



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

TITULO: Estrategias socioemocionales para desarrollar la autorregulación y autonomía en 2° de primaria

AUTOR: María José Quistian Ortiz

FECHA: 07/26/2024

PALABRAS CLAVE: Autorregulación emocional, Autonomía, Emociones, Trabajo colaborativo, Estrategias

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

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

GENERACIÓN

2020



2024

**“ESTRATEGIAS SOCIOEMOCIONALES PARA DESARROLLAR LA
AUTORREGULACIÓN Y AUTONOMÍA EN 2° DE PRIMARIA”**

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

PRESENTA:

MARÍA JOSÉ QUISTIAN ORTIZ

ASESORA:

MTRA. MARGARITA ISABEL DE LOS SANTOS GARCÍA



**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 María José Quistian Ortiz
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**ESTRATEGIAS SOCIOEMOCIONALES PARA DESARROLLAR LA
AUTORREGULACIÓN Y AUTONOMÍA EN 2° DE PRIMARIA**

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

en la generación 2020-2024 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 09 días del mes de Julio de 2024.

ATENTAMENTE.

María José Quistian Ortiz

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 25 de Junio del 2024

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. QUISTIAN ORTIZ MARIA JOSE
De la Generación: 2020 - 2024

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

Titulado:

ESTRATEGIAS SOCIOEMOCIONALES PARA DESARROLLAR LA AUTORREGULACIÓN Y AUTONOMÍA EN 2° DE PRIMARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA



DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

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

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARGARITA ISABEL DE LOS SANTOS GARCÍA



AGRADECIMIENTOS

En el presente documento, quiero agradecer a todas esas personas que estuvieron conmigo durante este proceso, que creyeron en mí y que también me llenaron de motivación para poder recorrer este largo camino.

A Dios, por permitirme llegar hasta aquí, por brindarme salud y bendiciones constantes, por darme fortaleza y aliento incluso en los momentos más oscuros, y por darme la oportunidad de conocer a personas maravillosas.

A mi mamá, Enedina, por impulsarme en todo momento, por confiar en mí, por ser mi mayor motivación todos los días, por acompañarme durante estos cuatro años incondicionalmente, por alentarme siempre a dar lo mejor de mí, por nunca rendirse a pesar de las dificultades y por enseñarme lo que significa ser valiente.

A mi hermana Fernanda, y a mis hermanos Jaime y Carlos, que me ayudaron, que estuvieron para mí en todo momento, que me impulsaron a seguir adelante en mi formación y me animaron cuando más lo necesité.

A mi precioso sobrino Antonio, a quien amo con todo mi corazón y que ha sido el niño que me ha enseñado desde antes de nacer. Gracias a él, soy una mejor persona, paso momentos alegres y recuerdo lo hermosa que es la infancia.

A mi papá, Agustín, porque a pesar de no estar conmigo y no haber tenido la oportunidad de verme llegar a este punto de mi vida, sentí su amor y compañía en todo momento. Sé que donde quiera que se encuentre, está orgulloso de mí y algún día podré darle las gracias por todo lo que en vida me dio.

A mi fiel compañera de desveladas, que siempre estuvo conmigo acompañándome y que en ningún momento me abandonó.

A mis tres amigas, que hicieron de este camino uno lleno de aprendizaje, compañía y diversión. Gracias a ellas, nunca me sentí sola. Les agradezco por brindarme su amistad y llenar mi camino de lindos recuerdos y aventuras como estudiante.

A mis alumnos de la Escuela Primaria “Plan de San Luis”, quienes forman parte de este proyecto y que en los últimos meses me llenaron de mucho amor. Los recordaré por ser tan divertidos, cariñosos y únicos.

A mi escuela, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de SLP, y a sus docentes que la conforman. Gracias a su enseñanza y formación, logré cumplir mis metas y prepararme profesionalmente. En particular, agradezco a la maestra Margarita Isabel de los Santos García por guiarme en este proceso, por compartir conmigo todos sus conocimientos y por ser una excelente maestra.

Finalmente, a mí misma, por ser una estudiante responsable, dedicada y constante, por luchar por lo que quiero, por ser fuerte y por nunca rendirme ante las adversidades de la vida.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
1.1 Descripción del lugar	1
1.1.1 Contexto Externo	1
1.1.1.2 Organización de la escuela	3
1.1.1.3 Infraestructura	3
1.1.2 Contexto Interno	4
1.1.2.1 Descripción del grupo	4
1.1.2.2 Actitudes iniciales del alumnado	6
1.1.2.3 Mobiliario	7
1.1.2.4 Materiales educativos	7
1.2 Justificación de la relevancia del tema.	8
1.3 Interés personal y compromisos como docente	9
1.4 Contextualización	10
1.5 Participantes	11
1.6 Objetivos	12
1.6.1 Objetivo general	12
1.6.2 Objetivos específicos	12
1.7 Competencias que se desarrollan durante la práctica	13
1.7.1 Competencias genéricas	13
1.7.2 Competencias profesionales	13
II. PLAN DE ACCIÓN	15
2.1 Diagnóstico	15
2.2 Descripción y focalización del tema	26
2.3 Propósitos considerados para el plan de acción	27
2.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción	27
2.4.1 Emoción	28
2.4.2 Regulación emocional	30
2.4.3 Autonomía	32
2.4.4 Estrategia y juego	34
2.5 Marco Normativo	35
2.5.1 Ley General de Educación	35

2.7 Marco metodológico	41
2.7.1 Investigación – acción	41
2.7.2 Investigación cualitativa	42
2.7.3 Ciclo reflexivo de Smyth	43
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA .	45
3.1. Identificación de los enfoques curriculares	45
3.2. Descripción y análisis de las actividades	47
3.2.1 Intervención 1: Territorio emocional	48
3.2.2 Intervención 2: La cápsula de emociones	57
3.2.3 Intervención 3: Mi relajación.	70
3.2.4 Intervención 4: Un gran equipo, un gran premio.	80
3.2.5 Intervención 5: ¿Qué es para mí lo correcto?	89
IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	97
V. REFERENCIAS	103
VI. ANEXOS	107

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene el propósito de mostrar la importancia del desarrollo de la autorregulación y autonomía en alumnos de educación primaria, ambas indispensables para un desarrollo personal óptimo. Favorecer la autorregulación en esta etapa de la vida de los alumnos busca que ellos mismos identifiquen, expresen y controlen sus emociones, y autogeneren emociones positivas que les permitan disfrutar de manera voluntaria los momentos que están viviendo. Igualmente, la autonomía personal se ve implícita dentro de la toma de decisiones, los alumnos dentro del entorno escolar comienzan a enfrentarse a situaciones en las que deben tomar decisiones acertadas, teniendo en cuenta a quienes los rodean y a sí mismos.

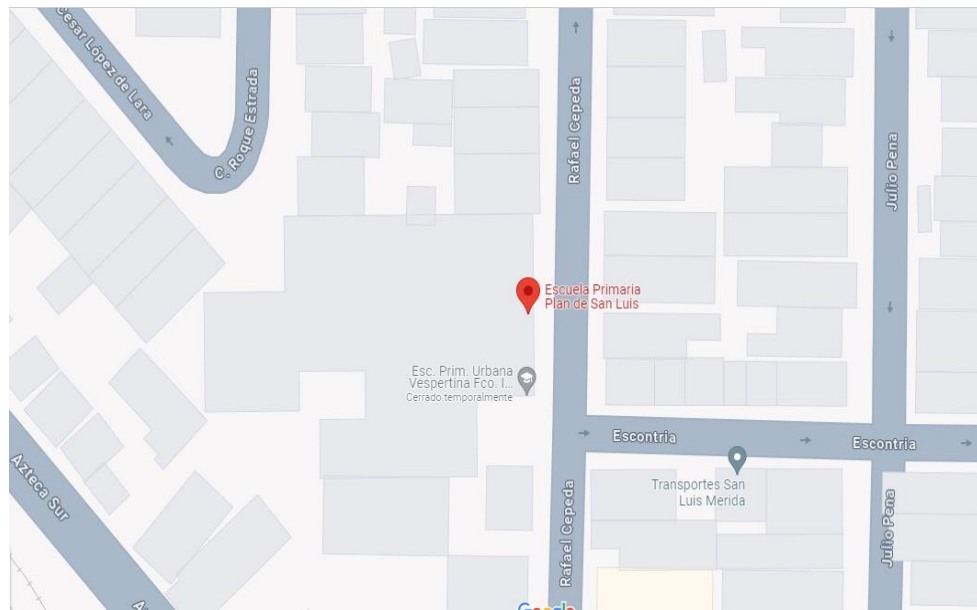
La educación primaria es una de las etapas más relevantes en el desarrollo de habilidades para la vida. Durante este período, las niñas y niños adquieren bases fundamentales para su desarrollo académico, personal y social. Por lo tanto, el desarrollo de competencias emocionales es indispensable. Brindar a los alumnos las herramientas necesarias para conocerse a sí mismos y relacionarse con los demás les permitirá crecer y aprender en un ambiente sano.

1.1 Descripción del lugar

1.1.1 Contexto Externo

El presente informe de prácticas se desarrolló en la escuela primaria “Plan de San Luis” se encuentra ubicada en Rafael Cepeda 500, El Paseo 5ta Secc, código postal 78320, su clave: C. C. T. 24DPR1269R correspondiente a la Zona Escolar 044 del sector educativo 01, perteneciente al municipio de San Luis Potosí, S.L.P. La escuela primaria pertenece a primaria general, de turno matutino y de organización completa. Actualmente se encuentra a cargo de la dirección del plantel la Mtra. Martha Paola Gutiérrez Pérez. La escuela primaria cuenta con los servicios básicos; agua, electricidad e internet.

Figura 1



Ubicación primaria Plan de San Luis

Fuente: Google Maps

Alrededor de la escuela primaria se encuentran viviendas, algunos comercios como lo son; tiendas de abarrotes, una nevería, papelería frente a la escuela en donde los padres de familia acuden a comprar por las mañanas algunos materiales de sus hijos, consultorios y algunos días de la semana hay mercados ambulantes donde se venden diversos artículos, igualmente detrás de la escuela primaria se encuentra una iglesia y a una dos cuerdas de la institución educativa se pueden observar las vías del tren de la empresa Kansas City Southern (KCS).

Las viviendas del alrededor cuentan con los servicios de agua potable, luz eléctrica, servicio de drenaje y de recolección de basura, aunque en los últimos meses hay días en los que se ha presentado un desabasto en el servicio de agua potable lo que no solo afecta a la colonia, sino también al plantel. Las calles aledañas a la escuela cuentan con pavimentación, sin embargo, en la que se logra observar un deterioro más evidente es en Av. Revolución y Azteca Sur, pero en cuanto alrededor del plantel todo muestra estar en buenas condiciones para circular de manera segura.

1.1.1.2 Organización de la escuela

La escuela primaria Plan de San Luis atiende a una población de 550 alumnos en el turno matutino de un horario de 8:00 a 13:00 hrs. La escuela cuenta con 15 maestros titulares la mayoría con licenciatura a cargo de los grupos, tres maestros de educación física y un maestro que imparte la asignatura de inglés que por el momento atiende a los grupos de 4°, 5° y 6°. Tres grupos para cada grado, es decir de 1° a 6° hay grupos a, b y c. También dentro de la población del plantel encontramos a la directora, subdirector, secretaria y tres personas del personal de intendencia.

Respecto a los docentes de la escuela se organizan para trabajar por academia, realizan y comparten trabajos en conjunto como lo son planeaciones, materiales didácticos o estrategias para sus grupos. Además de que coordinan actividades en conjunto como escuela para crear espacios para propiciar la lectura (la más reciente) y también participan en la organización de comisiones, guardias o actividades cívicas. Es importante mencionar que recientemente la escuela tuvo un cambio de administración por lo que cuenta con nueva directora y es por esta razón que hay una reorganización respecto a la forma de trabajo de los maestros y de la administración de la escuela. Actualmente los maestros se organizan en grupos distintos para su participación en eventos con fechas representativas, así como en su participación en el consejo técnico escolar (CTE).

1.1.1.3 Infraestructura

La cantidad de aulas en la instalación es de 20, distribuidas en tres edificios diferentes donde cada uno tiene capacidad para 30 alumnos aproximadamente, una dirección que es amplia, biblioteca, dos bodegas una donde guardan algunos materiales las personas de intendencia y otra donde se guardan materiales y diversos artículos que utilizan tanto los maestros de educación física y maestros de grupo.

La escuela cuenta con baños para niñas y niños que son amplios y cada uno cuenta con seis baños y uno para maestros, además de cuatro lavabos. La escuela

tiene disponible dos canchas amplias ambas con techado y una más pequeña sin techado, además dos áreas con mesas de concreto para que los alumnos puedan lonchar, así mismo cuenta con dos entradas grandes y dos pequeñas. Dentro de la escuela se ofrece el servicio de cooperativa y fuera de la escuela a la hora de la salida también suelen vender algunos alimentos.

1.1.2 Contexto Interno

1.1.2.1 Descripción del grupo

En el grupo de 2°, grupo “B”, hay 26 alumnos, 14 niñas y 12 niños, en el grupo hay cuatro alumnos que aún no logran completar el proceso de lectoescritura, aún no saben escribir palabras completas, conocen solo algunas letras y apenas están comenzando con el reconocimiento de algunas sílabas. En el grupo actualmente no se presenta un caso particular en el que exista un diagnóstico médico determinado que impida que alguno de ellos pueda realizar las actividades que se llevan a cabo en la escuela.

Gracias a que se ha trabajado con el grupo de 2do grado, grupo “B” desde las jornadas de práctica del quinto y sexto semestre se logró tener una visión más amplia del contexto en el que viven los alumnos como de aquello que les gusta y disgusta, las actitudes que presentan frente a las distintas situaciones, el modo en el que llevan a cabo sus actividades dentro y fuera de la escuela, el tipo de familia al que pertenecen su contexto familiar, etc. Así como recabar información de los conocimientos, destrezas y habilidades con las que cuentan cada uno de los alumnos.

Un porcentaje de los alumnos pertenecen a familias monoparentales.

Méndez (2015) propone en Delgado (2017), que las familias monoparentales están compuestas por uno de los padres y los hijos, la que puede estar centrada en la madre o el padre, que debe enfrentar las crisis de hacer prevalecer derechos y deberes, construcción de imagen parental/marental (p.73).

Por su parte, otro por ciento de la población de los alumnos pertenece al tipo de familia nuclear

Quintero Velásquez (2007) expresa en Díaz (2015) la definición de la familia nuclear como: “aquella que está constituida por el hombre, la mujer y los hijos, unidos por lazos de consanguinidad; conviven bajo el mismo techo y desarrollan sentimientos de afecto, intimidad e identificación” (66).

Que los alumnos pertenezcan a estos dos distintos tipos de familia influye de manera significativa al modo en el que actúan, en cómo toman decisiones dentro de la escuela y el cómo se relacionan con las demás personas que los rodean (hermanos, amigos, compañeros, familiares, maestros, etc.) Algunas de las diferencias que se logran percibir es que los alumnos que pertenecen a una familia monoparental suelen ser serios, poco participativos y con un círculo de amigos reducido. Mientras que quienes pertenecen a una familia nuclear suelen participar más en las clases, se relacionan y juegan con muchos más compañeros.

Los padres de familia en su mayoría se dedican al comercio, son empleados o profesionistas gracias a esto es posible que el ambiente en el que se desarrollan sea alfabetizador por contar con un nivel profesional, al igual que implica que exista un ingreso económico adecuado que permite que los niños puedan adquirir los materiales y recursos necesarios para su educación. Gran parte de los alumnos viven en las colonias aledañas a la escuela y solo unos pocos viven en colonias más retiradas. Quienes llevan a los alumnos a la escuela son padres de familia y quienes los recogen suelen ser familiares o hay quienes se retiran en un servicio de transporte particular que contratan para que los trasladen a su casa.

En el grupo la mayoría de los alumnos son niñas y niños de entre seis y siete años de edad, quienes comparten algunos gustos y cosas en común. Son alumnos competentes, creativos, risueños, cariñosos, participativos y juguetones. A su vez disfrutan de la actividad física como: correr, saltar, jugar fútbol, competir y también de juegos dinámicos dentro del salón. También son de su agrado las actividades que implican el colorear y pintar, y disfrutan de las historias de fantasía.

1.1.2.2 Actitudes iniciales del alumnado

En cuanto a su relación, en el salón los alumnos ya se conocen entre ellos y juegan con sus amigos o con quienes se van integrando durante la dinámica a lo largo del tiempo del recreo, trabajan en equipo y hasta el momento han hecho buenos amigos en el salón. Lo mismo ocurre durante el tiempo que lonchan, es decir, se sientan con sus amigos y si alguien nuevo llega lo integran a su mesa.

Durante la jornada escolar los estudiantes ya han forjado algunos hábitos como los son; pedir permiso para entrar al salón, saludar en la mañana, hacer formación para salir y entrar del recreo, formarse por estaturas, no comer alimentos en el salón solo agua, hacerse responsables de sus pertenencias, esperar su turno para revisar tarea, acudir al baño solo una persona a la vez, respetar los espacios de lonchar, entre otras. Que los alumnos ya hayan adquirido estos hábitos ha permitido que ellos mismos marquen límites respecto a las acciones que tienen y que ha mejorado la organización en el grupo.

En vista de lo anterior es importante seguir forjando hábitos que les permitan valerse por sí mismo de acuerdo con su edad y que estos hábitos no solo sean útiles dentro de la escuela, sino que también fuera de ella con el fin de que logren aplicarlos en su vida cotidiana.

Hay educandos que muestran actitudes poco adecuadas en relación con el acuerdo de convivencia en el salón y la disciplina que se debe mantener fuera de él. Dentro del salón, algunos estudiantes gritan, corren, molestan a sus compañeros y se levantan de sus lugares para hablar con sus amigos. Fuera del salón, es aún más difícil que sigan las indicaciones y respeten las reglas en el transcurso del recreo, como, por ejemplo: no correr en áreas de juego de otros grupos, no tomar objetos que puedan causar accidentes (ramas de árboles, botellas), ni jalar o pegar a compañeros mientras juegan, entre otras normativas.

Es importante que los alumnos aprendan a reconocer y regular aquellas emociones que predominan en momentos en los que se sienten muy felices o

emocionados. Y que por otra parte reflexionen sobre sus acciones y actitudes fuera del salón esto a su vez les permitirá visualizar las posibles consecuencias de sus actos y comprender el riesgo que representan para su integridad y la de sus compañeros al tomar decisiones incorrectas.

1.1.2.3 Mobiliario

- Una silla para la docente.
- Una mesa de trabajo para la docente en formación.
- Dos estantes grandes.
- Bote de basura.
- Garrafón de agua.

El aula cuenta con 28 mesabancos, de tamaño regular algunos de los cuales están forrados por los alumnos con imágenes y colores de su gusto. La mesa de trabajo de la docente es de un buen tamaño y es adecuada para las actividades que se realizan dentro del salón. En los estantes que se encuentran dentro del aula se guardan libros de texto, cartulinas, fomis de colores, hojas blancas, algunas hojas de actividades de los alumnos, artículos de higiene como papel de baño, jabón para las manos y algunos detergentes. De igual manera se cuenta con dos pizarrones grandes, uno al frente y otro al fondo.

1.1.2.4 Materiales educativos

- Pizarrón.
- Impresora.
- Materiales visuales.

El aula cuenta con una impresora que la docente utiliza para imprimir o sacar copia a actividades de los alumnos. Hay un proyector y laptop que se comparte entre las tres maestras titular de segundo grado, pero no han sido utilizados por la docente titular. Referente a los materiales visuales hay una gran variedad de ellos entre los cuales se encuentran el abecedario, las normas de convivencia, los

números y las partes del cuerpo. El salón cuenta con ventanas grandes y amplias. El salón se encuentra en la planta baja.

1.2 Justificación de la relevancia del tema.

La autorregulación emocional es una capacidad de suma importancia en el desarrollo humano. A través de ella, las personas llegan a conocer sus propias emociones, aprenden a expresarlas y obtienen aprendizajes de su experiencia emocional. En educación primaria es importante desarrollar esta capacidad, ya que los alumnos se encuentran en una etapa en la que están desarrollando habilidades fundamentales como; habilidades cognitivas, de comunicación, sociales, físicas y emocionales, que les serán útiles a lo largo de su vida.

El trabajar la autorregulación en educación primaria favorece que los alumnos desarrollen habilidades y actitudes que les permiten manejar sus emociones, desenvolverse adecuadamente; lo que les ayuda a relacionarse con los demás de una mejor manera y aprender mejor en un ambiente sano.

Se describe en Aprendizajes clave, SEP (2017) lo siguiente:

Cuando una persona no regula sus estados emocionales se refleja en su conducta y pensamientos, pues actúa de forma confusa, desorganizada e irracional. Esto disminuye su capacidad para responder y tomar decisiones de manera responsable, objetiva y reflexiva, y puede que incluso genere conflictos que involucren a otras personas, o pongan en riesgo su integridad física y ética. Cultivar la autorregulación forma personas reflexivas, capaces de escuchar, tolerantes y respetuosas, con lo cual se favorece el aprendizaje, y la prevención y manejo asertivo de conflictos (p.545).

Es relevante para mí trabajar la dimensión de la autorregulación y autonomía en 2°. Puesto que, durante las jornadas de práctica profesional del sexto y séptimo semestre, observé que los alumnos tienden a reaccionar de una manera impulsiva frente a situaciones de conflicto que se presentan entre ellos mismos, ya sea en la hora de recreo o durante clase. Asimismo, observé que es para ellos complicado,

todavía, identificar y expresar algunas de sus emociones de manera adecuada, mantener la calma y sobre todo tomar decisiones correctas frente a situaciones que experimentan día con día en la escuela.

Borrachero (2016) refiere que: La autorregulación emocional permite entonces que se puedan controlar aquellas emociones fuertes y así lograr afrontar momentos complicados en los que se está en riesgo o simplemente en un mal momento.

Por otro lado, se busca desarrollar la autonomía en los alumnos, ya que resulta importante fomentar en los alumnos habilidades como la toma de decisiones, el actuar de manera responsable siempre tomando en cuenta a los demás y a sí mismo, como afirma la SEP (2017):

Una visión integral de la autonomía requiere no solo considerar al estudiante en su individualidad, sino en relación con otros y con su contexto sociocultural y ambiental, ya que ser autónomo implica también buscar el bienestar colectivo, ser responsable, conducirse de manera ética y moral, ser respetuoso con uno mismo, con los demás y con el entorno que se habita (p. 548).

El objetivo principal de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar decisiones por sí mismos. Esto implica tomar en cuenta todos los factores relevantes para decidir cuál puede ser la mejor determinación para todos los afectados. No puede haber moral si sólo se considera el punto de vista propio. La autonomía es ser capaz de pensar críticamente por sí mismo, tomando en cuenta muchos puntos de vista, así como en el terreno moral, como en el intelectual.

1.3 Interés personal y compromisos como docente

Considero que la autorregulación es una habilidad crucial que debe cultivarse desde una edad temprana. Al introducir a los alumnos a esta destreza, se les permite explorar sus propias emociones, aprender a gestionarlas, tomar decisiones conscientes y construir relaciones positivas con los demás.

En un principio, se ha observado en el grupo que a los alumnos les resulta difícil expresar algunas emociones con las personas que los rodean, particularmente en el contexto escolar. Asimismo, se ha notado que muchos de ellos aún no logran regular emociones intensas, lo que lleva a respuestas impulsivas ante las circunstancias que enfrentan.

Enlazar la autorregulación emocional con la autonomía permitirá que los alumnos, además de tomar decisiones conscientes basadas en su entorno, consideren a las demás personas, hablando desde el aspecto sociocultural dentro de la escuela y la comunidad.

Considero relevante que mis alumnos desarrollen estas habilidades desde esta etapa de sus vidas, ya que les permitirá aprender a expresarse de manera efectiva. Esto les facilitará la creación de relaciones interpersonales saludables donde puedan sentirse libres para expresarse sin afectar su entorno. Sin duda, esto favorecerá su proceso de aprendizaje en la escuela, ya que un entorno sano puede mejorar su rendimiento académico y su desarrollo social.

1.4 Contextualización

La ausencia de la autorregulación emocional y autonomía es una problemática presentada en un 2° grado de la escuela primaria Plan de San Luis, el cual está integrado por un total de 26 alumnos, 14 niñas y 12 niños.

A los alumnos se les conoce desde hace ya algún tiempo, dado que ya se había trabajado con el grupo durante el quinto y sexto semestre. Mediante la observación se identificó que la principal dificultad que tienen es para relacionarse entre sí, debido a situaciones pasadas como accidentes o malentendidos que han llevado a que algunos evitan convivir con ciertos compañeros.

En el aula, los estudiantes siguen las indicaciones, participa en las actividades y las realiza. Cuando surgen conflictos entre ellos, tienden a actuar de

manera impulsiva o a expresarse de forma poco convencional, influenciados por sus reacciones inmediatas.

La docente titular ha observado que la mayoría de los alumnos tienden a resolver sus conflictos de manera inadecuada o reaccionan negativamente ante diversas situaciones con frecuencia. Además, considera indispensable realizar actividades que fomenten una mejor convivencia entre los alumnos, involucrándose en actividades que promuevan el desarrollo de habilidades para expresar y reflexionar sobre sus emociones, pensamientos y experiencias.

De acuerdo con los comentarios de la docente titular y a través de la observación, noté la importancia de involucrar más a los alumnos en actividades que fomenten un ambiente de trabajo colaborativo y al mismo tiempo promuevan la expresión emocional y el manejo de estímulos. También considero crucial fomentar la toma de decisiones responsable en relación con su entorno. Esto ha despertado mi interés en diseñar y aplicar estrategias didácticas que incorporen la autorregulación y la autonomía, con el propósito de mejorar el desarrollo integral de los estudiantes.

1.5 Participantes

El grupo elegido para la realización de mi documento fueron los alumnos de 2° grado de la escuela primaria Plan de San Luis, asignados al inicio del quinto semestre de la licenciatura en educación primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de SLP (BECENE) esto mediante una selección libre y sin conocer las características del grupo.

El grupo está integrado por 26 alumnos los cuales fueron participantes de la investigación, conformados por 14 niñas y 12 niños, en un parámetro de edad de seis y siete años de edad.

1.6 Objetivos

Con base en la problemática detectada se propone el diseño y aplicación de estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades de autorregulación y autonomía en un segundo grado de educación básica de nivel primaria con la finalidad de cumplir los siguientes objetivos propuestos.

1.6.1 Objetivo general

Desarrollar, mediante estrategias socioemocionales, la autorregulación y autonomía en alumnos de segundo grado de educación primaria, para que puedan adquirir habilidades de identificación, expresión y regulación de emociones, así como la toma de decisiones responsable y el trabajo colaborativo.

- ¿Qué estrategias socioemocionales permiten a alumnos de 2° de primaria desarrollar habilidades socioemocionales que les sean útiles en su vida?

1.6.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar las habilidades socioemocionales de autorregulación y autonomía.
- Diseñar secuencias didácticas en donde los estudiantes aprendan a expresar sus emociones, y que ellos mismos a partir de estas generen estrategias para actuar frente a las diversas situaciones de su contexto.
- Lograr que los alumnos identifiquen distintas emociones.
- Brindar a los alumnos herramientas que les permitan autorregular las emociones que experimentan.
- Fomentar en los alumnos la toma de decisión consciente y responsable.
- Valorar el desarrollo socioemocional de la autonomía y la autorregulación.

A partir del desarrollo de los objetivos específicos surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se puede lograr que los alumnos identifiquen distintas emociones?

- ¿Cómo se puede brindar a los alumnos herramientas que les permitan autorregular las emociones que experimentan?
- ¿Cómo se puede fomentar en los alumnos la toma de decisiones consciente y responsable?
- ¿Cómo se pueden diseñar secuencias didácticas que permitan a los estudiantes aprender a expresar sus emociones y generar estrategias para actuar ante diversas situaciones de su contexto, basándose en esas emociones?

1.7 Competencias que se desarrollan durante la práctica

De acuerdo con el Perfil de Egreso de la Educación Normal se establecen una serie de competencias genéricas como profesionales, las cuales docentes en formación van a adquirir durante su proceso de formación docente, esto con la finalidad de que los futuros docentes se puedan desempeñar en el campo laboral con un dominio de habilidades y destrezas.

1.7.1 Competencias genéricas

Cinco de las competencias genéricas que se señalan en el Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria, se desarrollaron las siguientes durante el desarrollo de este informe.

- 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.

1.7.2 Competencias profesionales

De las seis competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios 2018 para los futuros docentes, se estarán desarrollando las siguientes:

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

- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

II. PLAN DE ACCIÓN

Para la elaboración de este informe de prácticas profesionales, en primer lugar, se identificaron las necesidades y áreas de oportunidad del grupo. Posteriormente, se intervino a través de la práctica docente en el aula, tomando como referencia las jornadas de práctica de semestres anteriores. Además, se tuvieron en cuenta las observaciones y sugerencias de la maestra titular del grupo.

Para poder afirmar e identificar los aspectos de la problemática de manera justificada, se aplicó un instrumento para realizar el diagnóstico en el grupo. Este diagnóstico permitió identificar las áreas que requieren atención, lo cual guía la aplicación de las estrategias didácticas diseñadas en el plan de acción que se presenta a continuación.

2.1 Diagnóstico

Para realizar este trabajo se requirió llevar a cabo un diagnóstico y de acuerdo con Buisán y Marín (2011) citado por Arriaga, (2015), menciona que el diagnóstico educativo es:

Un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar, incluyendo un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación (p.13).

El objetivo de la aplicación de los instrumentos de diagnóstico fue determinar las emociones que los alumnos conocen, la manera en que las perciben y cuáles son las que les resultan fáciles o difíciles de expresar. De igual manera, el diagnóstico proporcionó información acerca de aquellas actividades en las que los alumnos actúan de forma autónoma y en cuáles aún no lo hacen.

Para realizar el diagnóstico en el grupo, se emplearon dos escalas Likert distintas, Namakforoosh (2000) postula Echaury (2013) señala que:

La escala de Likert es una escala aditiva con un nivel ordinal constituida por una serie de ítems ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El interrogado señala su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem, proposición o afirmación relativa al asunto estudiado; a cada posible respuesta se le da una puntuación favorable o desfavorable (p.33).

Una de las escalas se diseñó considerando la dimensión de la autorregulación. En esta escala, se evaluaron indicadores relacionados con el conocimiento que los niños tienen sobre sus emociones, su capacidad para identificarlas, el manejo de impulsos y la expresión de emociones en diferentes situaciones, entre otros aspectos.

Echauri (2013) refiere de la escala Likert:

Representa una alternativa valiosa para la recolección de datos en investigaciones cuantitativas que pretenden obtener información sobre las predisposiciones, actitudes, valoraciones y opiniones que tiene una población sobre un asunto en particular. Una consideración generalizada en torno a las escalas Likert es que es una escala de fácil construcción y aplicación que permiten medir o registrar información compleja sobre los individuos a partir de la acumulación de respuestas sobre un tópico (p. 39).

El segundo instrumento también se basó en una escala Likert, centrada en la dimensión de la Autonomía. Se redactaron indicadores para que los niños respondieran sobre su capacidad para realizar algunas actividades por sí mismos, las decisiones que toman en la escuela y sus responsabilidades.

El grupo de 2° está compuesto por un total de 26 alumnos, de los cuales 14 son niñas y 12 son niños; la gran mayoría de ellos tiene entre seis y siete años de edad. Ambas escalas tipo Likert fueron aplicadas a todos los alumnos los días 19 y 20 de octubre de 2023, correspondientes a la primera jornada de prácticas profesionales. La aplicación de ambos instrumentos fue un proceso guiado, como en la lectura de los enunciados e indicadores.

La autorregulación, según Dueñas (2002) citado por Casanova (2014), es “la capacidad de manejar acertadamente los propios sentimientos y estados de ánimo, afrontando los miedos y riesgos, recuperándose rápidamente de los sentimientos negativos” (p.68). Enseguida la escala Likert enfocada en la dimensión de autorregulación.

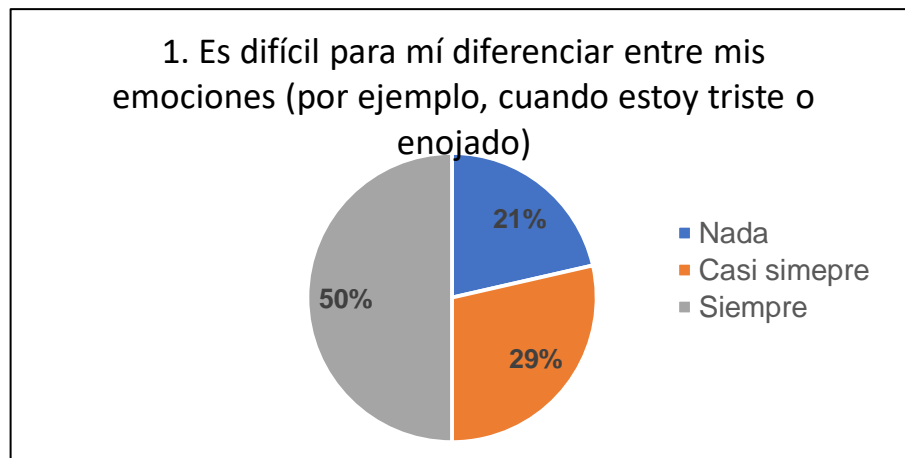
Tabla 1 Escala Likert de autorregulación.

Nº	Indicadores	Niveles de logro			
		Nada	Casi siempre	Frecuentemente	Siempre
1	Ante las situaciones diarias me doy cuenta de mis emociones. (Alegría, tristeza, miedo, asco, sorpresa y enojo)				
2	Presto atención a las emociones que experimento durante el día				
3	Es difícil para mí identificar y nombrar mis emociones				
4	Es difícil para mí diferenciar entre mis emociones (por ejemplo, cuando estoy triste o enojado)				
5	Cuando me siento mal (triste, enojado o preocupado), pienso en otra cosa para sentirme mejor				
6	Cuando logro algo importante comparto mi alegría a los demás				
7	Puedo tranquilizarme cuando estoy nervioso				
8	Puedo mantener la calma cuando estoy enojado o molesto				
9	Soy capaz de manejar el miedo cuando me siento en peligro				
10	Trato de mantener la calma cuando alguien me hace pasar vergüenza				
11	Logro controlar la frustración cuando las cosas no salen como yo esperaba				
12	Cuando me siento mal (triste, enojado o preocupado) hago algo, para sentirme mejor				
13	Expreso mi felicidad a los demás cuando me sucede algo bueno				
14	Expreso mis emociones cuando estoy de buen humor				
15	Expreso mis emociones cuando estoy de mal humor				

Nota. Esta tabla muestra el instrumento utilizado para determinar el nivel de logro de autorregulación de los alumnos. Elaboración propia.

Se mostrarán los resultados de las preguntas que se considera que son las más significativas para el estudio y que señala e identifica principalmente la problemática planteada. A continuación, los resultados.

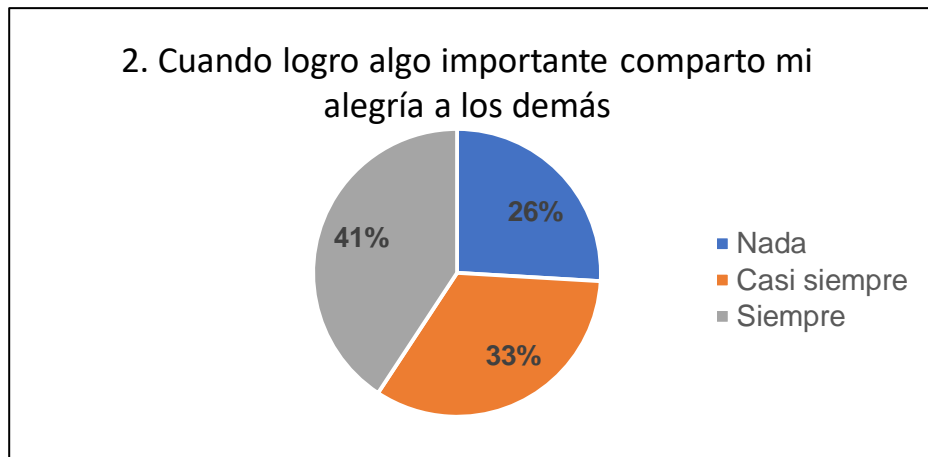
Figura 2



Nota. Resultados obtenidos del cuestionamiento 1 del instrumento diagnóstico

En la figura uno, que se muestra previamente “es difícil para mí diferenciar entre mis emociones (por ejemplo, cuando estoy triste o enojado)”, se observa que la gran mayoría, representando un porcentaje del 50% de los alumnos, indican que les resulta complicado distinguir entre dos emociones distintas, ya sea de manera constante o en diferentes situaciones. Mientras el 29% refiere que casi siempre es difícil distinguir entre sus emociones, en mi opinión dado a las distintas situaciones que viven. El restante 21% considera que no les resulta complicado diferenciar las emociones experimentadas en momentos distintos.

Figura 3



Nota. Resultados obtenidos del cuestionamiento 2 del instrumento diagnóstico

Al analizar los resultados del segundo indicador, “cuando logro algo importante comparto mi alegría con los demás”, se observa que un 41% de los alumnos comparten un logro significativo con compañeros o algún familiar, lo que refleja que expresan sus emociones cuando se encuentran en un buen momento. Mientras que el 33% de los alumnos lo hace de vez en cuando, dependiendo de la situación y la persona. Por último, el 26% de los alumnos indica que no comparte con nadie algo que es significativo para ellos, sobre lo cual aún no se conocen las circunstancias.

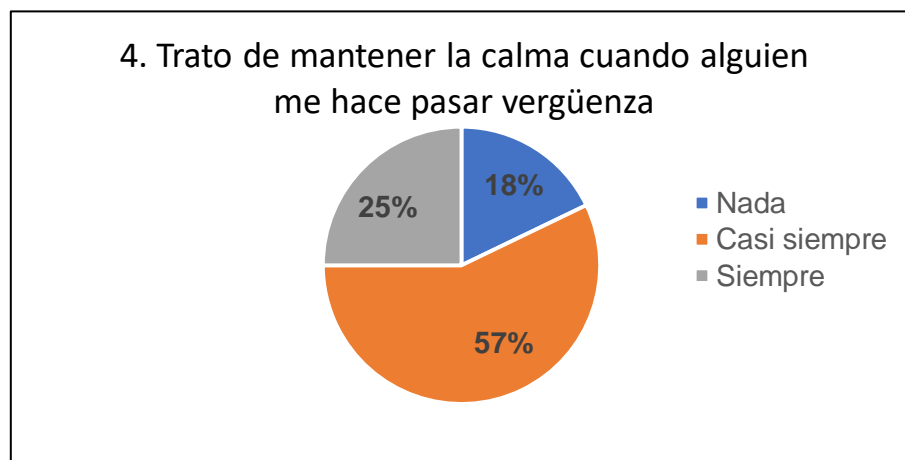
Figura 4



Nota. Resultados obtenidos del cuestionamiento 3 del instrumento diagnóstico

En cuanto a los resultados del indicador número tres, “expreso mis emociones cuando estoy de mal humor”, el 50% de los alumnos contestaron que no expresan sus emociones cuando se encuentran en un momento difícil, lo que sugiere que optan por no compartir este tipo de emociones posiblemente porque no conocen la manera correcta de hacerlo. Por otro lado, considerando los indicadores casi siempre y siempre, el 50% de los alumnos expresa sus emociones en algunas ocasiones y solo con algunas personas.

Figura 5



Nota. Resultados obtenidos del cuestionamiento 4 del instrumento diagnóstico

Respecto a los resultados del indicador cuatro, “trato de mantener la calma cuando alguien me hace pasar vergüenza”, muestran que el 57% de los alumnos casi siempre buscan mantener la calma en situaciones donde se sienten inseguros, optando por distintas soluciones. Mientras tanto, el 25% considera que siempre logra mantener la calma por completo sin realizar ninguna acción. Por último, el 18% respondió que no logra mantener la calma en estas situaciones y realiza alguna acción para expresar cómo se sienten.

Figura 6



Nota. Resultados obtenidos del cuestionamiento 5 del instrumento diagnóstico

Enunciado número cinco, “cuando me siento mal (triste, enojado o preocupado) hago algo para sentirme mejor”, reflejan que el 50% de los alumnos busca formas de sentirse mejor en momentos complicados, ya sea distrayéndose o realizando acciones que generen emociones diferentes. Por otro lado, el 31% busca habitualmente alguna otra actividad que pueda mejorar su estado emocional, lo que también depende de identificar aquello que genere otra emoción. En cuanto al restante 19% de los alumnos, respondieron que no hacen nada para mejorar su estado de ánimo en estas situaciones.

Con los resultados obtenidos del primer instrumento diagnóstico, la escala de Likert basada en la dimensión de la autorregulación, se determina que la mayoría de los alumnos identifican las seis emociones básicas propuestas por Ekman (1972) y principalmente expresan únicamente aquellas emociones que les generan bienestar. Por otro lado, se observa que los alumnos carecen de herramientas y estrategias para regular emociones en situaciones complicadas, así como para expresar sus emociones de manera oportuna y autogenerar emociones que les brinden bienestar.

Ahora bien, la segunda escala Likert corresponde a la dimensión de autonomía.

Bornas (1994) citado en Maldonado (2017), propone que el concepto de autonomía no solo toma en cuenta la educación de hábitos (higiene, alimentación, socialización, etc.), sino que existe un aspecto cognitivo que construye un conocimiento en el ser humano permitiéndole tener la capacidad de ejercer independencia en la persona y ser capaz de pensar críticamente por sí mismo y tener la libertad de elegir.

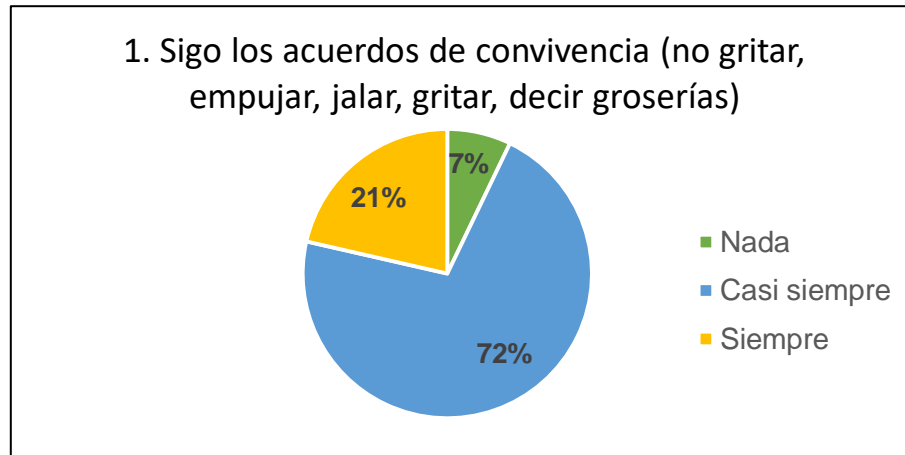
Tabla 2 Escala Likert autonomía

N°	Indicadores	Niveles de logro		
		Nada	Casi siempre	Siempre
1	Me visto solo, abrocho mi ropa y agujetas de mis zapatos, doblo mi ropa después de quitármela sin ayuda			
2	En casa después de comer o cenar recojo mi plato de la mesa			
3	Lavo mis manos después de ir al baño			
4	Me aseo constantemente y mantengo mi higiene personal (cepillado de dientes, uñas cortas, cabello peinado, ropa limpia, etc.)			
5	Mantengo mi cuarto o espacio personal limpio y ordenado			
6	Sigo los acuerdos de convivencia (no gritar, empujar, jalar, decir groserías)			
7	Tomo decisiones correctas en casa y escuela			
8	Cuido el material del salón de clases			
9	Cuido a mis compañeros dentro y fuera del salón			
10	Conozco las normas de cortesía (digo por favor, gracias, saludo y me despido)			
11	Cuando la maestra explica la actividad o tarea entiendo bien las indicaciones			
12	Cuento con mi material de trabajo como: libreta, colores, tijeras, Resistol, libro y lápiz.			
13	Reflexiono sobre las decisiones que tomo ya sean buenas o malas.			
14	Cuido mis cosas personales como: suéter, botella de agua, dinero, útiles escolares.			
15	Requiero apoyo de la maestra cuando se me dificulta alguna actividad o tarea de la escuela.			

Nota. Esta tabla muestra el instrumento utilizado para determinar el nivel de logro de autonomía de los alumnos. Elaboración propia.

Posteriormente, se presentan únicamente los resultados relevantes obtenidos de la segunda escala de Likert, la cual aborda la dimensión de Autonomía.

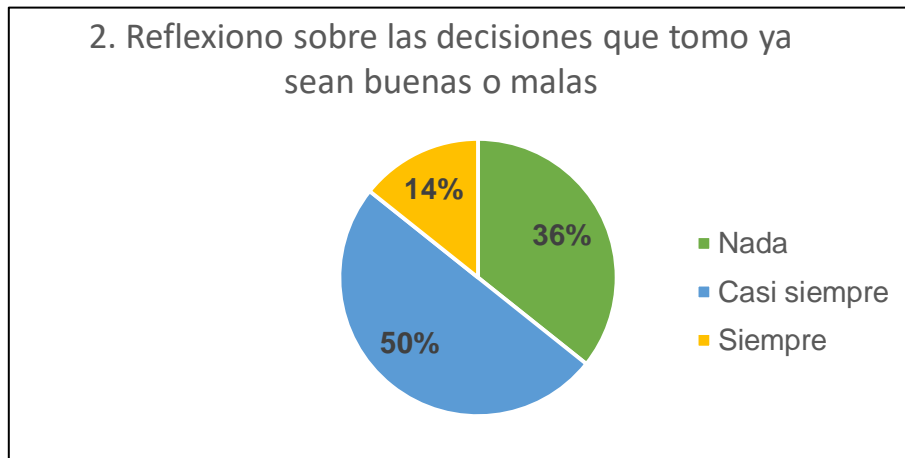
Figura 7



Nota. Resultados obtenidos del cuestionamiento 1 del segundo instrumento diagnóstico

En la figura siete, los resultados resaltan que el 72% de los alumnos consideran que casi siempre cumplen y siguen los acuerdos dentro del entorno escolar, aunque en algunas ocasiones reaccionan de manera inapropiada durante el horario escolar. En cuanto al otro 21%, respondieron que siempre los cumplen en cualquier momento dentro de la escuela. Por otro lado, el restante 7% indica que no siguen los acuerdos en ningún momento. Esto refleja, considerando los indicadores nada y casi siempre, que el 79% de los alumnos prestan poca atención a las consecuencias que pueden acarrear sus acciones.

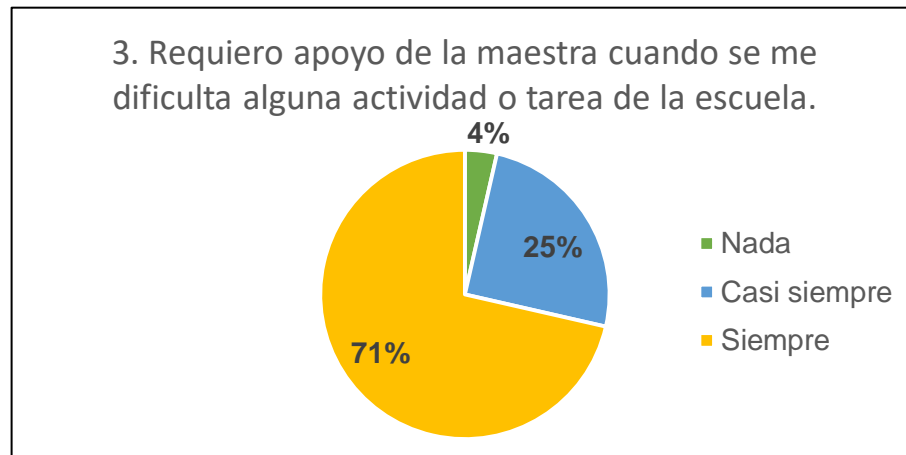
Figura 8



Nota: Resultados obtenidos del cuestionamiento 2 del segundo instrumento diagnóstico

Al retomar los resultados de los indicadores 6 y 13, se aborda la reflexión sobre las decisiones tomadas, se observa que el 50% de los alumnos consideraron que casi siempre reflexionan sobre sus decisiones. Por otro lado, el 36% indicó que no reflexionan sobre las decisiones que toman, mientras que el 14% afirmó que siempre reflexionan. Estos resultados evidencian que los alumnos en esta etapa de su vida aún no son conscientes de la importancia de sus decisiones, tanto dentro como fuera de la escuela, y cómo estas pueden impactar o perjudicar a otras personas en su entorno escolar o social.

Figura 9



Nota: Resultados obtenidos del cuestionamiento 3 del segundo instrumento diagnóstico

En el indicador de la figura nueve 'requiero apoyo de la maestra cuando se me dificulta alguna actividad o tarea de la escuela', el 71% de los alumnos respondieron que siempre necesitan el apoyo de la maestra para recibir orientación en las actividades que se realizan en el salón. Por otro lado, el 25% considera que solo en algunas ocasiones requiere apoyo, y el restante 4% indica que no necesita ayuda para llevar a cabo las actividades.

Con base en los resultados anteriores, se observa que un gran porcentaje de los alumnos aún requieren ayuda para llevar a cabo actividades dentro de la escuela. Desarrollar la confianza en sí mismos para una buena toma de decisiones y un desarrollo de su persona favorable para lograr convivir de manera sana en su entorno. Los resultados señalan que se debe de trabajar con el alumnado la autonomía en el aspecto de fomentar que ellos mismos lleven a cabo sus propias actividades de escuela y casa, con el fin de que posteriormente sean capaces de tomar decisiones responsables, desde la visión de que como personas tienen responsabilidades en su entorno.

2.2 Descripción y focalización del tema

Por consiguiente y tomando en cuenta los resultados obtenidos de los dos instrumentos diagnóstico se da cuenta de que el alumnado aún no logra expresar sus emociones con facilidad en los momentos en los que se sienten en un estado emocional bueno o malo. Al mismo tiempo que se toma en cuenta que los mismos alumnos buscan autogenerar emociones que les brinden bienestar de modo de que evitan algunas emociones.

Lograr autorregular las emociones es crucial, ya que sigue siendo una habilidad que muchos estudiantes no han desarrollado completamente. Es relevante en este ámbito porque ayuda al estudiante a controlar sus emociones, comportamientos y conducta. En cuanto a la autonomía, es una habilidad intrínseca que implica la capacidad personal para tomar decisiones y actuar de manera independiente y responsable. Y según los resultados del diagnóstico, sigue siendo un área de oportunidad en el grupo.

Es evidente que la carencia de ambas habilidades se manifiesta en el grupo a través de la dificultad para seguir instrucciones, llevar a cabo tareas sin supervisión, expresar correctamente emociones y comportamientos, y tomar decisiones conscientes con responsabilidad.

Díaz (2015) describe que el ámbito educativo es relevante reforzar las habilidades de autorregulación, pues cuando los niños logran reconocer sus emociones y las de los demás, se convierten en gran ayuda para sus pares, mejorando la autoestima, las relaciones interpersonales y, dando lugar a puntos de encuentro para resolver conflictos y mejorar las relaciones que forman en el entorno escolar; así que, con un mejor clima en el aula, el proceso de enseñanza y aprendizaje será más eficaz (p.38).

Las estrategias socioemocionales para desarrollar la autorregulación y autonomía se van a convertir en el medio que permita al alumno integrarse con sus compañeros, crear relaciones interpersonales sanas y así mejorar su desarrollo en el entorno educativo.

2.3 Propósitos considerados para el plan de acción

El propósito principal del Plan de acción es “Desarrollar por medio de secuencias didácticas la autorregulación y autonomía”

Dentro del Plan y Programa Aprendizajes Clave (2017) se hace mención que:

Las estrategias de aprendizaje que sirven para promover la indagación, curiosidad, generan la motivación y creatividad en los alumnos, es por eso que se hizo uso de diversos modos de estrategias como lo son el juego simbólico, hacer uso de videos educativos y material diverso para la implementación de las actividades, de modo que sean llamativo para los alumnos en su aprendizaje (p.37).

Se establecieron propósitos específicos por cada intervención los cuales son:

1. Que el alumno reconozca sus emociones
2. Que el alumno exprese sus emociones
3. Que el alumno regule sus emociones en distintos escenarios
4. Que el alumno se relacione con sus compañeros y actúe de manera autónoma para lograr un objetivo en común.
5. Que el alumno analice distintos casos y proponga soluciones aplicando la autonomía moral y no aplicándola, valorando las posibles consecuencias de tomar esa decisión.

2.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción

Para la aplicación de este documento, llevar a cabo el plan de acción y sustentar el contenido del mismo fue necesario la utilización de teóricos que sustentaran y justificar el proceso de mi propuesta.

2.4.1 Emoción

Previo a indagar lo que es regulación emocional es indispensable conocer acerca de cómo distintos autores definen emoción. Y cómo es que ellos consideran que se generan y a partir de qué tipo de circunstancias.

Bisquerra (2003) la define como: Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12).

En esta primera aportación la emoción forma parte de los acontecimientos externos siendo así una respuesta consciente o inconsciente de lo que sucede a nuestro alrededor.

Por su parte Sroufe (2000) que describe la emoción como “una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente” (p.23). En este aspecto, se retoma la idea de que la emoción es simplemente el resultado de un suceso exterior, el cual puede desencadenar diversas reacciones emocionales dependiendo del individuo y del momento específico de su vida en el que se encuentre.

Una de las clasificaciones más empleadas es la de distinguir entre emociones básicas y emociones complejas o secundarias. Las emociones básicas, también denominadas primarias, puras o elementales, se reconocen por una expresión facial característica. El argumento sobre la existencia de al menos algunas emociones que no son aprendidas sino universales e innatas se debe en cierta medida a Paul Ekman de la Universidad de California, quien descubrió que las expresiones faciales de estas emociones son reconocidas por personas de distintas culturas, lo cual les otorga un carácter de universal (Vivas, Gallego y González, 2007, p. 23).

Diversos autores han definido diferentes grupos de emociones como emociones básicas, tomando como referencia distintas culturas y considerando

diversas teorías y justificaciones. Aunque, la clasificación propuesta anteriormente por el psicólogo Ekman es la que ha obtenido mayor aceptación y se ha convertido en un referente en numerosas investigaciones sobre educación emocional, incluyendo en su clasificación a las emociones; ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa. La clasificación anterior la tomo en cuenta para hacer una comparación con la clasificación que propone Bisquerra la cual se encuentra más complementada y que se explica a continuación.

De modo similar Bisquerra propone como él lo llama un universo de emociones en el cual hace una clasificación de las mismas en las cuales se integran; emociones negativas, emociones positivas y familias especiales. Dentro de la familia de las emociones negativas se encuentran el miedo, la ira, la tristeza, el asco y la ansiedad. En la familia de emociones positivas se incluyen la alegría, el amor y la felicidad. En cada una de estas emociones, Bisquerra desglosa otras emociones que forman parte de la emoción básica. Por ejemplo, en la emoción del miedo se hace referencia a que incluye el temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto y fobia. Respecto a la emoción de felicidad, esta se compone de bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha y placidez.

Por último, él integra las familias especiales de emociones que en lo personal considero muy novedosa por el hecho de que incluye emociones que no se consideran negativas o positivas y que surgen a partir de estímulos que son provocados por aquello que nos rodea como objetos o personas. Esta familia especial la conforman, la sorpresa, emociones sociales y estéticas. En la emoción social integra: vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, sonrojo, etc. “Y por otro lado las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza” (Bisquerra, 2015, p.45).

Puede agregarse que, las emociones forman parte del ciclo vital del ser humano: intervienen en sus procesos evolutivos y se relacionan con las formas de actuar y con las experiencias del individuo (Greenberg y Paivio, 1999; Ortiz, 1999).

Significa entonces que las emociones existen desde el inicio de la existencia del ser humano y forman parte de cada una de las etapas de la vida, presentándose o siendo más notorias en algunas que en otras. Es relevante destacar que son esenciales, ya que nos permiten relacionarnos con los demás y adaptarnos al entorno, posibilitando así dar respuesta a cada una de las experiencias que vivimos y enfrentamos día con día, además son para la supervivencia.

2.4.2 Regulación emocional

Desde la posición de Bisquerra (2000, 23-24) la regulación emocional es:

La capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Para conseguir una buena regulación emocional debemos tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para auto-generar emociones positivas, los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

Esto significa que regular las emociones y sentimientos no se limita únicamente a controlarlas, sino que también implica ser consciente de lo que se está sintiendo, comprender sus posibles desencadenantes y las interrelaciones entre cada una de ellas. Por eso es crucial contar con estrategias de referencia que faciliten afrontarlas de manera efectiva, contribuyendo así a regularlas mediante su aplicación. Reitero, las emociones están manifestando una necesidad de supervivencia, por tal motivo deben de expresarse adecuadamente y ser atendidas.

Fuentes, Lombart, López, Roselló y Talavera (2002) el control emocional consiste en manejar emociones, previniendo los efectos negativos de las mismas y desarrollando las emociones positivas. Pero no debemos olvidar que todas las emociones son necesarias: tanto positivas, como negativas, ya que cada una de ellas cumplirá una función. Por un lado, las emociones

negativas “deterioran la capacidad de reacción, mientras que las positivas mejoran la actitud y la energía para avanzar” Darder (2013, p.19). Además, podemos hacer sentir mejor a alguien, si compartimos nuestras emociones positivas (Hoffman, 2013, 33).

Es importante resaltar que cada uno de los diferentes autores nombran a la regulación emocional de manera distinta, pero haciendo referencia a aspectos similares. Por su parte el autor anterior la define como el control emocional considerando así la importancia de ambos grupos de emociones, positivas como negativas viéndolas desde el aspecto de su papel en la vida del ser humano cumpliendo así una función importante en el desarrollo emocional. Aun así, se continúa considerando que es importante conocer los efectos que traen consigo los dos distintos tipos de emociones en el entorno.

Rosario, Lourenco, Paiva, Valle y Tuero-Herrero (2012) argumenta que la autorregulación puede ser definida como “un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (p.37-44).

Vale la pena considerar la regulación emocional no solo como una habilidad emocional clave para el desarrollo personal, sino también como una destreza intrínsecamente vinculada al entorno. En consecuencia, la regulación emocional beneficia el crecimiento del individuo tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, siendo el punto de partida para mejorar la convivencia en distintos ámbitos, ya sea escolar, familiar o social.

A medida que el alumno crece, mejora sus capacidades cognitivas y su habilidad para relacionarse con los demás. Sobre todo, comienza a conocerse a sí mismo, experimentando y generando nuevas relaciones que le permiten desenvolverse en su entorno. Sin embargo, en ocasiones, esto no resulta tan sencillo, ya que a veces los estudiantes no conocen ni saben expresar adecuadamente lo que sienten, lo cual dificulta este proceso. De ahí la importancia

de aplicar en la escuela diversas prácticas que involucren directamente al educando en el desarrollo de estas habilidades, partiendo desde el autoconocimiento, que conozcan diferentes emociones para que las logren identificar cuando las vivan, así como su comprensión, expresión y la conciencia de sus propias sensaciones y pensamientos.

La capacidad de autorregulación se puede cultivar mediante prácticas que produzcan un cambio en los procesos perceptuales y cognitivos asociados a esta capacidad, tales como la atención y la conciencia de las propias sensaciones y pensamientos, para expresar respuestas emocionales apropiadas y evitar respuestas impulsivas. Ello implica aceptar la necesidad de regular los impulsos emocionales, las respuestas “automáticas” frente a estímulos específicos que, en ocasiones, despiertan respuestas emocionales instintivas (SEP 2017, p. 545).

2.4.3 Autonomía

La autonomía es otra habilidad que va de la mano con la regulación emocional desde el aspecto de que la persona autónoma actúa de manera libre, toma sus propias decisiones respecto a las situaciones que se le presentan en la vida e interioriza lo que ocurre a partir de sus decisiones.

En relación con lo anterior (Barragán, 2019) argumenta que:

La autonomía no trabaja sola, ni se genera de la nada, para ello se sustenta en la responsabilidad la cual surge como uno de los valores del ser humano que tiene vital importancia en el proceso autónomo y nace como la capacidad de, escoger entre múltiples opciones, donde se deben asumir consecuencias de las decisiones y los actos (p.8).

Como la regulación emocional la autonomía se debe de trabajar a través de un proceso que lleva a desarrollarla de una manera óptima. Aunque la autonomía es una habilidad que tiende a ser más complicada de desarrollar debido a los procesos cognitivos que implican como lo son la reflexión, la comunicación, la toma

de decisiones consciente y responsable, entre otras. Y debido a esto es que hoy en día es difícil que una persona realmente sea autónoma en lo que hace o decide ya que en muchas de las ocasiones las personas necesitan de la intervención de agentes externos para tomar sus propias decisiones, manejar momentos complicados o aceptar errores, para relacionarse o simplemente para sentirse seguros de sí mismos.

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre los que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Es un paso más en la regulación emocional. La autonomía emocional es un difícil equilibrio entre dos extremos: la dependencia emocional y la desvinculación emocional (Bisquerra, 2015, 54).

Desde la perspectiva previamente propuesta, se tienen en cuenta algunos elementos clave, como la responsabilidad, la capacidad de análisis y la autoeficacia emocional. Estos son aspectos considerados como fundamentales para el inicio del desarrollo de la habilidad en cuestión. La toma de decisiones consciente y responsable se presenta como un punto de partida hacia una mejora del bienestar personal. Por otro lado, la autoeficacia emocional contribuye a la capacidad de actuar de manera segura y confiada.

Con el objetivo de mejorar la toma de decisiones en los alumnos, es necesario desarrollar esta habilidad para que ellos mismos puedan analizar las situaciones en las que se encuentran, especialmente dentro de la escuela. Esto no solo les beneficia individualmente, sino que también impacta positivamente o negativamente a quienes los rodean. La autonomía, aunque es una capacidad individual, debe buscar el bienestar común.

2.4.4 Educación socioemocional

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Como propósito se enfoca que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares (SEP, 2017, p.518).

La educación socioemocional tiene como objetivo integrar en los alumnos de nivel básico conocimientos que les permitan conocerse mejor a sí mismos para el desarrollo de habilidades sociales, mejorar el rendimiento académico mediante el manejo de emociones aflitivas, brindar herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar situaciones de la vida que se presenten durante su crecimiento, y, sobre todo, proporcionar bienestar.

La educación socioemocional va más allá de la simple transmisión de conocimientos académicos y desempeña un papel crucial en la formación de individuos emocionalmente inteligentes y preparados, socialmente competentes y capaces para enfrentar los desafíos de manera positiva y con las herramientas suficientes para salir adelante.

2.4.4 Estrategia y juego

Fisher (2013) argumenta en Maldonado (2017) que el juego abre espacios de comunicación y demuestra ser un momento que alienta la interacción con los demás desde una simple interacción comunicativa a la compleja negociación de conflictos.

Para la implementación de las actividades, se tomó el juego como una estrategia que permite que los alumnos se involucren en su aprendizaje de una manera más activa y en la cual interactúen con su entorno y las personas con las que están en contacto más frecuente. En este caso, sus propios compañeros de salón, con quienes comparten gran parte del tiempo y es crucial que se relacionen en un ambiente saludable.

Espinoza (2010) declara en Chávez (2021) declara el juego como:

Una actividad fundamental para las personas en el contexto social, porque a través de él se puede experimentar ciertos comportamientos sociales; además, constituye un medio útil para la adquisición y fortalecimiento de capacidades intelectuales, motoras o afectivas. Para todo ello, la organización del tiempo y espacio necesario para efectuar estas actividades es necesario, las cuales deben realizarse de manera gustosa y placentera.

Personalmente considero que el juego es una estrategia muy útil mediante la cual se pueden crear espacios saludables de convivencia entre los alumnos. A través de esta práctica, los estudiantes desarrollan habilidades que resultan de gran utilidad a lo largo de su trayecto escolar y personal, tales como habilidades motoras, cognitivas, desarrollo del lenguaje, habilidades sociales, creatividad e imaginación, entre otras. Considerando estas habilidades, se han diseñado las estrategias que se implementarán y así lograr el impacto positivo en los alumnos, siempre teniendo claro el objetivo establecido en este documento.

2.5 Marco Normativo

2.5.1 Ley General de Educación

Artículo 18. La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente:

VI. Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad;

capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización;

Artículo 59. En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza.

2.6 Cronograma del plan de acción

A continuación, se presentan las cinco estrategias didácticas que se aplicarán durante la jornada de práctica del mes de febrero de 2024, todas focalizadas en abordar la problemática planteada en esta investigación. Se ha creado un cronograma que detalla las actividades a implementar con los alumnos, así como los días de aplicación respectivos.

Tabla 3. Cronograma de estrategias diseñadas para desarrollar la autorregulación y autonomía

Estrategias						
Campo formativo	Proyecto escolar	Nombre de la estrategia	Propósito	Materiales	Periodo	Instrumento de evaluación
1 De lo humano y lo comunitario	Yoga y emociones	Territorio emocional	Lograr que el alumno identifique las zonas del cuerpo en donde suelen estar presentes con mayor intensidad sus emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Copias con esquemas corporales • Colores • Plumones • Hojas de colores 	22 de febrero de 2024	Registro anecdótico

			<ul style="list-style-type: none"> • Tendedero 			
2	Yoga y emociones	La cápsula de emociones	Lograr que los alumnos por medio de la comunicación escrita y verbal expresen emociones positivas y negativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes representativas del cuento • Hojas blancas • Colores • Plumones • Modelo de capsula 	27 de febrero de 2024	Guía de observación
3	Yoga y emociones	Mi relajación	Brindar espacios de relajación a los alumnos después de momentos en los cuales hayan realizado alguna actividad en donde se encuentren desconcentrados o en un estado emocional complejo.	<ul style="list-style-type: none"> • Toallitas desechables. • Bocina • Hojas blancas • Lápices de colores 	7 de marzo de 2024	Guía de observación
4		Un gran equipo, un gran premio	Esta actividad tiene como finalidad que los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro rompecabezas • Premios 	14 de marzo de 2024	Escala estimativa

						trabajen en equipo, de manera autónoma tomando sus propias decisiones y acuerdos con el fin de alcanzar un objetivo en común.
	Yoga y emociones					
5	¿Qué es para mí lo correcto ?	Esta actividad tiene como finalidad que los alumnos tomen conciencia de sus decisiones y de las que pueden tomar otros a partir de una presentación de casos, además de que reflexionen sobre las posibles alternativas que existen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos de casos del alumno • Libreta • Tómbola 	21 de marzo de 2024	Registro anecdótico	

Nota. Esta tabla muestra las estrategias a implementar para desarrollar las dimensiones de autorregulación y autonomía. Elaboración propia.

Actividad 1: Territorio emocional

En esta primer actividad nombrada territorio emocional, el alumno identificará y nombrará las seis emociones básicas, además de definir las partes del cuerpo en las cuales predomina esa emoción o donde suele hacerse presente con mayor fuerza, como el estómago, las manos, la cara, etc. En un esquema corporal, el alumno va a dibujar, pintar o escribir de manera libre cada una de las seis emociones básicas, representándolas de forma personal.

Posteriormente, los alumnos van a colgar en un tendedero sus esquemas corporales de producción propia, en los cuales estarán señaladas y plasmadas las seis emociones, así como las partes del cuerpo en las que las experimentan con mayor frecuencia.

Actividad 2: La cápsula de emociones

Los alumnos, a través de la lectura de un cuento titulado "Las palabras dulces", identificarán las emociones que se presentan en la historia y reflexionarán sobre cómo se sentirían si fueran los protagonistas.

Organizados los alumnos en el patio de la escuela y a través de una cápsula de emociones, cada alumno pasará para compartir de manera secreta algo que les resulte difícil expresar y que al igual lo escribirán y colocaran dentro de la cápsula, lo que los alumnos expresen podrá ser algo relacionado con el entorno escolar o familiar.

Actividad 3: Mi relajación

Brindar un espacio durante la jornada escolar a los alumnos para poner en práctica técnicas y ejercicios de relajación con el fin de que ellos mismos regulen sus emociones.

Empleando la técnica de la toallita húmeda, los alumnos tendrán un espacio en el cual podrán relajarse y regular sus emociones, sentimientos y actitudes

después de momentos que forman parte de la jornada escolar, como el recreo o la clase de educación física.

Actividad 4: Un gran equipo, un gran premio

Organizar a los alumnos en equipos, a cada uno se le entregará un rompecabezas. El equipo que logre armarlo primero acumulará una serie de puntos, los cuales se irán sumando en cada ronda de armado.

Al final de la actividad, el equipo que tenga más puntos será el ganador de un premio. La actividad tiene como objetivo fomentar la colaboración entre los alumnos para lograr un objetivo común. Esto implica tomar decisiones en conjunto y ser autónomos en su trabajo en equipo.

Actividad 5: ¿Qué es para mí lo correcto?

En esta quinta actividad ¿Qué es para mí lo correcto?, se trabajará con el análisis de casos en el cual los alumnos, organizados en equipos, van a analizar distintos casos y proponer tomas de decisiones positivas o negativas. El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre la toma de decisiones responsables al mismo tiempo que trabajan en conjunto, valorando las decisiones desde su propia experiencia.

A continuación, se muestra de igual manera este cronograma que ha sido diseñado con el propósito de otorgar un orden a cada estrategia y lograr el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Tabla 5 Cronograma de actividades a desarrollar para la elaboración del informe de prácticas profesionales

	2023		2024		
Mayo	Octubre	Diciembre	Febrero	Marzo	Abril

Selección de modalidad de titulación.	Diseño de los instrumentos diagnósticos.	Análisis de los resultados obtenidos	Aplicación del Plan de acción.	Análisis del Plan de acción.	Reflexión del Plan de acción.
Definición de la problemática detectada	Aplicación de los instrumentos diagnósticos.	de la aplicación del instrumento diagnóstico.			
		Diseño del Plan de acción y estrategias.			

Nota. Esta tabla representa un cronograma de actividades a seguir para la elaboración del informe de prácticas profesionales. Elaboración propia.

2.7 Marco metodológico

2.7.1 Investigación – acción

Murillo Torrecilla (2010) plantea:

La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (p.3).

La investigación acción me va a permitir el analizar las intervenciones que se van a estar aplicando, al igual que antes aportaron a que yo pudiera diseñar el instrumento diagnóstico a partir de lo que observe en el grupo. De igual manera más adelante se utilizará la observación para construir una valoración concreta de los resultados obtenidos.

Pring (2000) señala cuatro características significativas de la investigación acción:

- Cíclica, recursiva. Pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar.
- Participativa. Los clientes e informantes se implican como socios, o al menos como participantes activos, en el proceso de investigación.
- Cualitativa. Trata más con el lenguaje que con los números.
- Reflexiva. La reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes de cada ciclo.

2.7.2 Investigación cualitativa

Las características que aluden a las particularidades del método, la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Las características que se vinculan con la meta, buscan descubrir lo nuevo, y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente

Rasgos de la investigación cualitativa Flick (1998, p.5) (enfaticado por Arteaga, 2017)

1.- Adecuación de métodos y teorías. El objetivo de la investigación es descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio.

2.- La perspectiva de los participantes y su diversidad: analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintas debido a las diferentes perspectivas y a los disímiles conocimientos sociales.

3.- La reflexividad del investigador y su investigación. A diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa toma la comunicación del investigador en el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción del conocimiento

4.-La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa. La investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado, esta variedad de distintas aproximaciones es el resultado de diversas líneas de desarrollo, en la historia de la investigación cualitativa.

2.7.3 Ciclo reflexivo de Smyth

El ciclo reflexivo de Smith (1991) consta de cuatro diversos procesos:

1. Descripción: El proceso reflexivo implica que el docente narre su experiencia durante la enseñanza. En este proceso, el docente tiene la oportunidad de expresar sus sentimientos, observaciones, preocupaciones y otros datos de interés que puedan contribuir a su reflexión. Durante esta etapa pueden surgir preguntas como: “¿Cuáles son mis prácticas?” y es posible señalar ejemplos de prácticas que muestren regularidades, contradicciones, hechos relevantes e irrelevantes, incluyendo elementos como ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo?

2. Información/Explicación: Este es un proceso reflexivo en el cual el docente explica las razones que lo motivaron a trabajar de la manera en que lo hace, además de especificar por qué considera que esa forma de trabajar es la más adecuada, incluyendo los aspectos relacionados con el modelo de enseñanza empleado. En esta etapa, al analizar y explicar la forma en que se desarrolla la práctica, se puede ayudar al docente a ver su método de enseñanza desde otra

perspectiva. Durante este momento surge la pregunta: "¿Qué teorías expresan mis prácticas?"

3. Confrontación: La penúltima fase es el momento en el que el docente inicia el proceso de cuestionar sus métodos de enseñanza. Esta etapa comienza con el mismo cuestionamiento del docente hacia sus prácticas, continúa con la conexión con otros profesores y, posteriormente, se sitúa de manera más general en un contexto social, político y/o cultural. En esta etapa, el docente puede apoyarse en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las causas? ¿Cuáles son los supuestos, valores y creencias subyacentes? ¿De dónde provienen? ¿Qué prácticas sociales expresan? ¿Qué sostiene mis teorías? ¿Qué implicaciones tienen mis teorías? ¿Qué relación existe entre lo personal y lo social? ¿Qué intereses se están sirviendo?

4. Reconstrucción: Finalmente, se concluye con la etapa de reconstrucción, en la cual el docente reformula su metodología para mejorarla. Este proceso de mejora se basa en la reflexión realizada, analizando los puntos débiles presentes en sus prácticas. Después de mejorar su propio modelo de enseñanza, partiendo de bases ya establecidas, se completa el ciclo. Es importante destacar que este modelo, al ser cíclico, forma un bucle y, por lo tanto, puede comenzar en cualquiera de sus fases, no necesariamente en la descripción. En esta última fase, se pueden plantear las siguientes preguntas para apoyar el ciclo reflexivo: ¿Cómo podría cambiar? ¿Qué podría hacer de manera diferente? ¿Qué considero importante desde un punto de vista pedagógico? ¿Qué debo hacer para introducir esos cambios?

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

3.1. Identificación de los enfoques curriculares

Como docentes, una de las principales herramientas de apoyo para desarrollar una serie de sesiones con sus alumnos es estas. Estas sesiones no solamente implican impartir un contenido del plan de estudios, sino que ese contenido debe ser con el fin de alcanzar un objetivo que atienda las necesidades y características de los alumnos. Rodríguez, (2024) manifiesta que:

Una secuencia didáctica debe de contemplar varios requisitos para una función adecuada; cada actividad debe ser significativa y pensada de acuerdo a los objetivos establecidos, además, las acciones necesitan estar articuladas y organizadas de tal manera que puedan trabajar juntas para cumplir con un objetivo mayor, finalmente las propuestas establecidas en la secuencia didácticas deben ser intencionales no casuales (Rodríguez, 2024, p.6).

Las actividades que conformen la secuencia didáctica deben cumplir con aspectos para que sea efectiva y facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como menciona el autor, debe ser coherente con los objetivos educativos. Por lo tanto, también debe integrar una variedad de estrategias que respondan a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos, deben motivar la participación de los alumnos e incluir mecanismos de evaluación que valoren correctamente el progreso de los estudiantes.

Toboada (2021), refiere en Rodríguez (2024) que una secuencia didáctica no es solo distribuir unas actividades en el tiempo, sino crear oportunidades de aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes para nuestros alumnos, considerando su realidad, deberes y experiencias.

El presente documento, según el tema que se está abordando, corresponde con el campo formativo De lo humano y lo comunitario. El plan de estudios 2022 hace referencia que los campos formativos proponen:

Una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo (SEP, 2022, p. 125).

De este modo que el campo formativo permite la integración de distintas disciplinas para abordar los contenidos, siempre tomando en cuenta los enfoques y la realidad a la que se quiere acercarse a los alumnos.

Es importante que señalar las características del campo formativo De lo humano y lo comunitario, al cual pertenecen las estrategias didácticas propuestas en el plan de acción.

Señala el avance del programa sintético fase tres que el objeto de aprendizaje del campo formativo es el siguiente:

Son las experiencias cognitivas, motrices, socio afectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer, progresivamente, la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas (SEP, 2022, p.47).

El enfoque con el que se propone trabajar en este campo formativo es un enfoque de tipo sociocultural y situado, en el cual se considera a los alumnos como seres sociales que, durante su proceso de aprendizaje, se apropian o reformulan saberes y conocimientos mediante la participación en prácticas socioculturales reales, orientados y apoyados por las y los docentes, quienes ayudan en la articulación de conocimientos y experiencias propias con los contenidos escolares.

Lo anterior supone la participación activa y la colaboración de todos los sujetos involucrados en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, como docente, busqué que las intervenciones diseñadas cumplieran con el enfoque que se propone trabajar, fomentando la participación de los alumnos en actividades que propicien su aprendizaje de la mano de la articulación de los conocimientos previos de los estudiantes y de sus propias experiencias, fomentando así mismo la participación y colaboración de los educandos, maestros y todos los que conforman la comunidad educativa. Porque como docentes, debemos brindar una educación de calidad que se apegue al plan de estudios, que tenga objetivos y que se convierta en un motor de cambio y desarrollo que beneficie a la sociedad.

3.2. Descripción y análisis de las actividades

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las actividades propuestas en el plan de acción anterior. Estas actividades están enfocadas en el desarrollo de la autorregulación y la autonomía moral a través de actividades que implican trabajo individual, juego, análisis de casos y reflexión constante. Se llevaron a cabo con el fin de que los alumnos reconocieran sus emociones y las de los demás, regularan estas emociones y tomaran decisiones de manera consciente, teniendo en cuenta tanto a ellos mismos como a su entorno.

Durante el desarrollo de cada una de las cinco actividades se tomaron en cuenta comentarios y momentos relevantes que surgieron durante el desarrollo de cada actividad. Para mostrar así mismo una descripción amplia sobre lo que se realizó en donde se encuentran presentes a todos aquellos agentes involucrados dentro del grupo; alumno de manera individual, maestra titular y quien narra docente en formación, para una representación más clara se estarán utilizando las siguientes abreviaciones:

D.F, significa: Docente en formación, MT, significa: Maestra titular, A1, significa: Alumno y diferenciándolos con otro número, TG, significa: Todo el grupo.

3.2.1 Intervención 1: Territorio emocional

Actividad 1: Territorio emocional (reconocimiento de emociones)

Instrumento de evaluación: Registro anecdótico

Descripción.

La actividad "Territorio Emocional", guiada por la planeación didáctica (véase Anexo A), se llevó a cabo el día 22 de febrero de 2024, en el aula, con un horario de 9:00 a. m. a 11:00 a. m. Durante la clase, se contó con la asistencia de 22 alumnos en modalidad presencial. Se dio inicio a la sesión presentando a los alumnos el proyecto en el que trabajaríamos, titulado "Yoga y Emociones". Mientras se explicaba el nombre y propósito del nuevo proyecto, los alumnos mostraron interés. Se les explicó cómo este nuevo proyecto les ayudaría a identificar, reconocer, expresar y regular sus propias emociones, además de fomentar la autonomía moral y la toma de decisiones. Teniendo como objetivo brindar a los alumnos bienestar personal que les ayude a construir relaciones interpersonales saludables en su entorno.

Durante esta actividad también estuvo presente la maestra titular, lo cual benefició a la actividad, ya que me brindó apoyo con los alumnos que tenían dificultades para llevar a cabo la actividad o que se confundían con alguna de las instrucciones. Del mismo modo, para el desarrollo de esta actividad, se solicitó a los alumnos que trajeran papel crepé de seis colores diferentes para elaborar el producto final de la actividad.

La actividad comenzó recuperando con los alumnos sus conocimientos previos sobre las emociones y los sentimientos. Luego se le entregó a cada uno el libro de texto "Nuestros Saberes" y se les pidió que lo abrieran en la página 204, donde encontraron un esquema que mostraba la intensidad con la que pueden presentarse las emociones y ejemplos de cómo estas pueden manifestarse en distintas zonas del cuerpo. Esta información fue leída en plenaria. Al terminar de observar el esquema, surgió la siguiente conversación:

DF: Bueno, ahora que ya hemos leído la información, necesito que alguien me dé un ejemplo de una emoción que haya experimentado en alguna situación y en qué parte de su cuerpo logró identificarla.

A1: Yo, maestra, yo. Bueno, en mi cumpleaños, mis abuelos me regalaron un paquete de carros que había querido desde hace mucho tiempo, y eso me hizo sentir una emoción muy fuerte en el corazón, sentí que me latía muy fuerte.

DF: Muy bien, este es un buen ejemplo. Dime, ¿qué emoción crees que experimentaste en ese momento?

A1: Pues yo creo que fue felicidad, maestra.

DF: Bien, muchas gracias por el ejemplo. ¿Alguien más quiere dar otro ejemplo?

A2: Yo, maestra. Una vez, mi hermana me golpeó muy fuerte en la cabeza con un palo de madera. Y también lo sentí en el corazón, o más bien en el pecho. Al mismo tiempo, en el estómago, sentí muchas emociones.

DF: ¿Cuáles fueron esas emociones?

A2: Para mí fueron un poco de tristeza y mucho enojo, porque me dolió mucho.

DF: Muy bien, ya hemos tenido otro ejemplo y, si lo notan, fueron ejemplos diferentes que nos hablaron de tres emociones distintas. Bueno, déjenme ahora, ahora que ya escuchamos estos ejemplos, explicarles qué vamos a hacer con los materiales que les pedí que trajeran.

En este momento les expliqué a los alumnos que la actividad que realizaríamos se llamaba "Territorio Emocional" y que el propósito de la actividad era que ellos identificaran las zonas de su cuerpo en las que las emociones que experimentan se hacen presentes, guiándose por los ejemplos que anteriormente habíamos escuchado. Después se entregó a cada alumno la hoja de trabajo en la cual estaba plasmada la silueta de un cuerpo humano y seguí con las indicaciones,

las cuales fueron que con el papel que les pedí iban a representar las seis emociones universales (felicidad, tristeza, enojo, miedo, asco y sorpresa). Y para definir el orden en el que haríamos cada emoción nos apoyaríamos de un dado de las emociones. Durante el desarrollo de la actividad ocurrió lo siguiente:

DF: Lo que vamos a hacer con el dado es que alguien va a pasar al frente para que lo lance y yo voy a escoger a esa persona. Pasa tú, por favor.

A1: Cayó el enojo, entonces esa es la primera emoción que nos toca hacer.

DF: Si esa es la primera emoción, así que ahora vamos a cerrar los ojos y recordar una situación en la cual sentí mucho enojo, pero lo más importante es en qué parte de mi cuerpo esa emoción se estaba haciendo presente. ¿En el pecho? ¿En el estómago? ¿En la cabeza? ¿En qué parte siento esa emoción? Ahora que han recordado, abran los ojos.

A2: Ay, maestra, si me sentí en ese momento.

A3: Yo también, hasta como que me quería enojar otra vez.

DF: Muy bien, creo que la mayoría sintió eso. Ahora van a elegir un papel de los que trajeron, puede ser del color que ustedes quieran para representar el enojo, y van a empezar a hacer bolitas con ese papel. Luego, las van a pegar dentro de la silueta hasta rellenar toda la zona del cuerpo donde el enojo estuvo presente.

A4: Entonces, si el enojo lo sentí en las manos, puedo rellenarlas.

DF: Si, claro. Es importante recordar que no todas las personas experimentamos las emociones de la misma manera. Hay quienes pueden experimentar el enojo en el estómago o en la cara, etc.

A5: Si, maestra, porque yo cuando me enojo siento el enojo en la garganta como si quisiera gritar.

Conforme la actividad se desarrollaba, los alumnos compartían su trabajo con sus compañeros, se ponían de pie para mostrar cómo lo estaban haciendo y los

colores que habían escogido. También, algunos alumnos se me acercaban para preguntar si lo estaban haciendo bien. En el transcurso de la primera emoción, algunos alumnos siguieron las indicaciones de rellenar con bolitas, mientras que otros lo hacían rasgando pedazos de papel y pegándolos. En su mayoría, los alumnos estaban atentos y muy dedicados en su trabajo, aunque algunos se distraían y tardaban mucho en pegar las bolitas de papel.

DF: Vamos con la siguiente emoción, ¿les parece?

TG: Si.

DF: Muy bien, pasa tú por favor a lanzar el dado.

A1: (Lanza el dado) Cayó la felicidad, esa es mi emoción favorita.

A2: La mía también, porque es la que me hace sentir mejor.

A3: Maestra, ¿vamos a volver a cerrar los ojos?

DF: Si, de acuerdo, de nuevo vamos a regresar el tiempo y recordar un momento en el cual nos hayamos sentido muy felices.

TG: (Cierran los ojos y piensan en silencio)

DF: Bien, abrimos los ojos por favor. ¿Recuerdan?

A4: Si, yo me acorde de cuando nació mi hermanito y lo feliz que estaba en ese momento, y cómo sentía esa emoción en la cara.

DF: Muy bien, recuerden que cada quien experimenta su emoción en distintas zonas del cuerpo.

A5: Si, es cierto, porque yo siempre siento la felicidad en el estómago, maestra.

Especialmente en esta emoción, gran parte de los alumnos rellenaron la zona de la cabeza, haciendo referencia a la cara, mientras que otro porcentaje lo hizo en el pecho. Asimismo, pusieron una gran cantidad de bolitas en esta zona. La

siguiente emoción con la que continuamos fue el miedo, lo cual resultó algo complicado para ellos de señalar, como mencionaron.

A1: Maestra, yo no sé muy bien dónde poner el miedo.

A2: Yo tampoco, es que es muy difícil.

DF: ¿Por qué?

A1: Porque yo siento el miedo en todo el cuerpo.

A2: Yo también, o bueno, en casi todo el cuerpo.

A3: Yo también, aunque a veces lo siento más en el pecho, como cuando te subes a un juego en la feria.

A1: Solo lo que las hace diferentes es que no haces la misma cara en todas las emociones.

DF: Exacto. Es importante que identifiquen bien la emoción y su intensidad. Porque si hablamos de un miedo muy intenso, pues claro que lo vamos a sentir en todo el cuerpo, pero si es un nivel de miedo regular, entonces quizás se centre en alguna zona especial.

A2: A ver entonces, yo lo siento en el pecho, igual que la alegría.

DF: Muy bien, ¿y tú?

A1: En esta parte (señala las piernas).

DF: De acuerdo, entonces señálenlo.

En este momento de la actividad, la mayoría de los alumnos ya habían comprendido la manera en que estaríamos trabajando cada una de las emociones. En cada caso, cada uno de ellos escogía el color con el que quería representar cada emoción y en qué parte del cuerpo la resaltaban. Como ya lo mencioné, hubo alumnos que demoraban mucho haciendo la actividad, lo que provocaba que quienes terminaban rápido quisieran seguir y yo quería mantener un ritmo de trabajo equitativo. Para esto, hubo ocasiones en las que algunos alumnos se acercaron a

sus compañeros para ayudarlos a pegar sus bolitas y rellenar la zona donde ellos identificaban la emoción.

Por otra parte, cuando íbamos por la última emoción, gran parte de los alumnos tenían casi cubierta toda la silueta y quedaban pocos espacios por rellenar. Es por eso que, en la última emoción, que fue la sorpresa, muchos ya no alcanzaron a señalarla dentro de la silueta y solamente rodearon la zona donde la emoción se presentaba. Para finalizar la actividad, los alumnos mostraron sus trabajos (Anexo B) y los colgaron afuera del salón y concluimos rescatando lo aprendido y trabajado durante la actividad:

DF: ¿Quién quiere mencionar lo que más le gustó de la actividad de hoy?

A1: Me gustó ver las emociones y poder recordar momentos que me hicieron sentir feliz y triste.

A2: A mí me gustó trabajar con el papel y hacer algo diferente con este material.

A3: A mí me gustó porque aprendí a identificar las emociones, pero también fue un poco difícil para mí porque muchas las siento en las mismas partes del cuerpo.

A4: A mí me gustó trabajar con el papel y el dado, y también porque no me había dado cuenta de que las emociones también están en el cuerpo.

DF: ¿Alguien quiere decirme qué es lo que no le gustó de la actividad o algo que cambiaría?

A5: Yo cambiaría las emociones.

DF: ¿Por qué?

A5: Siento que hizo falta hablar del amor y también de la vergüenza.

DF: ¿Y por qué querías hablar de esas dos emociones?

A5: Porque esas emociones sí sé en qué parte del cuerpo las siento.

TG: Sí, hubiéramos incluido el amor, maestra.

DF: Bueno, en las siguientes actividades vamos a integrar esta emoción tan importante, el amor.

Explicación.

Esta primera actividad fue esencial para iniciar el proyecto, ya que me permitió conocer lo que mis alumnos ya sabían acerca de las emociones, cuáles conocían y cuáles consideraban más importantes. En la actividad, además de trabajar la identificación y reconocimiento de las emociones, se utilizó la técnica de boleado, que implica que los alumnos expresen su creatividad y desarrollen sus habilidades motoras finas, lo cual es especialmente importante a esta edad para que puedan llevar a cabo actividades como escribir, dibujar, colorear y recortar, especialmente enfocada en el correcto movimiento de manos y dedos.

(Aguirre, 2006) citado en Tafuya (2022) menciona que: la psicomotricidad fina o también llamada micro-motricidad o motricidad de la pinza digital guarda estrecha relación con la habilidad motriz de las manos y dedos. Explica que esa movilidad de las manos se centra en la tarea de manejo de cosas, está orientada a la capacidad motora para que manipule objetos, cree nuevas figuras y formas y se dé el perfeccionamiento manual (p.37).

Seleccioné la actividad porque personalmente sé que los alumnos disfrutaban de este tipo de actividades manteniéndolos atentos a lo que deben realizar, sintiéndose motivados para llevar a cabo la actividad y darle su toque personal en cuanto a diseño y presentación. Al igual que vi la necesidad de que ellos desarrollen su motricidad fina para lograr escribir de una manera legible, recortar y colorear, pues son tareas que se les dificultan realizar. Y el llevar a cabo el trabajo en la silueta fue con el objetivo de que fuese más sencillo para los estudiantes ubicar las distintas emociones en el espacio.

Elegí la dinámica de cerrar primero los ojos y recordar un momento o situación que se relacionara con la emoción elegida, y en mi punto de vista, facilitó

que mis alumnos se relajaran y concentraran de inmediato no solo en la emoción, sino también en la parte del cuerpo en la que ellos experimentaban dicha emoción, logrando que recordaran con más claridad sus experiencias. Como respalda la investigación de Mármol (2013) “Las consecuencias de un buen desarrollo de la relajación son muy beneficiosas, puesto que es capaz de mejorar el bienestar, el descanso y la recuperación tras un esfuerzo, así como desarrollar la capacidad de concentración y de inhibir voluntariamente el tono muscular” (p. 41).

El hacer uso de material didáctico, como el dado de las emociones, me permitió que en el desarrollo de la actividad se mantuviera un orden respecto a las emociones que se iban representando, y al mismo tiempo motivó e intrigó a los alumnos por saber cuál sería la siguiente emoción.

Según Morales (2012), se entiende por recurso didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido.

Confrontación

La intervención “Territorio emocional” parte de la toma de conciencia de las propias emociones, entendida como:

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Mientras que la toma de conciencia de las propias emociones es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. (Bisquerra, 2003, p.23).

En la actividad, los alumnos recordaron esas emociones, captando, como nos menciona el autor, aquel clima emocional en el que las vivieron. También las identificaron según cómo los hicieron sentir en su momento y señalaron la zona del cuerpo donde recuerdan haberlas sentido más presentes. Al mismo tiempo, los alumnos, mientras se relajaban, etiquetaban sus propias emociones, retomando solo aquellos momentos en los cuales percibieron la emoción que se elegía en cada uno de los lanzamientos del dado.

“el primer paso para enseñar a los alumnos a ser inteligentes emocionalmente es dejar que experimenten sus propias emociones, e identificar con ellos qué señales y rasgos caracterizan cada una de ellas para poder analizar si son positivas o negativas” (Fernández, 2019, p. 382).

Por todo lo anterior, la intervención resultó adecuada para introducir a los alumnos en el proyecto. Como menciona el autor, es importante que experimenten y reconozcan los rasgos que caracterizan a cada emoción, para que el individuo se dé cuenta de cómo se presenta cada una y qué reacciones en el cuerpo puede provocar. Durante la intervención, los alumnos hicieron constantes comentarios sobre cómo cada emoción se distinguía por su intensidad, su manifestación en el cuerpo o su expresión facial.

Reconstrucción

Al reflexionar sobre la intervención "Territorio Emocional" y analizar los productos finales de los estudiantes, así como revisar el registro anecdótico y considerar los comentarios y desempeño de los alumnos durante el desarrollo de la intervención, se pueden identificar puntos importantes para destacar y mejorar.

Identifico algunas fortalezas que contribuyeron al éxito de la sesión. Una de ellas fue la guía de apoyo que brindé a mis alumnos durante la intervención, resolviendo sus dudas y ayudándolos en lo que necesitaban. También se destacó el ambiente de confianza que se desarrolló y que motivó a los alumnos a expresar y compartir sus experiencias, así como el uso de materiales y técnicas distintas para representar, como la técnica del boleado y el uso del dado de las emociones.

Identifiqué áreas de mejora, como establecer reglas más claras para la entrega de los productos y ajustar el tiempo destinado para la actividad. El hecho de que algunos alumnos tardaran más que otros provocó que quienes terminaban antes se mostraran inquietos o incluso distraídos. Además, considero importante realizar primero un ejemplo frente a todo el grupo para mejorar la comprensión de las instrucciones y tomar en cuenta aún más la opinión de los alumnos acerca de lo que ellos quieren aprender y hacer en las sesiones.

Para la evaluación de esta actividad se usó el registro anecdótico (véase Anexo C) como instrumento. En cual se realizó una descripción de lo que consideré que fue lo más relevante de la sesión, al igual que un análisis de los hechos ocurridos en el transcurso de la aplicación de la actividad.

Por último, es importante tener en cuenta los ajustes razonables en la planificación. Si bien la planificación sirve como guía, es necesario realizar cambios según lo que suceda durante la aplicación de la misma para garantizar resultados favorables en la actividad desarrollada.

3.2.2 Intervención 2: La cápsula de emociones

Actividad 2: La cápsula de emociones (expresión de emociones)

Instrumento de evaluación: Guía de observación

Descripción

La actividad "La cápsula de emociones", guiada por la planeación didáctica (véase Anexo D), se llevó a cabo el día 27 de febrero de 2024, en el aula, con un horario de 8:00 a.m. a 11:00 a.m. Durante la clase, se contó con la asistencia de 24 alumnos en modalidad presencial.

Se dio inicio a la sesión dando la bienvenida a los alumnos y pasando lista. Se continuó explicando a los alumnos que seguiríamos trabajando con el proyecto "Yoga y emociones" del campo formativo de lo humano y lo comunitario. Los alumnos estaban entusiasmados al saber cuál sería la siguiente actividad a

desarrollar. Les expliqué que la actividad sería distinta a la anterior y les comenté el propósito de esta segunda actividad, que principalmente era reflexionar sobre la importancia de la expresión verbal y oral. En este momento, algunos alumnos se mostraron extrañados sobre qué era la expresión oral y escrita, sin embargo, me limité a explicarles debido a que quería captar su atención con el recurso principal de esta segunda intervención, el libro titulado "Palabras dulces".

Es importante mencionar que, para poder desarrollar esta actividad, un día antes de la intervención les expliqué a los alumnos sobre las grandes familias en las que Rafael Bisquerra Alzina, psicólogo y pedagogo, clasifica las emociones. En esta actividad, los alumnos conocieron y compararon las nuevas emociones con las del otro grupo, de las cuales ya tenían conocimiento. Esto fue un referente para que los alumnos reconocieran nuevas emociones que quizás no habían identificado en sí mismos, y de las cuales podrían expresarse en la intervención que estaba por desarrollarse.

Para comenzar, como primer paso les di la indicación a los alumnos de no sacar nada de su mochila y no tener nada sobre su pupitre para que no hubiera nada que los distrajera mientras les leía un libro. También le indique que relajaran su cuerpo y optaran por una postura que les relajara. Todos de inmediato atendieron las indicaciones que les di. Y fue así como comencé con la lectura del libro, primero mencioné el título y el autor.

Comencé con la lectura y los alumnos se encontraban concentrados y en total silencio, aunque mientras avanzaba con la lectura algunos alumnos se mostraron curiosos por ver las ilustraciones del libro y me pedían que se las mostrara; me negué, pues principalmente buscaba que no olvidaran ningún detalle de lo que les estaba leyendo. Este libro nos narra el día de una ardilla llamada Lola, la cual durante el transcurso de su día va atravesando situaciones que la comienzan a hacer sentir mal, como que sus padres no escuchan lo que tiene que decirles, que en la escuela nadie le preste atención o incluso que el chico que le gusta tampoco le haga caso. Esto al final del día ocasiona que Lola desarrolle una emoción

negativa que le impide disfrutar de aquellas cosas que la hacen sentir bien debido a que se ha estado guardando sus emociones, aunque al final termina liberando todo lo que no pudo expresar en el día.

Antes de leer el final del libro hice una pausa para preguntar a los alumnos lo siguiente:

DF: Si tu fueras Lola, ¿Cómo reaccionarías?

A1: Yo daría un grito muy fuerte para que todos me pudieran escuchar.

A2: Yo hablaría con mis papas de lo que paso en la escuela.

A3: Yo le daría un golpe a la mesa.

TG: (Ríen)

A4: Yo me iría a mi cuarto para olvidarme de lo que paso.

A5: Yo lloraría, la verdad.

A6: Yo también hablaría con mi mamá o alguien a quien le pueda contar todo.

A7: Yo no haría nada.

DF: Bien, voy a continuar leyendo para conocer lo que paso con Lola.

En el final de la historia, la forma en que reacciona Lola no es negativa, sino todo lo contrario, es positiva al hablar con sus papás sobre lo mucho que los quiere. Sus papás tienen una actitud positiva hacia lo que ella les dice. Al final, Lola muestra preocupación por el hecho de que quizás al siguiente día ya no tendrá más "palabras dulces" para compartir, debido a que no las pudo expresar bien ese mismo día. Continúe mencionando lo siguiente a los alumnos:

DF: ¿Les gustó el libro?

TG: Sí.

DF: Bien, ahora les voy a explicar un poco sobre lo que pasó con Lola. Mas antes, ¿alguien tiene una idea de qué fue lo que le pasó? ¿O qué le hizo falta hacer?

A1: Yo creo, maestra, que a ella le hizo falta hablar más fuerte.

DF: ¿Alguien más?

A2: Lola se sintió mal, maestra, porque nadie le hacía caso y ella quería decir cosas importantes.

A3: Yo pienso que a ella le faltó buscar el momento para hablar con todos.

DF: Muy bien, ahora les explico.

Lo siguiente que realicé fue explicar a los alumnos acerca de la expresión emocional con apoyo del libro de texto “Nuestros saberes”, páginas 207 y 208. En este apartado se nos habla sobre lo que es la expresión emocional y cómo se conforma en gran parte por las maneras que han sido aprendidas de manifestar o mostrar cómo nos sentimos a los demás. Asimismo, leí para los alumnos las formas más comunes de expresar emociones: la forma verbal, con el cuerpo y con acciones. En cada una de estas formas, yo les daba un ejemplo y después les pedía que ellos mismos me dieran un ejemplo basado en sus experiencias.

DF: Vamos con la primera forma de expresar, la forma verbal. ¿Alguien quiere darme un ejemplo?

TG: (Permanecen en silencio)

A1: Un ejemplo puede ser cuando le dices a tu mamá que te sientes triste por algo.

DF: Sí, muy bien. ¿Alguien más?

A2: Por ejemplo, yo expreso de manera verbal cuando no me gusta algo. El otro día, mi primo quería agarrar un juguete que no le presto a nadie, entonces me enojé y le dije que no lo agarrara porque si no, me iba a enojar mucho. También, a veces cuando me enojo, lloro.

DF: Muy bien, aquí algunos ya nos dieron ejemplos de cómo expresan verbalmente. Ahora bien, vamos con la segunda, que es...

TG: Con el cuerpo.

DF: Perfecto, yo empiezo con los ejemplos. Recuerden que con el cuerpo pueden ser formas de expresión de las cuales podemos o no tener control, porque algunas surgen de manera inesperada. Por ejemplo, yo cuando me siento molesta o alguien me hace enojar, hago esto (muestro a los alumnos una cara seria).

A1: Ah sí, yo también hago eso, maestra.

DF: Sí, y si lo notan no es una forma de expresión con el cuerpo, es una expresión facial, que quiere decir que solo la hago con mi rostro.

A2: Sí, yo cuando me sorprendo hago esto (abre los ojos y la boca).

A3: Yo tengo una, maestra, pero creo que no es una expresión facial. Es más bien una expresión corporal, porque de lo que nos leyó dice que también puede ser con el cuerpo.

DF: Sí, es correcto. A ver, comparte tu ejemplo.

A3: Bueno, es que cuando estoy nervioso, muevo mucho los pies.

A4: Yo, cuando me enojo, maestra, sabes lo que me pasa, es que la cara se me pone roja, aparte de que también es porque a veces grito.

A5: A mí, cuando algo me da asco, lo que hago es fruncir el ceño y las cejas.

En este momento de la intervención, la mayoría de los alumnos participaron compartiendo sus ejemplos con sus compañeros. Mientras los alumnos compartían personalmente sus ejemplos con aquellos que tienen más confianza, al mismo tiempo había quienes se identificaban y comenzaban a darse cuenta de que compartían ciertos comportamientos o reacciones, como cruzar los brazos, fruncir el ceño, hacer movimientos con el cuerpo, etc.

DF: Muy bien, aquí vamos a dejar la expresión corporal y facial. Vamos con la última forma, que son las acciones, que principalmente se refieren a lo que yo como persona hago y de lo que me doy cuenta totalmente que estoy haciendo. Por

ejemplo, cuando me siento triste o desanimada, lo que hago es hablar poco y solo querer estar sola.

A6: Yo hago algo similar, maestra, cuando me peleo con mi hermana.

A7: Maestra, ¿puede ser un ejemplo que cuando mi papá se pelea con mi mamá, él se enoja y lo que hace es salirse de la casa?

DF: Sí, porque él está realizando una acción que es salirse de la casa.

A8: Yo, maestra, lo que hago cuando estoy enojada es que no hablo con nadie y también, como en el libro, evito a la persona con la que estoy molesta.

DF: Muy bien, ahora que hemos revisado las formas de expresarnos, volvamos a lo que queríamos saber: ¿qué le pasó a Lola?

A9: Creo que ahora lo entendí. Le faltó expresarse.

DF: Exacto, a ella le hizo falta expresar lo que sentía y al final lo hizo, si recuerdan, lo guardó hasta que se le llenaron las mejillas y ya no pudo más.

A10: Sí, maestra, y creo que ella se hubiera sentido mejor si lo hubiera expresado hablando, porque con la cara sí lo hizo, ahí estaba el dibujo.

A11: Maestra, ¿entonces expresó la emoción que sentía? Porque en los dibujos a Lola se le veía enojada y también tenía los brazos cruzados.

DF: Exacto, ella en todo momento expresó su enojo y lo mal que se sentía. Sin embargo, Lola pudo haber reaccionado de manera diferente; por ejemplo, pudo haberles gritado a sus papás, o en la escuela, o al chico que le gustaba. En lugar de eso, utilizó una manera de expresarse positiva y no negativa.

A12: Sí, maestra, porque ella le pudo haber pegado al chico que le gustaba y eso ya no hubiera sido correcto.

A13: Sí, maestra, porque hay que saber cómo expresarnos de una buena forma.

DF: Correcto, en este caso hay muchas formas de reaccionar, como ya las vimos, y nosotros mismos somos capaces de regular estas formas de expresarnos.

En este momento de la sesión, me di cuenta de que los alumnos habían comprendido la importancia de la expresión de las emociones y cómo, si no se expresa de manera correcta, los afectados podemos ser nosotros mismos y hasta los que nos rodean.

Más adelante, les di a los alumnos una hoja blanca para que ellos escribieran tres preguntas, las cuales se mencionaran más adelante. Les di aproximadamente 15 minutos para que escribieran las preguntas y sus respuestas. Mientras realizaban la actividad, algunos se acercaron conmigo y me pidieron que los apoyara con la última pregunta, en la cual no lograban recordar qué es lo que ellos hacían cuando no se podían expresar con alguien más. Es posible que ellos mismos no recordaran lo que hacen debido a que todavía no son conscientes de la situación que los está haciendo sentir así y de la manera en la que ellos están reaccionando y expresando.

Con respecto a las respuestas de los alumnos, esto es lo que mencionaron:

En la primera pregunta, "¿Qué crees que le hizo falta a la ardilla Lola para evitar sentirse así?", la mayoría de los alumnos respondió que a Lola le faltó buscar a alguien más para expresar lo que sentía, como un amigo o un familiar. También señalaron que le faltó tener más paciencia o simplemente no prestarle atención a la situación, expresándolo textualmente como "dejar de pensar en eso". Quizás los alumnos respondieron así porque es algo que comúnmente hacen cuando se encuentran en una situación similar. Es más fácil para ellos responder desde su propia experiencia y aquellas acciones que les han dado buenos resultados.

En la segunda pregunta, "¿Alguna vez tú te has sentido como Lola?", la gran mayoría de los alumnos contestó que sí, centrándose en el aspecto de que a Lola no le prestaron atención las personas que la rodeaban, como sus padres, amigos, etc.

En la última pregunta, "¿Qué es lo que haces cuando no puedes expresar?", los alumnos respondieron con mayor diversidad. Algunos ejemplos incluyen: esperar a que mis padres estén disponibles y tengan tiempo de escuchar lo que me pasa, buscar un momento en el que pueda estar solo(a), tratar de distraerme en algo más para evitar sentirme así. Por último, también hubo quienes mencionaron cómo reaccionan cuando les sucede algo así, entre las respuestas se encontraban gritar, golpear, aventar cosas o llorar. (Anexo E, F, y G)

Como último momento de la intervención, les mostré a los alumnos la cápsula de las emociones y mientras se las mostraba se mencionó lo siguiente:

DF: Como última actividad vamos a hacer lo siguiente. ¿Ven lo que tengo aquí?

TG: Sí.

DF: Esta es una cápsula de emociones. Y lo que vamos a hacer con ella es expresar por escrito aquello que nos hace sentir mal o que simplemente nos resulta complicado expresar, como algún miedo, enojo, tristeza, preocupación, etc.

A1: ¿Puede ser cualquier emoción, maestra?

DF: Sí, recuerden que nuestra cápsula de emociones se convertirá en un medio por el cual nos liberaremos de estas emociones, para evitar situaciones similares a la de Lola.

Este siguiente momento de la intervención consistió en dar indicaciones a los alumnos sobre cómo sería la forma de realizar el ejercicio. Primero, les entregué a cada uno un papelito en el cual escribirían su mensaje para la cápsula y, posteriormente, cuando terminaran, le pegarían una pegatina para sellar su mensaje. Al terminar todos, reservarían su mensaje, para después salir al patio a dejar los mensajes en la cápsula (Anexo H). En este momento, un alumno me sugirió lo siguiente:

A1: Maestra, ¿qué te parece si antes de meter nuestra emoción en la cápsula, también le decimos un mensaje? Porque a mí se me ocurre algo como “Capsulita, guarda esta emoción por mí, por favor”.

DF: ¿Qué opinan los demás?

A2: A mí sí me gusta la idea, porque así la cápsula se convierte como en una compañera a la que le podemos contar todo.

DF: Exacto, ella va a ser como una mejor amiga.

Al terminar de escribir los alumnos su mensaje, salimos todos y formamos un círculo. Yo comencé agregando mi mensaje y diciendo la frase que los alumnos propusieron. Así se fue pasando la cápsula por cada uno de los alumnos hasta que todos al final habían agregado su mensaje. Luego, todos regresamos al salón para finalizar nuestra actividad.

Como ejercicio final, les pedí a los alumnos que reflexionaran sobre la importancia de expresar emociones de manera afectiva y recibí comentarios como los siguientes:

A1: Ahora para mí es muy importante expresar las emociones, porque si las expresamos así, los demás pueden ayudarnos a sentirnos mejor. Si no expresamos, nos vamos a sentir mal o ignorados, y eso solo va a hacer que no seamos felices.

A2: Es importante expresarnos para no llenarnos de emociones feas, porque nosotros somos como la cápsula y llegará un momento en el que la cápsula estará llena de nuestros mensajes y no podrá recibir más. Entonces, también tendremos que vaciarla o tirar todos los mensajes para que la cápsula siga recibiendo más.

En definitiva, estos comentarios me ayudaron a darme cuenta que gran parte de los alumnos habían comprendido la importancia de expresar emociones, sin importar la forma, y procurando siempre que esta expresión de emociones sea con el fin de que ellos se sientan bien consigo mismos y con los que conviven.

Explicación

Esta intervención en especial fue una muy extensa, por el hecho que buscaba que resultara más interesante y significativa para los alumnos, para lograr cumplir con el objetivo de la característica que forma parte de la regulación emocional: la expresión de emociones. Para crear un ambiente que permitiera a los alumnos mantenerse atentos durante la lectura del libro, les pedí que no tuvieran nada que los distrajera, asegurando así que no olvidaran ningún aspecto que nos mencionaba el libro. Gracias a esto, observé que mis alumnos estaban interesados en la historia y los mantuvo pendientes de lo que iba aconteciendo con la protagonista.

Mis alumnos son niños a los que les intrigan las historias y les gusta que les lean, por eso elegí esta actividad, ya que los mantiene entretenidos debido a lo interesantes y divertidos que son los libros. Además, la lectura les permite despertar su imaginación, especialmente al no contar con ilustraciones. Aunque principalmente elegí la lectura de este libro por el aprendizaje significativo que podría dejar en los estudiantes, así como por el vínculo emocional que se desarrolla durante la lectura, despertando emociones como la alegría, tristeza, amor e incluso la empatía que surge cuando el lector conecta con la historia y sus personajes.

De igual modo las preguntas opino que permiten que los alumnos reflexionen profundamente acerca de lo que se está abordando, facilitan el aprendizaje y la búsqueda del conocimiento y estimula la mente para que se explore y desarrolle el vocabulario. Y al igual por medio de las preguntas se trabaja el pensamiento crítico que forma gran parte de las tareas y acciones que se realizan en la escuela y la vida diaria.

Según Cassany et al. (2010), hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro grandes habilidades, resultantes del entrecruzamiento de los códigos oral y escrito con las capacidades expresivas y comprensivas, que intervienen en el dominio de la lengua y que permiten que el individuo se comunique con eficacia.

Los alumnos al expresar de manera oral y escrita sus emociones beneficia la comunicación que no solo tienen con quienes los rodean sino con ellos mismos, de modo que permite que ellos reflexionen sobre aquello que quieren comunicar, que

sienten o experimentan. La comunicación oral también fue útil en esta actividad para que los estudiantes se apropiaran de nuevas palabras y que fuera menos complicado hablar con otras personas. Con respecto a la expresión de las emociones de forma escrita la seleccioné para permitir que ellos mismos tuvieran ideas claras, fortalecer su escritura y la comunicación oral.

Confrontación

La actividad "Cápsula de emociones" está enfocada en la expresión de emociones, la cual forma parte de una de las dimensiones que conforman la regulación emocional propuesta por Rafael Bisquerra. Acerca de esto, el autor nos menciona que la expresión emocional es:

La capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo (Bisquerra, 2003, p.23).

Con respecto a lo anterior, se enfocó en que la actividad pudiera permitir a los alumnos expresar sus emociones de maneras distintas, buscando continuamente que los alumnos reflexionaran sobre la importancia de esta dimensión. Personalmente a mi parecer la expresión de emociones no solo implica que se exprese incluyendo la forma que sea, sino que además se haga de manera adecuada y responda a la petición de que esta expresión de emociones sea afectiva tanto personalmente como para quienes conforman mi entorno. En la intervención se logró que los alumnos concibieran uno de los objetivos de la expresión emocional: lograr construir una buena relación con las propias emociones, entendiéndolas como una parte indeleble del ser humano que se debe abrazar internamente. Se enfocaron en que no siempre la expresión debe ser externa, sino que también puede ocurrir internamente.

El libro “Palabras dulces” de Carl Norac funcionó como una herramienta para acercar el aprendizaje significativo a mis alumnos. Además de servir como apoyo para que ellos vieran desde otra perspectiva lo que ocurre cuando no se expresa lo que se siente y cómo afecta tanto a ellos mismos como a sus actividades diarias. No solo me enfoqué en el objetivo de la intervención, sino que también me propuse que mis alumnos comenzaran a ser lectores autónomos, fomentando su curiosidad por leer diferentes libros y géneros literarios. Respecto a lo anterior, los siguientes autores refieren que:

Las experiencias de lectura en voz alta en la primera infancia proporcionan una vivencia literaria y emocional que contribuye a construir lectores literarios, facilita el acceso a un habla descontextualizada del aquí y el ahora en torno a la lectura y, además, habitúa a los niños a elaborar colectivamente significados que pueden ampliarse por medio de experiencias de lectura dialógica (Romero y Trigo, 2014, Soler, 2003).

Con respecto al ejercicio que se efectuó al inicio de la intervención para interpretar de manera más sencilla con los alumnos las distintas formas de expresión se ejemplificaron algunos comportamientos que con frecuencia observan en quienes conforman su contexto.

En relación a lo anterior Bisquerra (2003) hace referencia a que:

La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional (p.13).

Mientras se compartían los distintos ejemplos, fue fácil para los alumnos demostrar la emoción a la cual se referían. De igual manera, para mí fue sencillo entender lo que ellos trataban de expresar, pues mediante la expresión facial, movimientos o la misma posición del cuerpo, es más claro identificar las emociones.

Reconocer ajustadamente las emociones en los demás es importante por los siguientes motivos: Las señales emocionales que emiten los demás, a menudo determinan nuestra forma de interpretar sus palabras y acciones. Además, la expresión emocional del interlocutor provoca nuestra propia respuesta emocional, lo cual influye a su vez en nuestra interpretación de lo que la persona dice y en lo que pensamos sobre sus motivaciones, actitudes e intenciones (Ekman, 2003).

En último término, el uso de la cápsula de emociones fue también un recurso didáctico que convirtió la intervención en un momento novedoso, ya que anteriormente no se había utilizado un recurso didáctico similar. En general, el uso que se le dio también propició que los alumnos se interesaran por utilizarla y trabajar con ella. De hecho, en los días posteriores la cápsula de emociones fue utilizada, ya que a los alumnos les gustó la funcionalidad que se le dio para almacenar las emociones. Y como nos manifiesta (Hernández, 2012) "los recursos didácticos son aquellos materiales tangibles y manipulables por el estudiante, estos materiales motivan en el proceso de aprendizaje, estos recursos pueden utilizarse una y otra vez muchas veces con diversos propósitos" (p. 88).

Reconstrucción

Finalmente, al reflexionar sobre la intervención "Cápsula de emociones" y analizar las evidencias de los alumnos, revisar la guía de observación (Anexo I) y considerar los comentarios de los alumnos acerca de la actividad en los días posteriores, pude identificar los puntos que destacaron y aquellos que son importantes de mejorar.

Identifico algunas fortalezas que contribuyeron al éxito de la sesión. Una de ellas fue incluir diversos recursos didácticos como el libro y la cápsula de emociones, que lograron captar el interés de los alumnos en los distintos momentos de su uso. Al llegar al punto en el que los mismos alumnos estaban igual de entusiasmados por volver a utilizar la cápsula y volver a leer el libro, sin duda los marcó como una linda experiencia. También el dar oportunidad para que ellos fueran los protagonistas de los momentos en los cuales se representaban los diversos

ejemplos acerca de la expresión de emociones, en conjunto con este ambiente de confianza y respeto que se dio durante toda la intervención fueron momentos que ocasionaron que los alumnos se sintieran atraídos e incluidos por igual en la intervención.

Durante el desarrollo de la actividad se encontraron aquellos puntos que hace falta mejorar, como el usar algunas otras estrategias para que los alumnos plasmen lo que aprenden durante las actividades. Con esto, hago referencia a optar por la realización de otros productos que no sean cotidianos para los alumnos, en este caso, las que se utilizaron en esta ocasión: escribir y contestar preguntas.

En conclusión, esta actividad resultó como esperaba, a excepción del tiempo empleado, considerando los productos y lo que se quería lograr, se obtuvieron resultados y respuestas favorables por parte de los alumnos.

3.2.3 Intervención 3: Mi relajación.

Actividad 3: Mi relajación (regulación de emociones)

Instrumento de evaluación: Guía de observación

Descripción

La actividad "Mi relajación", guiada por una planeación didáctica (Anexo J), se llevó a cabo el día 7 de marzo de 2024, en el aula, con un horario de 10:30 a.m. a 12:00 p.m. Durante la clase, se contó con la presencia de 22 alumnos en modalidad presencial. Se dio inicio a la intervención pidiendo a los alumnos que guardaran todo lo que tuvieran fuera de su mochila y que dejaran libre su pupitre. Así como que recogieran la basura que hubiese cerca de su lugar. Esto se debió a que esta actividad se llevó a cabo al entrar de recreo, ya que por lo general este momento de la jornada escolar es en el que los alumnos se encuentran más agitados y desconcentrados debido a la actividad física que realizan durante el recreo y por todas las emociones que los alumnos viven en este momento.

Una vez que los alumnos guardaron todo y estaban listos para comenzar con la actividad, empecé platicándoles el propósito de la actividad, que era que ellos mismos lograran regular sus emociones mediante técnicas de relajación y respiración como la que estábamos a punto de realizar. Continué dando las indicaciones que fueron las siguientes:

DF: Ahora que todos están listos y sentados en sus lugares correspondientes, vamos a realizar lo siguiente. Van a sentarse en una posición en la que su espalda esté totalmente recta, así como sus pies.

A1: Así, maestra (realiza la posición)

DF: Sí, muy bien. Ahora voy a pasar por cada lugar para dejar en su pupitre una toallita como estas (muestra toallitas de bebé desechables), pero no deben agarrarla; yo les diré cuándo pueden tomarla. ¿Está bien?

TG: Sí.

Luego, pasé por cada fila dejando una toallita en el lugar de cada alumno. Sin embargo, hubo quienes no resistieron y de inmediato tomaron la toallita con sus manos y empezaron a olerla, y hacer otras cosas con ella.

A2: Maestra, él tomó la toallita.

DF: (Dirigiéndome al alumno que no siguió la indicación) Les dije que no podían tomarla hasta que yo lo indicara.

A3: Pero nos diste la toallita para limpiarnos las manos.

DF: No. Por eso les pedí que esperaran, era una sorpresa.

TG: (Sorprendidos)

DF: Por favor, no tomen la toallita del pupitre hasta que yo se los diga.

A pesar de eso, tres alumnos más tomaron la toallita y no pudieron controlarse. Incluso uno de ellos empezó a limpiar su espacio con la toallita y otro

se limpió las manos y la cara. Cuando casi terminaba de repartir las toallitas, un alumno se me acercó y me dijo:

A3: Maestra, ¿me puedes dar otra toallita?

DF: Sí, pero déjame terminar de repartir a los demás primero.

Tomé la decisión de entregarle la toallita al final de repartir a los demás, porque sabía que, si le daba otra toallita, el alumno comenzaría a jugar con ella de nuevo. Consideré no dársela, pero sabía que, si no lo hacía, estaría interrumpiendo o distrayendo a los demás durante este momento de relajación.

DF: Muy bien, ahora que todos tienen la toallita, pongan mucha atención en lo que vamos a realizar. Pero antes, déjenme poner algo de música para que puedan relajarse. Ahora sí, van a tomar la toallita con sus manos y al mismo tiempo, por favor, van a reclinar su cabeza hacia atrás, como lo estoy haciendo yo (realiza el ejemplo), y van a colocar la toallita en su cara (Anexo K)

A4: ¿Como si fuera una mascarilla, maestra?

DF: Exactamente.

Mientras los alumnos colocaban la toallita en sus rostros, algunos se reían y otros la ponían en silencio, haciendo comentarios como:

A5: Maestra, se siente muy refrescante.

A6: Sí, es cierto, y huele rico, como a bebé.

A7: A mí no me gusta mucho este olor, hasta como que me da algo de asco.

A8: Se siente muy relajante esta sensación.

DF: Bien, ahora cierran sus ojos y concéntrense en la música que estamos escuchando. Inhalen y exhalen.

En este momento, traté de que el tono de mi voz fuera más suave y el ritmo con el que hablaba más lento. Además, la música que se reproducía era un sonido

ambiental en el que se escuchaban algunos sonidos de aves y el movimiento de las hojas de los árboles.

DF: Escuchen la música e imagínense que están en ese lugar, no piensen en nada y concéntrense en lo que están escuchando. Al mismo tiempo, sientan la frescura de la toallita en sus rostros, inhalen el aire por la nariz y sientan cómo llega hasta sus pulmones. Así empezarán a sentir sus cuerpos un poco más relajados. Ubiquen las puntas de sus dedos de los pies, luego los de las manos, y ahora escuchen los latidos de sus corazones.

Mientras les decía esto a mis alumnos, la gran mayoría atendía las indicaciones, mientras que otros se reían o se acomodaban constantemente la toallita en la cara. Hubo un momento en el que dejé de hablar para que los alumnos solo escucharan la música y se relajaran. La duración de esta actividad fue aproximadamente de diez minutos. Después, manteniendo el mismo tono de voz, les di la indicación a los alumnos para que retiraran la toallita de sus rostros y abrieran los ojos. Los alumnos atendieron y se mostraban más relajados, con un aspecto somnoliento. Les indiqué que con la misma toallita limpiaran sus caras, manos o pupitres. Luego, pausé la música y pasé con el bote de basura por las filas para recoger las toallitas.

DF: ¿Cómo se sintieron?

A9: Muy bien, por un momento ni siquiera sentí que estaba aquí, en la escuela.

A10: Yo me sentí relajado, casi me quedo dormido.

A11: Yo tenía mucho calor, pero con la toallita se me pasó y hasta me sentí más limpio.

DF: Perfecto. ¿Recuerdan cómo se sentían cuando entraron al recreo?

A10: Sí, yo me sentía con mucha energía y hasta con la cara caliente.

A12: Sí, yo también, y sudaba mucho.

A13: A mí me latía muy fuerte el corazón.

A14: Yo me sentía muy feliz.

DF: Y ahora que hemos hecho el ejercicio, ¿cómo se sienten?

A10: Pues, obviamente, ya me siento mejor, relajado en todo el cuerpo y con la cara normal.

A15: Yo me siento con ganas de dormir, déjanos dormir, maestra.

DF: No puedo dejar que duerman porque vamos a hacer algo más.

A16: Ay, no, maestra, danos otra toallita y pon otra vez la música.

DF: No, mejor cuéntenme cómo se sintieron mientras yo les decía que se concentraran en las diferentes partes de su cuerpo.

A17: Yo sentí fuertes los latidos de mi corazón en mi pecho.

DF: Muy bien. ¿Y tú, qué sentiste?

A17: Pues me sentía relajada y calmada.

Mientras escuchaba los comentarios de los alumnos, me di cuenta de cómo se habían sentido y de cómo habían cambiado su estado de ánimo, ritmo cardíaco e incluso la temperatura de su cuerpo. Como actividad siguiente, les expliqué a los alumnos:

DF: ¿Alguien tiene alguna idea de por qué realizamos esta actividad?

A1: Para relajarnos, ya que estábamos muy cansados después del recreo.

A2: Para sentirnos mejor.

DF: Están cerca. En realidad, esta actividad de relajación fue para que ustedes conozcan una alternativa para regular sus emociones. Esta actividad no solo se puede utilizar cuando se sienten cansados o con calor, sino que también les será útil en momentos en los que experimenten emociones como tristeza, enojo, miedo, frustración, ansiedad o vergüenza. También esta actividad no solo fue un

momento en el cual se relajaron, sino también un momento en el que demostraron que nivel de autorregulación tienen, pues ustedes mismos se pudieron dar cuenta de que hay quienes aún les hace falta trabajar su autorregulación debido a que no siguieron indicaciones y sintieron esa necesidad de tomar la toallita de inmediato, siendo que se les indico que no lo hicieran.

Mientras les explicaba esto a los alumnos, me di cuenta de que estaban atentos a lo que les decía. Me parece que esto se debió a que se encontraban en un estado de relajación, lo que les permitió tener una mejor actitud frente a la actividad y concentrarse con mayor facilidad. Como acción siguiente, los alumnos escribieron algunas preguntas para reflexionar acerca de la actividad: ¿Cómo me sentí con la actividad? ¿Recomendarías esta actividad a alguien más? ¿En qué momento realizarías esta actividad? Dibuja en qué momentos te sientes relajado (a).

Para que los alumnos escribieran y respondieran, les brindé 15 minutos. Mientras respondían las preguntas, los alumnos mencionaban los momentos en los cuales lograban sentirse relajados (ver Anexo L):

A1: ¿Maestra, tú en qué momentos te sientes relajada?

DF: Pues a mí me relaja cuando me cepillo el cabello y cuando me recuesto en mi cama y escucho música. ¿Y tú?

A1: Cuando me acuesto en mi cama y me duermo.

A2: A mí me relaja bañarme, maestra.

DF: Es un buen ejemplo. ¿Entonces, ustedes creen que llevar a cabo estas actividades cuando se sienten mal les ayudaría?

A1: Pues sí, maestra, porque así nos tranquilizaríamos y calmaríamos esa emoción.

DF: Ahora bien, ¿a quién le recomendarían esta actividad?

A3: Yo se la recomendaría a mi mamá, porque ella siempre llega muy cansada del trabajo.

A4: Yo lo haría con mi abuelita, que es la que tiene más tiempo libre.

A5: Yo se la recomendaría a alguien que necesitara un momento de relajación y de tiempo para estar sola.

A6: Yo se la recomendaría a todos los adultos que trabajan mucho y que no tienen tiempo para descansar y relajarse.

Al final de la actividad todos compartieron sus respuestas en plenaria acerca de la actividad, mencionando lo que les había gustado y lo que habían sentido al momento de finalizar el ejercicio de relajación.

Explicación

En esta tercera intervención se trabajó un ejercicio de relajación para brindar a los alumnos una herramienta que les permitieran regular sus emociones en las situaciones que experimenten. Durante la actividad se utilizó una técnica de relajación con toallitas húmedas, la cual posibilitó que los alumnos disfrutaran de un momento de calma y relajación. Esta actividad fundamentalmente busca que quienes la realizan, además de relajarse, tengan el espacio y tiempo para poder eliminar emociones como el estrés, ansiedad, miedo, enojo, entre algunas otras. Lo que significó para mí una oportunidad para poder ponerla en práctica con mis alumnos, después de un momento en el cual ellos se encontraban con mucha energía y variedad de emociones, en este caso después de la hora de recreo.

Acerca de las actitudes que los alumnos tuvieron con la actividad, pienso que fueron actitudes y reacciones que esperaba de su parte, ya que sé que en esta etapa en la que se encuentran es común que su curiosidad por lo que se les presenta los sobrepase. Las actitudes y reacciones también resultan, en mi opinión, del hecho de que los alumnos acababan de regresar de recreo, momento en el cual liberan emociones, se desarrollan físicamente, interactúan con los demás y en gran

parte del tiempo están activos. Es por eso que se contempla que quizás les resultó complicado autorregularse después de un momento así.

En la opinión de Aguilera (2010): “Todo niño al sentirse libre en un espacio como el recreo manifiesta su conducta de forma espontánea y real” (p.3).

Interpreto que el efecto de la actividad en los estudiantes fue positivo, ya que en gran parte de la misma atendieron las indicaciones. Asimismo, al finalizar la actividad, los alumnos lograron rescatar aquellos momentos que significaron más para ellos, además de reconocer la importancia y el bienestar que les brindó la actividad en todo momento.

Con todo lo anterior, valoro que la intervención se logró porque se tuvo la participación de todos los alumnos, además de que el objetivo principal era que los alumnos pudieran regular sus emociones mediante una herramienta como lo fue, en este caso, el ejercicio de relajación.

Confrontación

La actividad “Mi relajación” parte de la regulación de emociones, que como alude el autor que:

Perpiñán (2013) citado en Ruales (2022) considera que:

Debido a la gran importancia que han suscitado las emociones en el desarrollo del ser humano, se ha abordado de diversas formas el concepto de la regulación emocional, en especial desde un enfoque cognitivo-conductual, como un proceso interno que modula la conducta, donde el individuo es consciente de su propia emoción, siendo capaz de reaccionar adecuadamente (p.68).

Se afirma entonces que la autorregulación les permite a los alumnos ser conscientes de sus emociones y comportamientos, al mismo tiempo que buscan estrategias de afrontamiento para lograr regular estas emociones mediante distintos métodos. En este caso, se empleó un ejercicio de relajación que involucró diversos

materiales, lo que hizo viable la actividad en cuanto a su ejecución y despertó el interés de los alumnos.

Al mismo tiempo, la relajación fue un elemento crucial de esta actividad para lograr un estado físico y mental de calma y tranquilidad en los alumnos. Los beneficios de los ejercicios y técnicas de relajación son múltiples, entre los cuales se encuentran: la reducción de emociones como el estrés y la ansiedad, la disminución de la tensión muscular y la mejora de la concentración.

Autores afirman que:

Las consecuencias de un buen desarrollo de la relajación son muy beneficiosas, puesto que es capaz de mejorar el bienestar, el descanso y la recuperación tras un esfuerzo, así como desarrollar la capacidad de concentración y de inhibir voluntariamente el tono muscular (Gómez, 2013, p.41).

Se utilizó la música durante la intervención debido a que personalmente me permite concentrarme y relajarme cuando me encuentro en momentos que requieren concentración, así como en aquellos momentos en los cuales necesito encontrar un momento de tranquilidad para mí. Respecto a esto se hace referencia que “la música es una parte esencial del ser humano, siempre ha estado y está presente en nuestras vidas, especialmente en aquellos momentos de mayor emoción y en acontecimientos socialmente relevantes” (Swaminathan y Schellenberg, 2015) como se citó en (Almoguera, 2019)

En cuanto al trabajo en el aula con mis alumnos, solo algunas veces habíamos trabajado con música, lo cual les gusta porque de esta manera realizan las actividades de una forma distinta y entretenida.

(Conejo, 2012) enfatiza que:

“Si el docente conoce los beneficios de la música como herramienta pedagógica puede sacarle mayor provecho, más allá de crear habilidades y destrezas de ejecución musical y canto; si el docente conoce y aplica

adecuadamente los elementos básicos de la música, entonces puede contar con un recurso muy variado y efectivo en la formación integral del alumno, incluyendo la formación en valores” (p. 268).

Para mí, esta intervención logró que los alumnos conectaran con sus emociones, sentimientos y con sus cuerpos, logrando que fueran conscientes de todos los aspectos que los conforman como seres humanos.

Las prácticas de relajación resultan entonces Bellver (2022) “satisfactorias y necesarias para otorgar a los estudiantes momentos de descanso, de recuperación y de concienciación de uno mismo para afrontar con mayor energía, resolución y positividad las complejas demandas que requiere el aprendizaje” (p.410).

Reconstrucción

En conclusión, al reflexionar sobre esta tercera intervención "Mi relajación" y al analizar las evidencias de los estudiantes, revisar el instrumento guía de observación (Anexo M) y tomar en cuenta los comentarios recibidos por parte de los alumnos, así como lo observado durante la intervención, se identificaron varios puntos para destacar y mejorar:

Identifico los aspectos que se realizaron bien y que contribuyeron al éxito de la intervención. Uno de ellos fue el rol que desempeñé, ya que me permitió guiar a los alumnos de manera efectiva, logrando que el ejercicio se llevara a cabo de forma óptima y alcanzara el objetivo de brindar un espacio de relajación dentro del entorno académico. Por otra parte, el ambiente de confianza desarrollado en el aula fue un factor que permitió que los alumnos se sintieran tranquilos y cómodos durante el ejercicio.

Con respecto a los aspectos a mejorar, considero que es necesario mejorar las indicaciones que les doy a los alumnos para obtener una dinámica más efectiva durante las intervenciones. Además, es importante implementar estrategias diversas que brinden a los alumnos la oportunidad de tener otras opciones, recursos

y técnicas para practicar tanto por sí mismos como con otras personas en cualquier momento fuera de la escuela."

3.2.4 Intervención 4: Un gran equipo, un gran premio.

Actividad 4: Un gran equipo, un gran premio. (el trabajo colaborativo, toma de decisiones responsable y autonomía)

Instrumento de evaluación: Escala estimativa.

Descripción

La actividad "Un gran equipo, un gran premio", guiada por una planeación didáctica (véase Anexo N), se llevó a cabo el día 14 de marzo de 2024, fuera del aula, con un horario de 9:00 a.m. a 10:00 a.m. Durante la clase, se contó con la presencia de 23 alumnos en modalidad presencial. Se dio inicio a la sesión presentando a los alumnos la actividad "Un gran equipo, un gran premio"; primero se les explicó el propósito de la actividad, que consistía en que trabajaran de manera colaborativa, tomaran decisiones en equipo y fueran autónomos en su propio trabajo. Después de explicarles el propósito de la actividad, los alumnos comenzaron a hacer comentarios:

A1: Maestra, ¿podemos formar los equipos nosotros mismos?

DF: No, esta vez yo voy a formar los equipos, porque ya saben lo que pasa después.

A2: No, maestra, ahora sí vamos a juntarnos todos.

A3: Pero, de todos modos, luego vamos a estar peleando.

A partir de este momento, me di cuenta de que la actividad sería un reto, ya que a algunos de mis alumnos les resulta difícil trabajar en equipo e integrar a los alumnos que tienen alguna Barrera de Aprendizaje y Participación (BAP), o aquellos que simplemente no siguen las normas de convivencia. Pero considero que, al yo integrar los equipos, me permitió formar grupos en los cuales hubiera alumnos que

podieran coordinar el trabajo de su equipo, y al mismo tiempo, alumnos con diversas habilidades que podrían aportar de manera diferente al equipo. Lo que hice fue formar tres equipos de seis integrantes y un equipo de cinco integrantes. En cada equipo, busqué que hubiera alumnos que pudieran liderar durante la actividad, algunos hábiles para el armado de rompecabezas, otros que pudieran integrarse sin dificultad y algunos con la habilidad de hablar frente a sus compañeros. Estos fueron los principales aspectos que tomé en cuenta y que me parecieron relevantes para lograr el funcionamiento adecuado de cada equipo.

Continuando con la actividad, empecé a mencionar a los integrantes de los equipos y los alumnos fueron pasando al frente, formando así los cuatro equipos. Conforme cada uno de los equipos se iba integrando, los alumnos reaccionaban de manera distinta. Algunos se alegraban de quienes eran sus compañeros, mientras que otros mostraban poca felicidad. Mientras se formaban los equipos, los alumnos mencionaban:

A1: Maestra, mejor pon otra actividad que no sea de equipos.

A2: No, maestra, tenemos que hacer esta actividad para salir afuera (señalando la cancha).

DF: Ahorita les voy a explicar lo que vamos a hacer, porque aún no saben que vamos a armar rompecabezas.

TG: (Aplauden y gritan)

DF: Ahora que saben su equipo, vuelvan a su lugar para explicarles la dinámica de la actividad y las reglas.

Comencé a explicar cómo íbamos a realizar la actividad para que los alumnos tomaran en cuenta la manera en que se desarrollaría el juego y las reglas para ganar. Mientras explicaba, solo algunos de los alumnos se distraían, pues estaban realizando otras actividades (dibujando, ordenando colores o tomando agua). Después les pedí que se formaran para salir a la cancha, pero antes uno de los alumnos me preguntó si podían ponerle nombre a su equipo, lo cual consideré

viable, así que los cuatro equipos se organizaron para nombrar a su equipo. Ya afuera, ubiqué a cada equipo en una mesa y les indiqué que debían elegir a un líder que sería quien guiaría al equipo durante toda la actividad; para esto, les di un aproximado de 3 minutos. Les entregué a cada equipo un rompecabezas recordándoles que no podían tomarlo hasta que yo se los indicara, y quien lo tomara perdería un punto. Después de dar esta indicación, un integrante de uno de los equipos tomó las piezas del rompecabezas, lo que provocó que a ese equipo se le restara un punto antes de comenzar el juego. Cuando sucedió esto, los integrantes del equipo se molestaron con su compañero y uno de ellos le dijo lo siguiente:

A1: Vamos a hacer esta actividad, así que todos queremos ganar, entonces debes portarte bien.

A2: Sí, por favor, compórtate bien, porque la maestra ya dijo que nos va a dar un premio.

Fue así como dimos inicio a la actividad:

DF: ¿Están todos listos?

TG: Si

DF: Muy bien en el momento en el que yo diga ¡Ahora! Pueden comenzar a armar el rompecabezas y el equipo que termine primero tendrá oportunidad a la pregunta.

Fue así que todos los equipos comenzaron a armar y mientras yo recorría cada una de las filas los alumnos se veían totalmente concentrados en el armado del rompecabezas, además de que note que entre todos los integrantes de cada equipo se comunicaban y apoyaban constantemente (Anexo Ñ). Aunque pasado unos minutos el equipo de los “increíbles” terminaron su rompecabezas y obtuvieron la oportunidad de responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las seis emociones básicas del ser humano? Para responder esta pregunta todos los integrantes aportaron para responder y finalmente ganaron el primer punto. Para continuar los

alumnos revolvieron todas las piezas del rompecabezas que estaban armando, cambiaron de mesa y fue así como continuo la dinámica de la intervención.

Conforme avanzaba el juego, los equipos que estaban en desventaja comenzaban a desanimarse y mostraban un trabajo más individualista. Algunos alumnos no se integraban y solo movían algunas pocas piezas, mientras que los equipos con mejores puntajes estaban más integrados, concentrados y tenían una actitud más positiva hacia la competencia.

Finalmente, el equipo de las "Súper Estrellas" terminó ganando el juego. Mientras nos dirigíamos al salón de clase, escuchaba comentarios de los alumnos:

A5: Hubiera sido mejor si me hubiera tocado en otro equipo.

A6: Es que tú no nos ayudabas a armarlo.

A7: El rompecabezas también estaba muy difícil, y no me podía concentrar porque todos estaban hablando.

Al llegar al salón, todos se acomodaron en su lugar y les hice algunas preguntas acerca de la actividad.

DF: Bien, ahora les voy a hacer algunas preguntas.

A8: No, maestra, más preguntas no.

DF: Bueno, estas preguntas las van a contestar entre todos, me van a decir su opinión acerca de la actividad. ¿Cómo se sintieron durante la actividad?

A8: Yo me siento feliz, y aunque no ganamos los premios, me divertí porque nos daba risa que no podíamos armar la cara de los dinosaurios y se nos movían todas las piezas.

A9: Yo me siento mal porque mi equipo no ganó y al final ya casi no querían ayudar a armar los rompecabezas.

A10: Es que cuando formamos equipos, algunos no ayudan y por eso perdemos.

DF: Bien, pero ahora díganme por qué entonces el equipo de las "Súper Estrellas" sí ganó.

A11: Pues porque ellos sí se llevan bien.

Cuando el alumno hizo ese comentario los integrantes del equipo se sorprendieron mostrando inconformidad, y de inmediato me pidieron que los dejara hablar.

A12: No, mi equipo ganó porque estábamos más organizados para armar el rompecabezas.

DF: ¿Y cómo fue que se organizaron?

A12: Pues nada más dijimos quién tenía que armar la parte de arriba, abajo o en medio del rompecabezas. Y también dijimos que no escondiéramos las piezas del rompecabezas.

DF: ¿Y todos trabajaron?

A13: Sí, en mi equipo todos trabajaron y por eso ganamos. Porque si alguien no hubiera apoyado, no habiéramos podido armar rápido el rompecabezas.

DF: ¿Qué opinan los demás?

A14: Yo digo que estuvo bien, pudieron trabajar mejor en equipo.

DF: ¿Qué creen que hubiera pasado si no se hubieran organizado y no hubieran tenido comunicación?

A12: Pues no habiéramos ganado, maestra.

A14: Sí, no hubieran ganado porque todos estaban divididos y sin ganas de trabajar.

A15: Por eso te decíamos, maestra, que era mejor que hiciéramos los equipos nosotros, porque ya habiéramos hecho un equipo que pudiera ganar.

DF: Pero entonces, ¿por qué ellos sí ganaron, aunque no estaban en el equipo que querían? ¿Es en verdad eso importante?

A16: Yo digo que no es importante, lo que es importante es saber hablar en el equipo y que todos ayuden.

A17: Eso no importa, maestra, porque a lo mejor, si estuviéramos en el equipo que quisiéramos, pero nuestros amigos no trabajan, de todos modos, no ganaríamos, se la pasarían jugando en su lugar.

DF: Bien, ¿y los demás qué dicen, importa o no?

TG: No, no importa el equipo.

DF: ¿Qué es lo que importa?

A14: Importa que todos se hablen y participen.

Al escuchar las opiniones de sus compañeros los alumnos reflexionaron sobre la importancia de la colaboración y que todos los integrantes participaran. Si bien en el trabajo en equipo influye la afinidad que tienes con alguien más, mientras colaboren y la actividad se desarrolle en un ambiente de aprendizaje, respeto, tolerancia y empatía, el equipo logrará avanzar. Finalmente, entregué a los alumnos ganadores sus premios y realizamos un ejercicio en plenaria sobre la importancia del trabajo colaborativo y la comunicación para fortalecer las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.

Explicación

Esta cuarta intervención se enfocó en el trabajo colaborativo, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la toma de decisiones desde la responsabilidad. Esta actividad se llevó a cabo dentro de la dimensión de la autonomía personal con el fin de lograr que los alumnos se relacionaran entre sí, aportar a la autogestión y a la autorregulación.

Tomé la decisión de trabajar en una actividad que involucrara el armado de rompecabezas, debido a que este es un juego que, si bien se puede llevar a cabo

de forma individual, también funciona en equipo e implica diversos aspectos atractivos como la estimulación de la concentración, paciencia, perseverancia, el desarrollo de habilidades visuales y espaciales, así como la capacidad de resolver problemas. Conviene mencionar que los aspectos antes mencionados están involucrados en tareas diarias que se realizan en el entorno académico y social, y que, por lo tanto, es importante desarrollarlos y trabajar en algún momento de la vida.

El método de usar un rompecabezas en aula, promueve el aprendizaje y la motivación de los estudiantes logrando que los alumnos compartan en grupo la información adquirida. Este método se basa en el aprendizaje cooperativo que consiste en trabajar en grupos pequeños para realizar tareas colectivas. “Resulta importante llevar a cabo esta técnica en las aulas debido a que el aprendizaje cooperativo motiva a los alumnos para aprender” (Carrasco, 2020) citado en Ramos (2023) (p.48).

Otro motivo por el que decidí trabajar el rompecabezas fue porque se que a mis alumnos les llaman la atención y originan que ellos se mantengan interesados en lo que se está realizando.

La dinámica de armar rompecabezas, responder preguntas y ganar puntaje fue una estrategia que adecue de acuerdo con el objetivo de la actividad. Mientras que referente a la selección de preguntas busque que se relacionaran con el tema que se estaba abordando (emociones) para de este modo reforzar las habilidades antes mencionadas en mis alumnos y así mismo convertir el momento en un tiempo de aprendizaje significativo en el cual ellos pudieran comprender y conservar lo aprendido de las sesiones previas.

Referente a las reacciones y actitudes que tuvieron los alumnos hacia la actividad, hubo algunas reacciones que esperaba de algunos de ellos, mientras que de algunos otros no. En especial, esperaba reacciones negativas un poco más de aquellos alumnos a los que no se les había asignado ningún rol en el equipo, y, por el contrario, reacciones positivas de los alumnos que participaban como líderes. No

obstante, observé que quienes se mostraron más inconformes fueron los alumnos a los que se les asignó el rol de líderes y también aquellos que se estaban esforzando por armar el rompecabezas, debido a que los equipos que se les asignaron no tuvieron el éxito que esperaban. Esto ocasionó que ellos mismos asumieran una actitud de responsabilidad, sintiéndose, desde mi punto de vista, como los "culpables" de los resultados de sus equipos. En esta situación se resalta una de las características de la autonomía: la responsabilidad en la toma de decisiones, que generó que los alumnos asumieran la responsabilidad ante las decisiones que habían tomado en equipo y que consideraron incorrectas debido al resultado obtenido.

Considero que el resultado de la actividad fue conveniente respecto al objetivo planteado. Desde mi perspectiva, hizo falta una intervención que ayudara a los alumnos a reflexionar más sobre esta dimensión de la autonomía y todos los aspectos que la integran. De esta manera, podrían analizar aún más sobre la toma de decisiones conscientes, comprendiendo que estas decisiones no solo afectan a uno mismo, sino también a los demás.

Confrontación

La intervención "Un gran equipo, un gran premio" se basa en la responsabilidad en la toma de decisiones, que forma parte de la dimensión de autonomía. En esta intervención, se buscó trabajar este aspecto debido a que la toma de decisiones está implícita en el aspecto emocional. Se deduce que tomar decisiones de forma responsable implica conocer las propias emociones y los efectos que estas tienen en el comportamiento.

Álvarez (2001) citado en Márquez (2017) ha realizado estudios que han confirmado los efectos positivos del entrenamiento en el proceso de la toma de decisiones a través de la ganancia de competencias emocionales.

Por otra parte, el trabajo en equipo buscaba posibilitar esta toma de decisiones, aunque de manera autónoma, pero con el objetivo de que también los alumnos reflexionaran sobre aquellos que estaban involucrados en esa decisión. En

cuanto a decisiones, hago énfasis en aquellas como: "no quiero integrarme en el equipo", "no voy a participar", "voy a esconder algunas piezas del rompecabezas", "voy a organizar a mi equipo", "voy a apoyar a mis compañeros", etc. Todas las decisiones, si bien fueron válidas, no todas tuvieron los mismos resultados para los equipos. Con relación a lo anterior, el siguiente autor expresa:

Sucari (2019).

El trabajo en equipo no garantiza las competencias necesarias, sino esto implica desarrollar diferentes procesos operativos que consiste en que cada cual asuma un rol y que todos colaboren para alcanzar objetivos comunes. De este modo, se pretende obtener mejores resultados finales. (p.157).

Como último punto, con el fin de motivar a los alumnos a participar en todo momento, se trabajó como un juego que les ayudaría a fortalecer relaciones interpersonales con los demás y a sentirse libres de actuar y tomar las decisiones que desearan, siempre teniendo en consideración las reglas previamente propuestas y los objetivos que tenían como equipo. Molins expresa que:

El juego es un ensayo de la vida adulta más o menos consciente, es interacción con otras personas y exploración de las propias limitaciones, es explosión de energía más o menos medida, puede ser una actividad más o menos reglada o libre, más movida o sedentaria, pero, sobre todo, tiene que contar con el componente lúdico. (Molins, 2012, p.2).

Reconstrucción

Al reflexionar sobre esta cuarta intervención, "Un gran equipo, un gran premio", y analizar los sucesos ocurridos durante la misma, así como el instrumento utilizado (Anexo O) escala estimativa y los comentarios de los alumnos, se pueden identificar varios puntos importantes para descartar y mejorar:

Identifico como fortalezas en esta intervención la manera de desarrollar la dinámica del juego, así como la atención que se le dio a los sucesos que ocurrieron durante la misma y la oportunidad que se les dio a los estudiantes para poder

expresar su sentir después de la intervención, un espacio de diálogo y expresión de ideas, comentarios y emociones. Fueron aspectos que proporcionaron datos y circunstancias que se van a considerar en próximas sesiones que involucren una dinámica de trabajo similar.

Lo mismo ocurre con las áreas de mejora que fueron principalmente mejorar el diseño de intervenciones, en este caso especialmente, aunque se aplicó la intervención y se obtuvieron reacciones positivas al inicio por parte de los alumnos, a mi juicio, hizo falta centrar más la actividad en el objetivo final y quizás agregar una intervención en la que se enfocara más en la dimensión propuesta.

La intervención para mí fue una actividad que les gustó a los alumnos y con la cual se motivaron a trabajar en equipo, no obstante, el desenlace de la misma no fue el mejor para todos, ya que no todos obtuvieron un premio, lo que provocó que al final los alumnos se enfrentaran con emociones y sentimientos que no aportan a su bienestar personal. Para las próximas actividades buscaré omitir el entregar obsequios o premios, o simplemente entregar recompensas según su desempeño y resultados que obtengan cada uno de ellos.

3.2.5 Intervención 5: ¿Qué es para mí lo correcto?

Actividad 5: ¿Qué es para mí lo correcto? (toma de decisiones responsable y consciente, y análisis de posibles alternativas)

Instrumento de evaluación: Registro anecdótico.

Descripción

La intervención "¿Qué es para mí lo correcto?", guiada por una planeación didáctica (véase Anexo P), se llevó a cabo el día 21 de marzo de 2024 en el aula, con un horario de 8:30 a.m. a 10:30 a.m. Durante la clase, se contó con la presencia de 21 alumnos en modalidad presencial. Se dio inicio a la sesión explicando el propósito de la actividad del día, que era que ellos, mediante el análisis de casos, buscaran las posibles soluciones a partir de la autonomía moral, y que también reflexionaran

sobre las consecuencias de no tomar decisiones correctas. Fue así como les expliqué la dinámica de trabajo a los alumnos:

DF: Lo que vamos a realizar es lo siguiente: primero, les voy a escribir en el pizarrón qué es la autonomía moral para que ustedes lo escriban en su cuaderno, y posteriormente se los explico.

Los alumnos comenzaron a escribir, y continué explicando y dando algunos ejemplos a los alumnos sobre cómo la misma autonomía moral se encuentra presente en cada persona. Cuando expliqué esto, una alumna relacionó la autonomía moral con lo siguiente:

A1: La autonomía, ¿sabes a qué me recuerda? A las películas y caricaturas en donde sale la persona pensando en qué decisión tomar, y al lado sale un angelito y un diablito que le dicen qué hacer, es como eso. Porque de un lado, el angelito le dice: "Pórtate bien, no hagas esas cosas porque puedes dañar a los demás", y el diablito le dice: "Sí, hazlo, no pasa nada".

DF: Sí, pasa algo parecido con la autonomía moral.

A2: Sí, es cierto, yo sí lo he visto. A veces me pongo a pensar así, en que si lo que hago está bien o mal y qué me puede pasar si me voy por el lado malo.

DF: ¿Me puedes dar un ejemplo?

A2: Por ejemplo, cuando mi mamá me dice que me ponga a hacer la tarea y yo no quiero, entonces pienso: si le hago caso, mi mamá no se va a enojar conmigo, pero si no le hago caso, se va a enojar e incluso me puede quitar la Tablet.

En ese momento me di cuenta de que los alumnos iban comprendiendo un poco más el sentido de la autonomía moral. También me sorprendió que, con un ejemplo tan sencillo como el que mencionó mi alumna, los alumnos pudieran identificar y comprender el concepto. Considero que este fue el motivo por el cual a mis alumnos les resultó más fácil llevar a cabo la actividad, ya que, al escuchar esta

comparación, inmediatamente pensaron desde su punto de vista qué era "bueno" y qué era "malo".

Continuando, los reuní en equipos con ayuda de una tómbola para que ellos mismos analizaran los casos que les iba dando. Cabe señalar que a cada equipo le di casos distintos, con el objetivo de que, en el momento en que pasaran al frente a compartir el caso que les había tocado, quienes escucharan estuvieran intrigados por saber el tipo de caso y las propuestas de solución que habían escrito sus compañeros. La instrucción fue que, una vez que tuvieran el caso que iban a analizar, primero lo leyeran, compartieran lo que opinaban cada uno y finalmente llegaran a un acuerdo acerca de qué decisión buena y mala escribirían.

Al reunirse los equipos, se integraron bastante bien; entre ellos se ayudaban para escribir los casos. Mientras observaba el trabajo que realizaban, me di cuenta de que especialmente en uno de los equipos, entre ellos hacían propuestas de lo que podrían escribir. Aquí vale la pena decir que cada una de las decisiones los alumnos las realizaron y solo en algunas ocasiones recibieron mi ayuda, pero en la mayoría de los casos todas las decisiones escritas fueron creadas por los estudiantes desde cero, a partir de sus experiencias y, por supuesto, creatividad. (Anexo Q)

Finalmente, llegó el momento de compartir lo que habían escrito. Fue así como pasaron al frente y cada uno de los equipos compartió el caso que se les había asignado y lo que habían escrito (Anexo R). Principalmente, en el equipo tres, los alumnos durante esta actividad argumentaron que para ellos era más importante escribir una decisión mala que una buena. Fue así como surgió su participación:

DF: Muy bien, equipo tres, pasen al frente.

A3: Bueno, nosotros les vamos a presentar el siguiente caso: Mauricio hoy en el recreo se encontraba jugando cuando dos niños lo golpearon con una pelota por accidente. Mauricio comenzó a llorar y fue así como tomó la decisión de:

A4: La decisión buena: Respirar profundamente y decirle a la maestra para solucionar el problema.

A5: La decisión mala: Mauricio comenzó a llorar y golpeó a uno de los niños.

DF: Muy bien. Ahora les pregunto, equipo, ¿cuál consideran que es la decisión que va a perjudicar más a Mauricio?

A6: La decisión mala.

DF: ¿Por qué?

A3: Porque después podrían mandarlo a la dirección y su mamá podría castigarlo.

A7: Además, maestra, a nadie se le castiga por hacer cosas buenas. Pero si haces algo malo, sí te castigan, como llevándote a la cárcel.

DF: Entonces, ¿ustedes creen que las decisiones buenas son la mejor opción?

A8: Sí, maestra. Pero también, no siempre las personas toman decisiones buenas.

DF: ¿Por qué creen que esas personas no toman decisiones buenas?

A9: Yo creo que es porque no hay quien les enseñe qué es bueno y qué es malo.

A10: O también puede ser, maestra, que es porque para ellos esa es la mejor decisión.

A11: Maestra, yo entiendo que esas personas hacen cosas malas porque eligen el camino que más les gusta.

DF: ¿Cómo?

A11: Pues así, que a veces hay dos caminos, el bueno y el malo, pero a las personas les gusta más uno que el otro. Como en las películas, que te pierdes y hay

dos opciones para elegir y se van por la que más les gusta, pero a veces hace que te pierdas más o que salgas bien.

La intervención en esta etapa de reflexionar en plenaria significó crucial, pues los alumnos comprendían qué era la autonomía moral y la manera en la que funciona en cada persona. Sin embargo, aún no comprendían que es importante analizar las consecuencias de esas decisiones, ya sea buena o mala, pues estas mismas decisiones afectan o benefician. Por eso decidí explicarles un poco más acerca de lo relevante que es que las personas analicen las consecuencias, no solo teniendo en cuenta a sí mismos, sino también su entorno.

Los ejemplos que dieron los alumnos son un claro ejemplo de que la mayoría de los alumnos aprende de una mejor manera cuando se relaciona lo que se quiere que aprendan con lo cotidiano, con lo que ven en su contexto real. Como en este caso, fueron las películas, caricaturas y las experiencias que van generando cada día en casa, escuela, con amigos o en la misma comunidad.

Para dar cierre a la actividad, el alumnado compartió sus opiniones sobre la actividad y en su mayoría les gustó, pues mencionaron que se sintieron como detectives resolviendo casos, mientras que algunos otros mostraron una actitud neutral.

Explicación

Esta quinta intervención se trabajó con la autonomía moral y la toma de decisiones consciente. Principalmente, elegí trabajar con el análisis de casos debido a que personalmente consideré que sería un ejercicio que llevaría a los alumnos a analizar la diversidad de opciones que podían proponer ante los casos presentados. Dentro de esta actividad, los alumnos desarrollaban sus habilidades de pensamiento crítico y se fomentaba el razonamiento moral, ya que este tipo de casos implica, como se mencionó anteriormente, comprender las implicaciones que tienen sus acciones. También la empatía es un valor que se encuentra implícito y, por lo tanto, requiere que comprendan los sentimientos y las posibles experiencias que podrían vivir ellos mismos.

En cuanto a explicar primero a los alumnos qué era la autonomía moral, me pareció una parte primordial para lograr que se apropiaran del concepto principal de la intervención, que formaba parte del objetivo de la actividad. Acerca del trabajo en equipo, lo elegí para continuar fomentando el desarrollo de las habilidades interpersonales, de igual modo, si los alumnos trabajaban en equipo, las posibilidades de debate e intercambio de opiniones entre ellos aumentaban, a diferencia de si lo hubieran realizado de manera individual.

Con respecto a las actitudes y reacciones de los alumnos frente a la actividad, fueron positivas. Esta intervención logró el objetivo debido a que los alumnos reflexionaron sobre la importancia de la autonomía moral a partir del análisis de estos casos. Además, el ver la actividad como un juego de detectives permitió que se involucraran totalmente en la búsqueda de las posibles decisiones. Por último, el compartir y reflexionar en plenaria ayudó a que entre ellos mismos compararan las propias perspectivas que tenían como equipo; al no ser las respuestas similares, los estudiantes se interesaron y compartieron opiniones acerca de lo aprendido.

Confrontación

Durante esta intervención se abordó nuevamente la importancia de la autonomía y se señalaron aspectos que se ven favorecidos gracias al trabajo de esta dimensión, como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la toma de decisiones responsables y la autorregulación emocional. Pareciera que esta última se encuentra alejada, pero en realidad es una dimensión que permite que la autonomía marche por un camino acertado. Vasco considera con relación a la autonomía que:

El desarrollo de esta competencia afecta al aprendizaje integral y al desarrollo personal y social porque: “se pretende que el alumnado tome decisiones con criterio y desarrolle la opción elegida asumiendo las consecuencias; adquiera habilidades personales como la decisión, creatividad, autoestima, autocrítica, iniciativa, regulación emocional de modo que pueda afrontar nuevos retos” (Vasco, 2010) citado en Huerta (2018) (p.12).

Mientras que por el lado de la reflexión favorece una comprensión profunda acerca de lo que se está aprendiendo, comprendiendo temas y conceptos, permitiendo que ellos mismos conecten ideas y apliquen lo que han aprendido o vivido anteriormente con las situaciones que se les presentan en el aula.

En la medida que los estudiantes analizan la información desde estas perspectivas se van apropiando de las acciones que los llevan a la resolución de problemas como una práctica cotidiana. Al respecto Milla (2012 cita a Nosich, 2003) al asegurar que al razonar de forma adecuada se encuentran las alternativas de cambios que estimulan el desarrollo de capacidades para decidir qué es lo más adecuado y por qué. A tono con ello indica Paul y Elder (2005) que la lógica de la solución de problemas está íntimamente ligada a la toma de decisiones, y que las capacidades para saber decidir tienen pueden tener un impacto en los problemas para minimizarlos o para agravarlos. Citado en (Moreno, 2017, p.57).

Reconstrucción

Analizando la intervención "¿Qué es para mí lo correcto?" y revisando los trabajos realizados por los estudiantes, el registro anecdótico (Anexo S) y los comentarios de los alumnos sobre la actividad, logro identificar puntos a resaltar y áreas de mejora que requieren seguir trabajando:

Los puntos que destaco son que la forma en que se diseñó la intervención permitió a los alumnos desempeñarse de diversas maneras. Es decir, la actividad les brindó la oportunidad de reflexionar sobre lo que estaban proponiendo. Además, otro aspecto que destacó es la propuesta de actividades innovadoras, como en este caso el análisis de casos, como estrategia para fomentar la reflexión y las habilidades comunicativas.

Por otro lado, en cuanto a las áreas de mejora, es necesario seguir involucrando recursos didácticos que contribuyan de manera positiva a las intervenciones y que, por ende, motiven a los estudiantes a participar aún más y a relacionarse de manera afectiva con sus compañeros. Aunque la actividad logró el

objetivo, para mí hubo momentos en los cuales los alumnos no expresaban sus ideas frente a los demás, lo que representó un impedimento para tomar en cuenta todas las opiniones y reflexiones que los alumnos habían obtenido de la actividad.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente informe de prácticas profesionales surge de la necesidad de desarrollar la autorregulación y autonomía en alumnos de educación primaria mediante estrategias socioemocionales que les permitan adquirir las habilidades socioemocionales necesarias para expresar, regular emociones y tomar decisiones frente a las situaciones que enfrenten tanto dentro como fuera de la escuela.

La construcción de este documento se llevó a cabo durante el período de octubre de 2023 a mayo de 2024. Se inició con una primera fase diagnóstica que permitió identificar las características del grupo, el contexto y la situación en la que se encontraba el grupo. Al mismo tiempo que se valoró la regulación emocional de los alumnos y la toma de decisiones responsable y consciente. Por otro lado, la segunda fase se compuso de cinco actividades con finalidades específicas, enfocadas especialmente en contribuir al logro del objetivo general. Estas actividades fueron diseñadas teniendo en cuenta las características y necesidades del grupo. Y por último la tercera fase consistió en la descripción de los resultados y reflexiones obtenidas posterior a la aplicación de las intervenciones.

Con base en el objetivo general expuesto anteriormente, se desplegaron cuatro objetivos específicos, cada uno de ellos de acuerdo con las intervenciones didácticas a desarrollar durante el presente documento, al igual que cada uno de los objetivos fue acompañado por una pregunta específica.

El primer objetivo específico consistió en lograr que los alumnos identificaran distintas emociones, con el fin de que pudieran reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás. El segundo objetivo fue proporcionar a los alumnos herramientas que les permitieran autorregular las emociones que experimentan, centrándose en técnicas de relajación y conciencia emocional. El tercer objetivo fue fomentar la toma de decisiones consciente y responsable, buscando que los alumnos desarrollaran más su capacidad de reflexión con respecto a las decisiones que toman. Por último, el cuarto objetivo fue diseñar secuencias didácticas en las cuales los estudiantes aprendieran a expresar sus

emociones, y a partir de estas, generaran estrategias para actuar frente a las diversas situaciones de su contexto.

Como se mencionó anteriormente, también se plantearon preguntas que sirvieran de apoyo para poder guiar las intervenciones y analizar los resultados obtenidos. Para responder a la pregunta del primer objetivo: "¿Cómo se puede lograr que los alumnos identifiquen distintas emociones?", se indagó sobre la dimensión de la regulación emocional y las características que la conforman. Al mismo tiempo, se buscaron estrategias que posibilitaran el reconocimiento de emociones, tomando en cuenta los intereses y características del grupo de práctica.

En cuanto al segundo objetivo, hace referencia al cuestionamiento: "¿Cómo se puede brindar a los alumnos herramientas que les permitan autorregular las emociones que experimentan?" Estas herramientas se pueden adquirir mediante una exploración de distintas técnicas y ejercicios de relajación en los cuales se trabaje la regulación emocional, así como actitudes, reacciones e impulsos. De esta manera, se diseñó la intervención pensando en el objetivo central, tomando en cuenta la forma de trabajar del grupo, recursos y los factores exteriores que intervenían en la regulación emocional.

Con respecto a la pregunta del tercer objetivo: "¿Cómo se puede fomentar en los alumnos la toma de decisiones consciente y responsable?" Mediante el diseño de un par de estrategias que fortalecieron el desarrollo de habilidades comunicativas, de pensamiento crítico, de creatividad, sociales y emocionales. Estas habilidades estuvieron inmersas en las intervenciones y contribuyeron a que los alumnos desarrollaran la dimensión de la autonomía y la toma de decisiones consciente y responsable, mediante estrategias didácticas como el juego y el trabajo colaborativo.

Se da respuesta a la pregunta del cuarto objetivo. Esta pregunta considero que es la que toma más relevancia de las anteriores debido a que en esta se hace referencia a todos los aspectos que engloban el informe de prácticas: "¿Cómo se pueden diseñar secuencias didácticas que permitan a los estudiantes aprender a

expresar sus emociones y generar estrategias para actuar ante diversas situaciones de su contexto, basándose en esas emociones?" Principalmente, para que se puedan diseñar secuencias didácticas de gran impacto es necesario que el propio docente conozca a sus estudiantes, sus características, la forma en la que se relacionan en el entorno y que, por supuesto, se estudie a profundidad la problemática, se tengan referentes teóricos acerca de lo que significa y engloba la problemática y la manera en que puede ser atendida.

El docente debe analizar su propia práctica y atreverse a experimentar e innovar la práctica con nuevas estrategias de enseñanza, con la implementación de recursos diversos y con nuevos métodos de enseñanza, siempre teniendo en cuenta el plan y programa de estudio, así como los enfoques curriculares con los que se trabaja y, claro, a su más apreciable elemento, el estudiante.

Para desarrollar las actividades de intervención se empleó el ciclo reflexivo de Smyth (1991), que permite que el profesional de la educación reflexione sobre su propia práctica y la mejore continuamente. Dicho ciclo reflexivo consta de cuatro momentos o etapas:

En la primera etapa, descripción, se realiza una descripción detallada de la intervención, resaltando los momentos clave de la misma, así como las actitudes y maneras de reaccionar de los alumnos frente a la actividad. Se profundiza en todo lo acontecido durante la intervención para dar paso a la segunda etapa.

La etapa de explicación da paso a que se reflexione y exprese por qué sucedieron de esa manera los hechos, por qué hubo ciertas reacciones y actitudes de los alumnos, si la intervención tuvo éxito y por qué se eligió esa estrategia. En la etapa de confrontación es donde se justifica lo que se hizo con el apoyo de referentes teóricos que fundamenten precisamente esos métodos de enseñanza o estrategias didácticas. Por último, está la etapa de reconstrucción, en la cual se reconstruye la práctica, se analiza lo que se hizo correctamente y lo que falta por mejorar en la forma de enseñar. Esta es la etapa en la que surge el momento de reflexión más significativo.

Al reflexionar sobre la primera intervención "Territorio emocional", me di cuenta de que la actividad cumplió con el objetivo principal, que era que los alumnos reconocieran sus emociones y las plasmaran en una silueta. Al mismo tiempo, en esta intervención se trabajó con la toma de conciencia de las propias emociones, lo que propició que los alumnos comprendieran sus emociones y las situaciones en las que pueden surgir, brindándoles la oportunidad de que no reprimieran esas emociones y las consideraran importantes, dando paso a la expresión emocional

Las demás intervenciones se desarrollaron de manera óptima, con la participación e interés por parte de todos los educandos, lo que implicó un mejor desempeño en la realización de las actividades y una mejor interpretación de las emociones y todo lo que las engloba. En lo que refiere a la dimensión de la autonomía y toma de decisiones, también los resultados fueron favorables, mostrando en los alumnos un mayor grado de comprensión, análisis y reflexión acerca de las conductas que ellos y los demás tienen en el entorno.

Los alumnos mejoraron la manera en que se relacionaban con sus compañeros al mostrar mayor interés por el bienestar de quienes los rodeaban. La implementación de actividades también se reflejó en su conducta en el salón de clase, durante la clase de educación física, el recreo y en los trabajos en equipos posteriores.

Aquellos estudiantes a quienes les resultaba más complicado expresarse o integrarse en equipos o juegos lograron forjar lazos de amistad gracias a las intervenciones. Por otra parte, los alumnos que mostraban falta de autorregulación frente a situaciones complicadas comenzaron a mantener la calma y cuidar tanto de sí mismos como de los demás, mediante la implementación de ambas dimensiones.

El obtener estos resultados fue crucial para mí porque se lograron los objetivos y en especial surgió esta vinculación entre las dimensiones de autorregulación y autonomía, que para mí significaba todo un reto, ya que no creía que fuera posible que los estudiantes se apropiaran de los rasgos de estas dimensiones con la implementación de las intervenciones.

Estos resultados no solo se encuentran plasmados en los instrumentos de evaluación, sino también en las mismas actitudes y disposición de los alumnos por seguir trabajando en el aspecto emocional. Se puede citar el ejemplo de que después de la aplicación de las estrategias, los alumnos seguían mostrando interés por trabajar con la cápsula de emociones, seguir practicando las técnicas de relajación y el trabajo en equipo.

Aunque no hay que olvidar que no todas las intervenciones fueron perfectas, ya que hace falta seguir trabajando en aquellos aspectos que desviaron algunas de las intervenciones. Para mí, el análisis de las actividades fue el momento en el que pude dar una mirada hacia atrás y hacer una valoración de lo que realicé correctamente en las intervenciones y lo que puedo seguir mejorando e implementando para crecer profesional y personalmente cada día.

Para mí, la construcción de este documento me deja grandes aprendizajes académicos, profesionales y personales. Tomando en cuenta las competencias profesionales, logré detectar los procesos de aprendizaje de mis alumnos, favoreciendo así su desarrollo cognitivo y socioemocional. Esto me permite, en relación con mi formación, diseñar intervenciones y secuencias didácticas que atiendan las necesidades de mis alumnos, contribuyendo a su desarrollo, de la mano de los enfoques curriculares y los contenidos propuestos por los planes y programas de estudio, con el fin de brindar un pleno desarrollo tanto a mis alumnos como a mi propia formación docente.

Por otro lado, las competencias genéricas que se desarrollaron fueron el resolver problemas y tomar decisiones utilizando mi pensamiento crítico y creativo. Definitivamente, en la realización de este informe, resolví problemas relacionados con la práctica, además de tomar decisiones en cuanto a las intervenciones que diseñaba y también en su aplicación. Hice uso del pensamiento creativo para diseñar intervenciones que motivaran y fueran novedosas para los involucrados, y de las cuales se pudieran obtener resultados favorables.

Finalmente, aprendí de manera autónoma y mostré iniciativa para autorregularme y fortalecer mi desarrollo personal. Las intervenciones que se aplicaron hicieron énfasis en ambas dimensiones, provocando que no solo mis alumnos aprendieran y desarrollaran habilidades, sino que yo también me vi involucrada en el desarrollo de estas. Si bien algunos autores mencionan que son habilidades que el ser humano nunca deja de desarrollar y que constantemente va implementando a lo largo de su vida conforme crece y adquiere experiencias.

En mi experiencia abordando este tema en el aula, considero que es importante diagnosticar y señalar las problemáticas detectadas, indagar lo suficiente para conocer de manera pertinente lo que se desea realizar con los alumnos y consultar todas las fuentes de información para fundamentar lo que se realiza en el aula. Este trabajo fue con fines didácticos; noté el impacto que tuvo en mis alumnos a partir de los comentarios que recibí por parte de ellos. Además, me percaté de que poco a poco son más conscientes sobre sus emociones, las expresan y buscan darles importancia en todo momento.

El bienestar personal hoy en día es un ámbito que ha comenzado a tomar relevancia, ya que este es el componente que permite que las personas conserven una buena salud física y mental, lo que da pie a que se desarrollen y desenvuelvan de manera óptima en su entorno. En el caso de los niños, las emociones juegan un papel muy importante, siendo esta etapa en la que comienza el reconocimiento de las emociones y su expresión. Es por eso que la escuela en los últimos años se ha encargado de darle la relevancia que se merece.

Es por eso que invito a los docentes a que cuiden del bienestar personal de cada uno de sus alumnos, que no minimicen sus emociones, que busquen espacios para continuar con el crecimiento personal, que conviertan la escuela en un lugar seguro y de libertad, y que formen a las generaciones de alumnos que sean capaces de establecer relaciones sanas con quienes los rodean, sean personas que tengan y alcancen sus metas y puedan vivir una vida plena.

V. REFERENCIAS

- Almoguera, Martón, A. (2019). Una intervención psicoeducativa y musical en educación primaria. *INFAD*, 2 (1), 151-160.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1422>
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31), 63-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- Barragán Vizcaya, S. P. (2019) Estrategias lúdicas para fortalecer hábitos de autonomía en preescolar del colegio: Mayor San Bartolomé (Tesis de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores. Sede Bogotá). Repositorio Institucional–Fundación Universitaria Los Libertadores.
<http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2693>
- Bellver Pérez, S y Menescardi, C. (2022). Importancia de la aplicación de técnicas de relajación en el aula de educación física. *Retos*, 44, 405-415.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/88011/67038/319046>
- Bisquerra Alzina, R. (2016). 10 ideas clave. Educación emocional. Graó.
- Bisquerra, A. R. (2003, 1 enero). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bustos Delgado, X. (2017). Familias monoparentales con jefatura femenina: análisis de la conceptualización, representatividad, causa y desafíos. *Latindex. Revista Electrónica de Trabajo Social*, 15, 75-83.
<https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2023/08/REVISTA-TS-UDEC-15-2017.pdf#page=77>
- Conejo Rodríguez, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-277.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/46152>
- Cruz Colmenero, V. García, C y Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/164501>

- Cuellar Carrillo, J. A. y Jiménez Ruiz, J. C. (2019). Desarrollo del proceso de definir con geometría dinámica: una reflexión desde nuestro rol como docentes (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Ciencia y Tecnología Departamento de Matemáticas Bogotá D.C.) <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10887>
- Cuervo Martínez, A. y Izzedin Bouquet, R. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. Tesis Psicológica, (2), 35-47. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Delgado Chacón, D. (2015). Inteligencia Emocional en Trabajadores de Empresas de Telecomunicaciones y de Desarrollo de Software (Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María) <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/3515>
- Díaz Blanco, M. (2015). Repercusiones de la autorregulación emocional en las aulas de Educación Infantil (Tesis de Pregrado, Universidad de Salamanca) <https://gredos.usal.es/handle/10366/132770>
- Gómez Mármol, A. (2013). La relajación en niños: principales métodos de aplicación. EmásF: revista digital de educación física, (24), 35-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4692484>
- Fabiola Echaury, A.M. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. Perspectivas Docentes. Revista Textos y Contextos, 50, 31-40. Recuperado de: <https://ri.ujat.mx/handle/20.500.12107/2706>
- Fernández García, L. y Fernández Río, J. (2019). Proyecto Wonderwall; identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. Retos. 35, 381-386. Recuperado de: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/51827/Proyecto.pdf?sequence=1>
- Hernández, R. (2012). Recursos y estrategias y técnicas didácticos. S/C: UNED. P.7
- Huerta Avendaño, E. Y., León Vicente, G. C., & Pérez Huerta, L. M. (2018). Estrategias de cuidado personal y el desarrollo de la autonomía de los niños de 05 años de la I.E.I. José Carlos Mariátegui de Tancoto, Dos de Mayo, 2016. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/2914>
- Márquez Cervantes, M. C. y Gaeta González, M. L. (2017). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el

apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. Revista Electrónica Educare, 22(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000100176&script=sci_arttext

Manrique Chávez, Z. R., Flores Espinoza, A. R., Ecos Espino, A. M., Melgarejo Aguilar, R. M., Chávez Manrique, R., y Carbajal Guerrero, O. I. (2021). El juego como estrategia didáctica para el desarrollo motriz. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(4), 4937-4950.

<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/668/889>

Morales Muñoz, P. A. (2012). Elaboración de material didáctico. Red Tercer Milenio.

Moreno Pinado, W. E. y Velázquez Tejeda, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación, 15 (2), 53-73. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>

Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial, 3, 14-16. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/39407277/rodriguez_s_investigacion_accion.pdf

Ruales Jurado, R. E., Lucero Revelo, S. E. y Gómez Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 9(1), 64-73. Recuperado de: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>

SEP (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación Primaria. México. México: SEP.

SEP (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3. Educación Primaria. México: SEP.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista Educación, 294, 275-300. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70287>

Sucari, W. y Quispe, J. (2019). Trabajo docente en equipo y el cumplimiento de los compromisos de gestión escolar en educación secundaria. Revista Innova Educación, 1(2), 156-171. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/wilsonsucari/4.pdf>

- Tafoya Conde, I. (2022) El desarrollo de la motricidad fina, a través del juego en niños de preescolar 3, en el Jardín de niños "Kexi Mitani" (abriendo mis alas) en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. (Proyecto socioeducativo, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094). Repositorio Institucional - Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/140847/2/1586%20-%20UPN094LEPTAIS2022.pdf>
- Trigo Ibáñez, E., Rivera Jurado, P., y Sánchez Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 25(3), 605-624. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322020000300605&script=sci_arttext
- Uribe Díaz, P. I. (2015). Conformación y particularidades de un grupo de familias nucleares de la ciudad de Bogotá. Trabajo Social, 17, 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5375895>

VI. ANEXOS

ANEXO A

Planeación, primera intervención “Territorio emocional”



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS”
 GRADO Y GRUPO: 2º “B”
 DOCENTE EN FORMACIÓN: MARÍA JOSE QUISTIAN ORTIZ



Escuela			
Primaria “Plan de San Luis”			
Docente Titular	Fase	Grado y Grupo	
Juana María Mendoza Bueno	3	2º B	
Ejes Articuladores		Campo Formativo	
<ul style="list-style-type: none"> Pensamiento crítico Interculturalidad crítica Vida Saludable 		De lo humano y lo comunitario	
Metodología	Problemática Contextualizada	Temporalidad	
Aprendizaje – Servicio (AS)	Convivencia escolar.	Total, de sesiones: 8	
		Febrero- Marzo	
		12 al 16	19 al 23
			26 al 01
Contenidos	PDA	Referencias	
<ul style="list-style-type: none"> Posibilidades cognitivas, expresivas, motrices, creativas y de relación. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimenta acciones que implican comunicación y expresión por medio del cuerpo, para asignar un carácter personal a sus movimientos y mejorar la interacción. 		
Nombre del proyecto	Yoga y emociones		
Propósito general	Organizar de manera respetuosa, colaborativa y empática, una sesión de yoga entre la comunidad de aula y escolar.		
Producto Final	Sesión de yoga grupal.		
Fase	Actividad	Evaluación Formativa	Materiales y recursos
Fase 1. Punto de partida	1 sesión Territorio Emocional <ul style="list-style-type: none"> Retomar con los alumnos el esquema de la página 204 del libro Nuestros Saberes en el cual se presenta un esquema que aborda la intensidad de las emociones y en cómo se suelen presentar en distintas partes del cuerpo. Ya sea felicidad y unas distintas zonas del cuerpo. Se les va a entregar a cada uno de los alumnos una copia del ANEXO B el cual tendrá la silueta de un cuerpo. Con ayuda del dado de las emociones se determinará el orden por el cual se van a ir 	Registro anecdótico	<ul style="list-style-type: none"> Dado de las emociones Anexo B Colores Cordón o mecate. Pelota

Planeación correspondiente a la primera intervención, “Territorio emocional”.

ANEXO B

Producto de la primera intervención "Territorio emocional"



Evidencia de alumna. Producto final de la primera intervención "Territorio emocional".

ANEXO C

Instrumento de evaluación, de la primera intervención “Territorio emocional”



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS”
GRADO Y GRUPO: 2° “B”
DOCENTE EN FORMACIÓN: MARIA JOSE QUISTIAN ORTIZ



Registro anecdótico					
Docente en formación: María José Quistian Ortiz					
Grado:	2°	Grupo:	B	Fecha:	22 de febrero de 2024
Nombre de la actividad: Territorio emocional					
Descripción del hecho	Análisis o interpretación del hecho				
<ul style="list-style-type: none"> Durante la actividad los alumnos se mostraron concentrados mientras elaboraban su esquema respectivamente. Principalmente ponían mucha atención en localizar aquellas áreas en las que se enfocaba cada emoción. Mientras pegaban el material en la hoja ellos mostraban dedicación a lo que realizaban respectivamente. Conforme iban avanzando en plasmar cada una de las emociones los alumnos abarcaban la mayor parte del esquema con el papel de colores respectivamente. Cuando ya se estaban realizando las últimas emociones a algunos de los alumnos ya no les sobro espacio por lo que optaron por ponerlo alrededor de la zona a la que querían hacer referencia. Para concluir con la actividad los alumnos colocaron fuera del salón de clase lo elaborado poniéndole su nombre. Cuando ellos salían a colocar su actividad se mostraban entusiasmados por que los demás vieran sus producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos de segundo año grupo b se mostraron entusiasmados por la actividad debido que este tipo de producciones suelen motivarlos muchos e interesarles respectivamente. El que ellos se enfocaran en la actividad les permitió a ellos que plasmaran de la mejor forma la emoción que querían representar. El que los alumnos colgaran sus producciones en la parte de afuera del salón los motivo a que ellos mismos explicaran el porque habían utilizado esos colores en esa parte del cuerpo y que compartieran con sus compañeros del salón. 				

Instrumento de evaluación, registro anecdótico.

ANEXO D

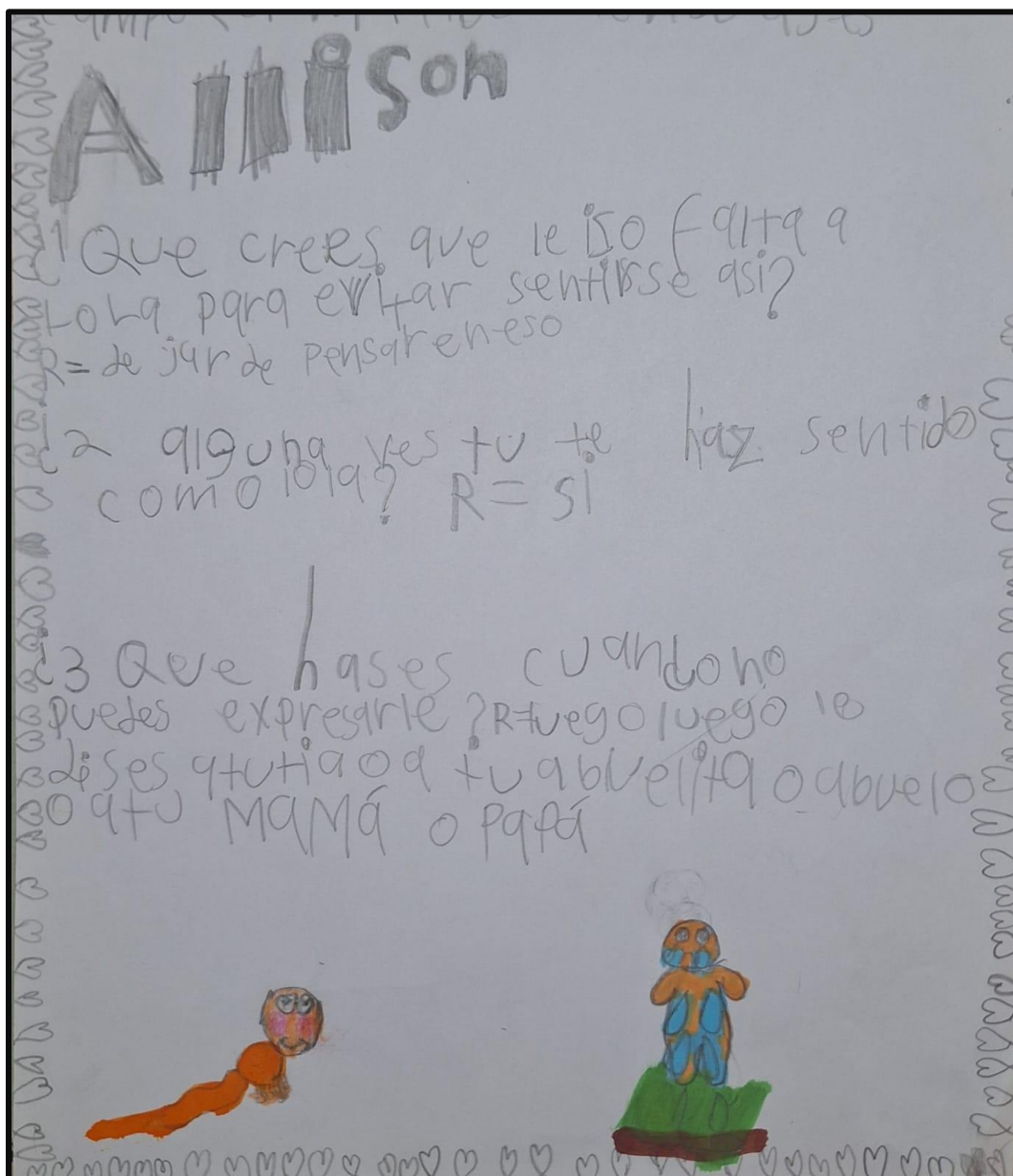
Planeación, segunda intervención “La cápsula de emociones”

2 sesión	<p>La capsula de emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer a los alumnos el cuento “Las palabras dulces”. Los alumnos para escuchar el cuento se deberán de colocar en su asiento de forma recta en la cual se sientan relajados y puedan escuchar de manera clara el cuento que se va a leer. 	<p>Guía de observación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de capsula • Cuento digital “Las palabras dulces” • Hojas blancas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente de la lectura del cuento se va a analizar la información de la página 207 y 208 del libro Nuestros Saberes en donde se hace énfasis de la expresión emocional, las distintas maneras de realizarla y su importancia. Se va a pedir a los alumnos que en su cuaderno anoten la preguntas: ¿Qué crees que le hizo falta a la ardilla Lola para evitar sentirse así? ¿Alguna vez tu te has sentido como Lola? ¿Qué es lo que has hecho? • Junto con los alumnos salir a la cancha y formarlos en circulo. La actividad se enfocará en la expresión de las emociones de manera verbal y no verbal. Primero con ayuda del modelo de la capsula los alumnos van a poder expresar algo que sea difícil para ellos de expresar, el fin de la capsula es que ellos se sientan seguros de que eso que ellos piensan o sienten nadie lo sabrá y que finalmente lo pueden expresar. • La siguiente actividad al igual que la anterior se enfoca en la expresión de emociones por lo cual se va a pedir a los alumnos que escriban algo que les preocupe o que los haga sentir tristes, y que a su vez lo ilustren en una hoja blanca. Cuando terminen los alumnos podrán colocar sus mensajes en una caja secreta. • Al finalizar cada una de las sesiones en conjunto con los alumnos se realizarán algunos ejercicios de relajación y se socializará sobre cómo fue que se sintieron al expresarse. <p>Tarea: Investigar o ver algunos videos sobre ejercicios de relajación aptos para cualquier edad que sean sencillos de realizar y practicarlos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Plumones de colores. • Caja secreta.

Planeación correspondiente a la segunda intervención, “La cápsula de emociones”.

ANEXO E

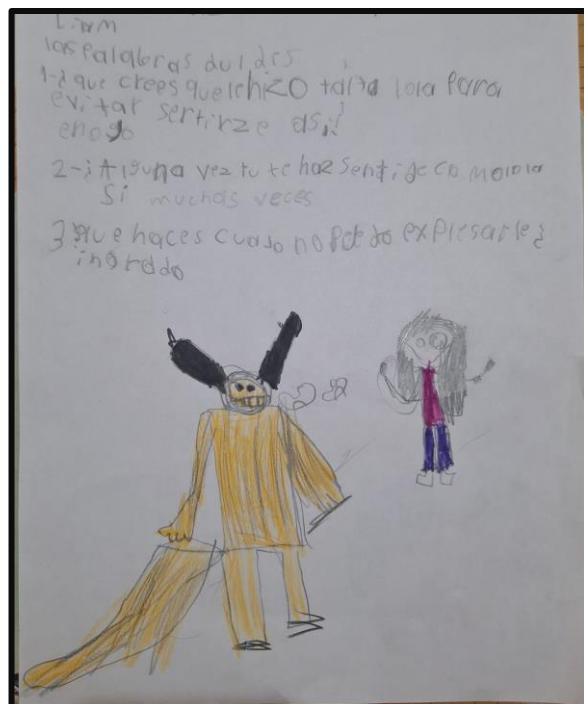
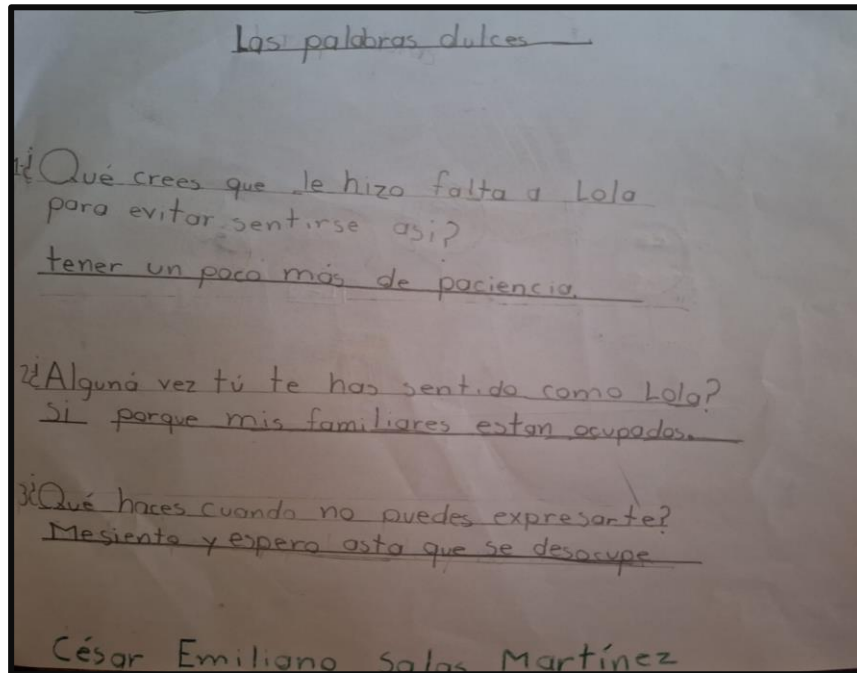
Preguntas de reflexión, cuento "Las palabras dulces"



Evidencia del trabajo de alumna, preguntas de reflexión cuento "Las palabras dulces".

ANEXO F


Preguntas de reflexión, cuento "Las palabras dulces"



Evidencia del trabajo de alumno, preguntas de reflexión cuento "Las palabras dulces".

ANEXO G


Preguntas de reflexión, cuento "Las palabras dulces"

Las palabras dulces 

1- ¿Que chees que le hizo falta a Lola?
R= Decírselo a una amiga

2- ¿Alguna ves tu te has sentido como loí?
R= Si

3- ¿Que haces cuando no puedes expresarte?
R= expreso una emoción triste

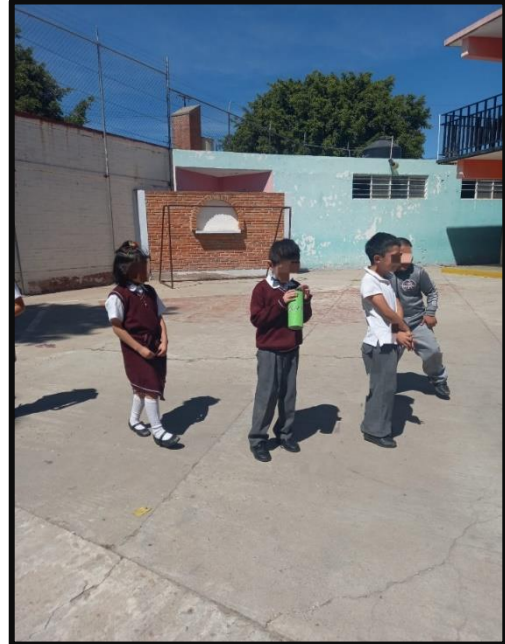


Ana Caeti Agustina Barcelo

Evidencia del trabajo de alumna, preguntas de reflexión cuento "Las palabras dulces".

ANEXO H

“La cápsula de emociones”



Evidencias de los alumnos utilizando la cápsula de las emociones, antes, durante y después. Segunda intervención “La cápsula de emociones”.

ANEXO I

Instrumento de evaluación, segunda intervención “La cápsula de emociones”



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS”
GRADO Y GRUPO: 2° “B”
DOCENTE EN FORMACIÓN: MARIA JOSE QUISTIAN ORTIZ



Guía de observación			
Actividad:	La capsula de emociones	Grado y grupo:	2°B
Procesos de desarrollo de aprendizaje:	-----	Fecha:	27 de febrero de 2024
Aspectos a observar:			
¿Cómo reaccionan los alumnos frente a la actividad?	Los alumnos estaban entusiasmados y atentos a lo que se estaba realizando en la sesión. Especialmente el cuento capto rápidamente su atención lo que provocó que en la sesión hubiera un mejor ambiente de aprendizaje.		
¿Cómo interactúan los alumnos en la realización de la actividad?	Principalmente entre ellos dialogan sobre aquellas emociones que conocen, además de que comparten solo algunos los pensamientos que piensan guardar en la capsula de las emociones.		
¿Qué dificultades presentaron al realizar la actividad?	Las dificultades que se presentan durante la ejecución de la actividad son que algunos alumnos se les dificulta seguir indicaciones fuera del salón, lo que altera el ritmo de trabajo durante la sesión.		
¿Qué aprenden los alumnos durante la actividad?	Los alumnos durante la actividad aprenden sobre la expresión de las emociones y los beneficios que esto trae, además de que se apropian de nuevo vocabulario y conocen nuevas familias de emociones que les parecen interesantes de conocer.		

Instrumento de evaluación, guía de observación.

ANEXO J

Planeación, tercera intervención “Mi relajación”

1 sesión	<p>Mi relajación Esta actividad se llevará a cabo después de la hora de recreo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Pedir a los alumnos que guarden todas las cosas que tengan en su banca o debajo, para evitar que se distraigan.• Indicar a los alumnos que se sienten con una postura cómoda en la cual mantengan la cabeza un poco hacia atrás.• Reproducir en la bocina música relajante en la bocina.• Entregar a cada uno de los alumnos una toallita húmeda. Pedirles que no la tomen hasta que ellos reciban la indicación.• Dar la indicación a los alumnos de que coloquen la toallita en su rostro, cierren los ojos e inclinen un poco la cabeza hacia atrás. Continuar hablando con un tono de voz suave a los alumnos haciendo mención de aquellas partes de su cuerpo en las que se deben de concentrar, esta actividad se propone dure de 10 a 15 minutos.• Finalmente pedirles que limpien su cara con la toallita y la desechen.• Realizar comentarios en plenaria acerca de la actividad y que fue lo que más les gusto del ejercicio de relajación.	Guía de observación	<ul style="list-style-type: none">• Toallitas húmedas• Bocina
----------	---	---------------------	--

Planeación correspondiente a la tercera intervención, “Mi relajación”.

ANEXO K

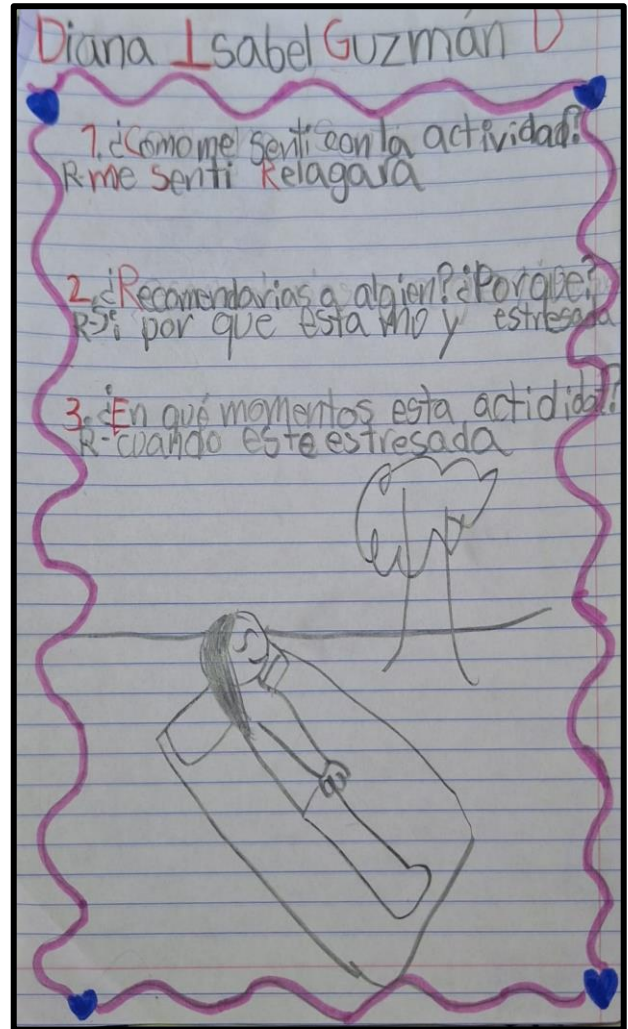
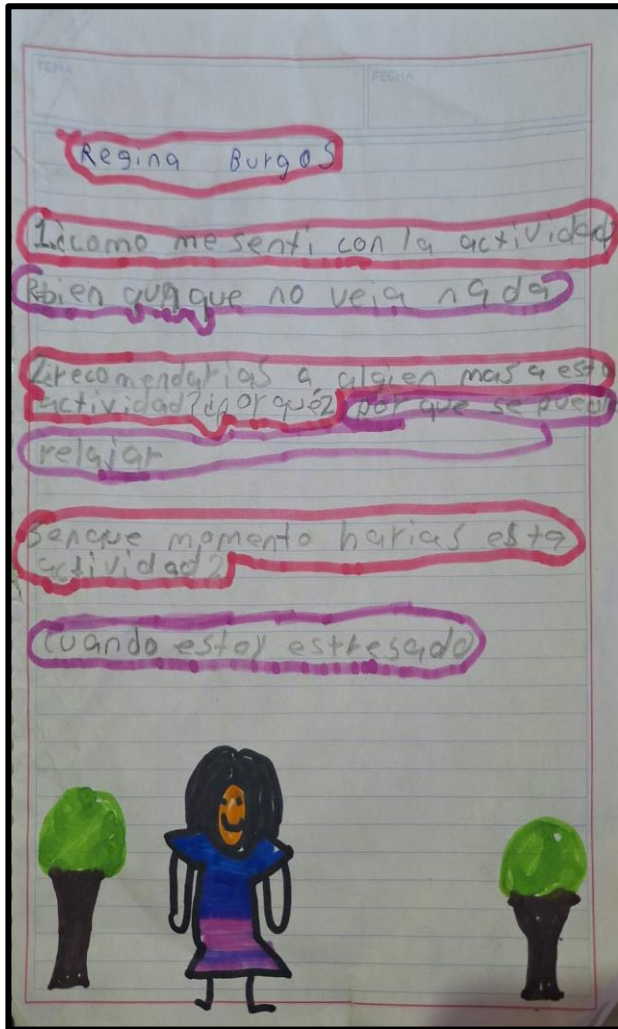
Evidencias de la tercera intervención “Mi relajación”



Evidencias de los alumnos realizando la técnica de relajación con toallita húmeda.
Tercera intervención “Mi relajación”

ANEXO L

Preguntas de reflexión realizadas por los alumnos. Tercera intervención "Mi relajación"



Evidencias de las preguntas de reflexión contestadas por los alumnos después de realizar la técnica de relajación con toallita húmeda. Tercera intervención "Mi relajación".

ANEXO M

Instrumento de evaluación, tercera intervención “Mi relajación”



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS”
GRADO Y GRUPO: 2° “B”
DOCENTE EN FORMACIÓN: MARIA JOSE QUISTIAN ORTIZ



Guía de observación			
Actividad:	Mi relajación	Grado y grupo:	2°B
PDA:	—	Fecha:	07 de marzo de 2024
Aspectos a observar:			
¿Cómo reaccionan los alumnos frente a la actividad?	Los alumnos se mantienen tranquilos durante la realización de la actividad, están la mayor parte del tiempo relajados y poniendo atención sobre aquello que les voy mencionando. Solo dos alumnos muestran su inquietud por conocer el fin de la actividad, lo que ocasiona que jueguen con el material que se les brinda.		
¿Cómo interactúan los alumnos en la realización de la actividad?	Los alumnos en esta actividad interactúan poco debido a que la actividad esta enfocada en la regulación emocional la cual tiene como objetivo que de manera individual los alumnos se enfoquen en sus propias emociones teniendo como prioridad encontrar un punto de autorregulación.		
¿Qué dificultades presentaron al realizar la actividad?	A los alumnos que no logran regular sus emociones precisamente se les dificulta atender las indicaciones que se le dan respecto a el orden de la sesión y las actividades que se van a llevar a cabo.		
¿Qué aprenden los alumnos durante la actividad?	Aprenden nuevos ejercicios de relajación como una herramienta que a ellos les permita regular sus emociones en momento en los cuales se sientan agitados. De igual manera les sirve como propuesta para lograr que ellos mismos fomenten estos ejercicios a quienes los rodean.		

Instrumento de evaluación, guía de observación.

ANEXO N

Planeación, cuarta intervención “Un gran equipo, un gran premio”

	<p>BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA CURSO: APRENDIZAJE EN EL SERVICIO ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS” GRADO Y GRUPO: 2º “B” DOCENTE EN FORMACIÓN: MARÍA JOSÉ QUISTIAN ORTIZ</p>	
Fase 3. Organicemos actividades	1 sesión	<p>Un gran equipo, un gran premio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunir a los alumnos en equipos de 4 o 5 integrantes. • Organizar 4 estaciones distintas y en cada una habrá un rompecabezas. • Cada uno de los equipos se va a ubicar en una de las estaciones. • Las indicaciones serán las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada equipo va a elegir un líder. 2. Seguido yo voy a dar la indicación para que todos los equipos comiencen a armar el rompecabezas que está en su estación lo más rápido posible y cuando hayan terminado el capitán levanta la paleta de participación y los integrantes de su equipo levantan las manos. 3. Ese equipo que termine primero va a tener derecho a contestar una pregunta que yo les voy a hacer, pero si el equipo contesta de manera incorrecta otro equipo que haya terminado tendrá derecho también a contestar. 4. El equipo que conteste de manera correcta es el que se lleva el punto. 5. Al final el equipo que tenga más puntos va a ser el que se lleve una sorpresa. • Es importante que durante la actividad los alumnos comprendan la importancia que tiene la toma de acuerdos y decisiones antes, durante y después de cada una de las rondas del juego. <p>Al finalizar se reflexiona sobre en qué fue lo que influyó para que el equipo ganador ganara y que fue lo que les hizo falta trabajar a los demás equipos para lograr alcanzar el premio.</p>
		<p>Escala estimativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas • Tarjetas con preguntas • Paletas de participación

Planeación correspondiente a la cuarta intervención “Un gran equipo, un gran premio”.

ANEXO Ñ

Evidencias de la cuarta intervención “Un gran equipo, un gran premio”



Evidencias de los alumnos trabajando de manera colaborativa en el armado de rompecabezas. Cuarta intervención “Un gran equipo, un gran premio”.

ANEXO O

Instrumento de evaluación, cuarta intervención “Un gran equipo, un gran premio”

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA CURSO: APRENDIZAJE EN EL SERVICIO ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS” GRADO Y GRUPO: 2º “B” DOCENTE EN FORMACIÓN: MARIA JOSE QUISTIAN ORTIZ		Escala estimativa																			
Indicadores	Comprende la importancia de tomar acuerdos de manera grupal.				Responde de manera correcta las preguntas que se le hacen durante la actividad.				Participa de manera óptima en la actividad y toma acuerdos con sus compañeros.				Integra los aprendidos en las clases para realizar y participar en la actividad.				Respeto la participación de sus compañeros y su trabajo.				
	RA	R	B	E	RA	R	B	E	RA	R	B	E	RA	R	B	E	RA	R	B	E	
Alumnos / Rango																					
Ana Caelli																					
Valentina Itayetzky																					
Christian Regina																					
Isaac Emanuel																					
Liam Fernando																					
Eyleen Catalina																					
Melanie Guadalupe																					
Emiliano																					
Allison Amayrani																					
Diana Isabel																					
Hannah																					
Rubén Tadeo																					
Mateo Damián																					
Aranza Jazmín																					
Jose Maria																					
William Alejandro																					
Elías Santiago																					
Sofia Guadalupe																					
Edwin Uriel																					
Susan Devanie																					
Cesar Emiliano																					
Perla Isabel																					
Christian Omar																					
Kenia Guadalupe																					
Renata																					
Iker Salvador																					

Rangos de calidad	Puntuación
Excelente	10
Bueno	9-8
Regular	7-6
Requiere apoyo	5

Instrumento de evaluación, escala estimativa.

ANEXO P

Planeación, quinta intervención ¿Qué es para mí lo correcto?

Fase 4. Creatividad en marcha.	2 sesiones	<p>¿Qué es para mí lo correcto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anotar en el pizarrón que es la autonomía moral y comentarla con los alumnos. Pedirles al igual que ellos la escriban en su cuaderno. • Reunir a los alumnos en equipos. • A cada equipo entregarle un caso que ellos deberán analizar, tomar una decisión acerca de la forma correcta de actuar. De igual manera aquí los alumnos deberán de escribir dos posibles soluciones que ellos le darían a ese problema 	<p>Registro anecdótico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno del alumno • Casos para analizar
		<p>que se está planteando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después que los alumnos hayan realizado el análisis de sus casos, pasarán al frente a compartirlo con sus demás compañeros para socializar en plenaria que fue lo que ellos escribieron en cada uno de los casos. • Para cerrar la sesión comentar entre todos lo aprendido en la sesión. 	

Planeación correspondiente a la quinta intervención “¿Qué es para mí lo correcto?”.

ANEXO Q

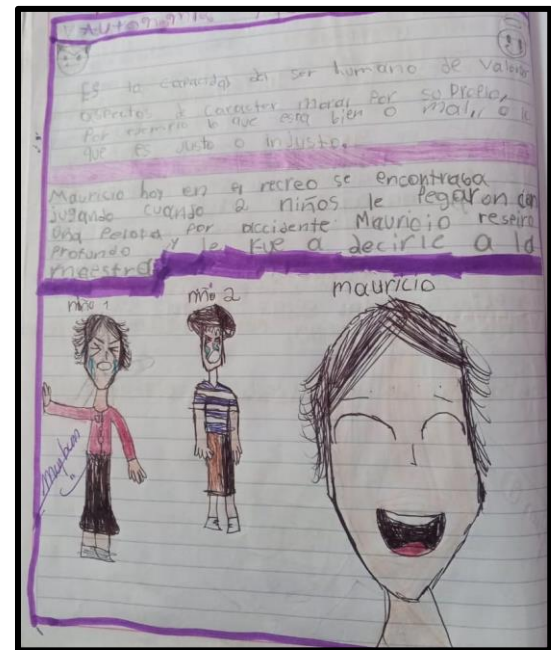
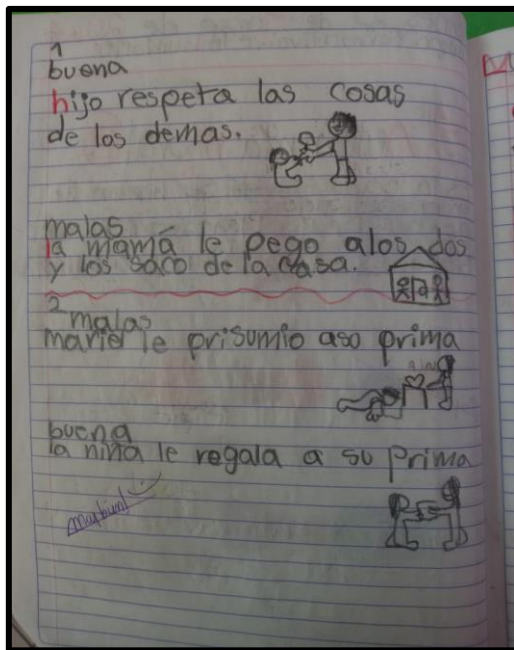
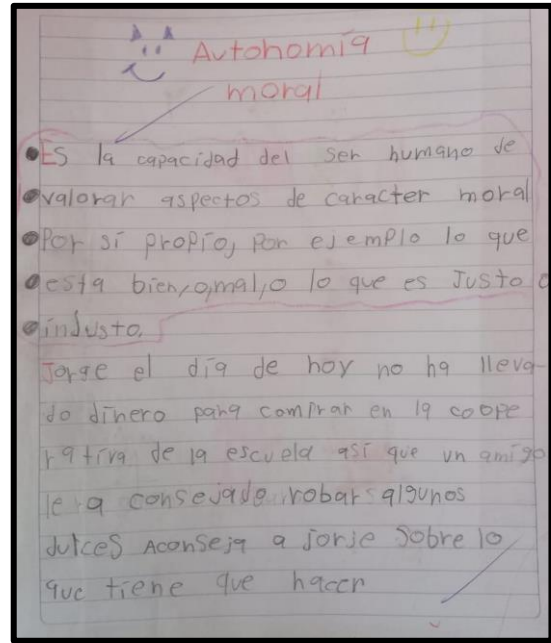
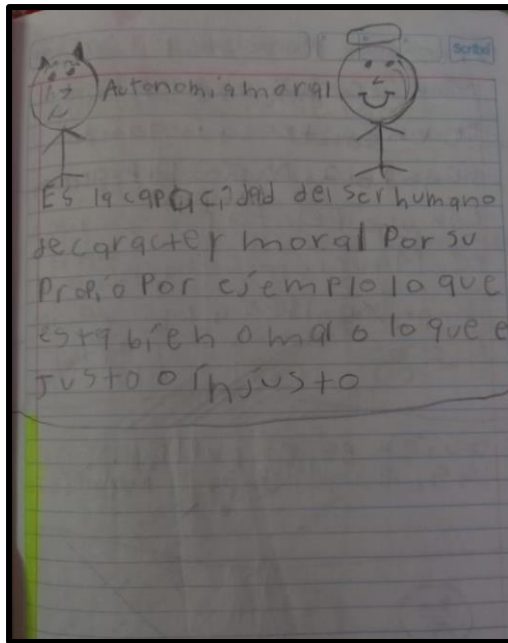
Evidencias quinta intervención “¿Qué es para mí lo correcto?”



Evidencias de los alumnos trabajando colaborativamente en el análisis de casos. Quinta intervención “¿Qué es para mí lo correcto?”.

ANEXO R

Evidencias quinta intervención “¿Qué es para mí lo correcto?”



Evidencias de las anotaciones y productos finales de los alumnos. Quinta intervención “¿Qué es para mí lo correcto?”.

ANEXO S

Instrumento de evaluación, quinta intervención “¿Qué es para mí lo correcto”?



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 CURSO: APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
 ESCUELA PRIMARIA “PLAN DE SAN LUIS”
 GRADO Y GRUPO: 2° “B”
 DOCENTE EN FORMACIÓN: MARÍA JOSÉ QUISTIAN ORTIZ



Registro anecdótico			
Docente en formación: María José Quistian Ortiz			
Grado:	2°	Grupo:	B
		Fecha:	21 de marzo de 2024
Nombre de la actividad: ¿Qué es para mí lo correcto?			
Descripción del hecho		Análisis o interpretación del hecho	
<ul style="list-style-type: none"> Escribí y expliqué a los alumnos lo que era la autonomía moral y su importancia en la vida de los alumnos. Ellos al igual hicieron comentarios relevantes acerca de lo que habían comprendido acerca del concepto y en como ellos la utilizaban en sus vidas mencionando algunos ejemplos que resultaron importantes para el desarrollo de las siguientes actividades. Reuní a los alumnos en equipos los cuales les permitieran integrarse por completo. Le otorgue a cada uno de los equipos un caso para que primero lo leyeran, analizaran y finalmente ellos en equipo hicieran propuestas acerca de lo que ellos consideraban importante para tomar una o no buena decisión. Para concluir la actividad los alumnos expusieron el caso que se les asignó y las dos decisiones que ellos consideraron pertinentes para el caso con sus respectivas consecuencias. 		<ul style="list-style-type: none"> Decidí realizar esta actividad primero debido a que era fundamental que los alumnos conocieran y acercaran a la autonomía moral con ayuda de un concepto. Acerca de los comentarios de los alumnos fueron una pauta para que ellos se interesaran en la actividad pues esto hizo que le dieran un giro a la actividad enfocándose en el significado de autonomía moral. Durante el desarrollo de los casos los alumnos socializaban y se enfocaban por hacer un buen trabajo, para dar solución a los casos los alumnos plantearon 2 decisiones; una buena y otra mala. Analizando así las consecuencias que podía provocar la toma de decisiones en la persona. Al finalizar la actividad los alumnos escucharon las participaciones de sus compañeros y se intrigaban por el caso que platicaban los compañeros al frente. 	

Instrumento de evaluación, registro anecdótico.