper poder"*.



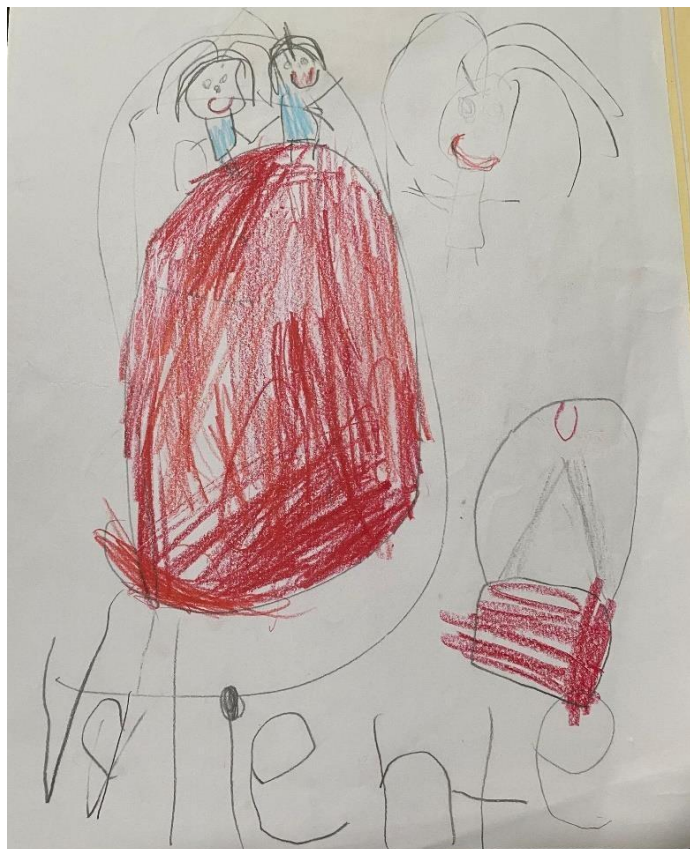
Dibujo de alumno 1 "Mi poder es ser amoroso" *Actividad "Mi súper poder"*.



Dibujo de alumna 9 “Ya no me dan miedo los payasos” *Actividad “Mi súper poder”*.



Dibujo de alumna 3 “Soy rápida en patines” *Actividad “Mi súper poder”*.



Dibujo de alumno 13 “Subí a una montaña alta y no me dio miedo” *Actividad “Mi súper poder”*.



Dibujo de alumno 11 “Soy valiente porque ya no me asusta el coco” *Actividad “Mi súper poder”*.

