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

TITULO: La educación emocional: aprender a regular las emociones en preescolar

AUTOR: María del Carmen Ruiz Covarrubias

FECHA: 16/02/2026

PALABRAS CLAVE: Autorregulación emocional, Preescolar, habilidad socioemocional, Investigación-Acción Participativa, Intervención emocional

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2023 **2025**

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: APRENDER A REGULAR LAS EMOCIONES EN PREESCOLAR

TESIS

que presenta:

María del Carmen Ruiz Covarrubias

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

TUTORA DRA. MA. DEL SOCORRO RAMÍREZ VALLEJO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., JULIO DE 2025

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

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

A quien corresponda.
PRESENTE. –

Por medio del presente escrito María del Carmen Ruíz Covarrubias autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: APRENDER A REGULAR LAS EMOCIONES EN PREESCOLAR

en la modalidad de: Tesis para obtener el

Grado en Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Preescolar

en la generación 2023-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

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

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

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

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

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 23 días del mes de enero de 2026.

ATENTAMENTE.

María del Carmen Ruíz Covarrubias.
Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@becenesip.edu.mx
www.becenesip.edu.mx

San Luis Potosí, S.L.P., diciembre 16 de 2025.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y Director(a) de Tesis, tienen a bien

D I C T A M I N A R

Que el (la) pasante: *María del Carmen Ruíz Covarrubias*

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de tesis de investigación titulada:

"LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: APRENDER A REGULAR LAS EMOCIONES EN PREESCOLAR"

A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura y dictaminación de la tesis de investigación, así como su defensa en el examen profesional, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de ***Maestra en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Preescolar***.

Atentamente

LA COMISIÓN

Dr. Juan Manuel Gael Rodríguez
Director General

Dr. Francisco Hernández Ortiz
Director de Posgrado

BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo
Director(a) de Tesis

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios, por darme la vida, la fortaleza y la salud necesarias para culminar esta etapa tan importante de mi formación. Sin Su guía, paciencia y luz en los momentos de incertidumbre, no hubiera sido posible llegar hasta aquí.

A mis padres, **Rosa Elva y José Socorro**, les debo este logro. Gracias por su amor incondicional, por ser mi motor y mi ejemplo constante. Sus consejos, sacrificios y apoyo en cada momento de mi vida me han permitido crecer con valores y con la confianza de que todo esfuerzo tiene recompensa.

A mis hermanos, **Manuel, Eduardo, María y Montse**, quienes siempre han estado presentes con palabras de aliento, comprensión y alegría. Cada uno, con su manera única de acompañarme, me ha demostrado lo valioso que es contar con una familia unida y amorosa.

A mis sobrinos, que con su inocencia, ocurrencias y sonrisas me recordaron en este proceso que la vida está hecha de pequeños momentos que llenan el corazón. Ellos fueron una inspiración para seguir adelante con entusiasmo y perseverancia.

A mi novio **Lisandro**, con especial cariño, le agradezco por haber estado siempre a mi lado, aun en la distancia. Su apoyo constante, su paciencia y sus palabras de ánimo me acompañaron en cada paso. Aunque no estuviera físicamente, su presencia y compañía fueron una fuerza muy significativa para mí.

A mis amigos y compañeros, quienes hicieron este camino más llevadero con su compañía, consejos y buenos momentos. Compartir con ellos alegrías y dificultades me enseñó que los logros son aún más valiosos cuando se celebran en comunidad.

También agradezco a mis profesores, especialmente a mi Asesora, Dra. **Ma del Socorro Ramírez Vallejo** quien me motivó y apoyó hasta el final de mi formación en la maestría, su enseñanza, marcó mi camino académico y personal, dejando huellas que llevaré siempre conmigo.

Finalmente, dedico este trabajo a todas las personas que, de una u otra forma, contribuyeron en mi crecimiento y en la culminación de esta meta. Cada gesto de apoyo, palabra de aliento o acto de confianza en mí, lo guardo en el corazón con profundo agradecimiento y respeto.

Índice

Introducción 5

Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación 10

Descripción del problema 10

Justificación 11

Preguntas y objetivos de la investigación 14

Pregunta de investigación 14

Capítulo II. Estado del arte 16

Capítulo III. Fundamentación teórica conceptual 26

Inteligencia Emocional 26

Psicología positiva, la ciencia del bienestar 27

Psicología Humanista de Maslow 29

La Neurociencia: base biológica de las emociones y de la autorregulación 31

Las emociones: concepto y clasificación 32

Competencias emocionales 35

La educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana 40

Educación Emocional 41

Capítulo IV. Proceso metodológico. El camino de la investigación 44

Contextos y participantes 44

Paradigma de la investigación 50

Investigación Acción Participativa (IAP) 52

Métodos y técnicas de recolección de información 55

Fases del proceso de la IAP 57

Análisis de datos 70

Consideraciones éticas 74

Capítulo V. Resultados de la fase diagnóstica 75

Evaluación del desarrollo socioemocional del primer contexto 75

Resultados de las actividades didácticas grupales 79

Regulación emocional 83

Evaluación del desarrollo socioemocional del segundo grupo 86

Fortalezas 89
Áreas de oportunidad 89
Resultados de la encuesta a padres de familia sobre las habilidades socioemocionales de los niños 89
Capítulo VI. Plan de intervención para la mejora 94
Descripción de la implementación de las actividades 94
Capítulo VII. Resultados: fase de intervención 101
Camino hacia la autorregulación: huellas mejora en la intervención pedagógica 101
Del sentir al decir: primeros pasos en la alfabetización emocional 101
Desborde de emociones: estrategias para aprender a tranquilizarse 109
Semillas de la calma: creciendo en toma de conciencia y autocontrol 119
Corazones que ayudan: crecer con empatía 123
Discusión y Conclusiones 131
Referencias 138
Anexos 145

Índice de figuras

Figura 1. *Pirámide de las necesidades básicas de Maslow* 30

Figura 2. *Modelo Circumplejo de las emociones primarias y secundarias de Plutchik (2006)* 34

Figura 3. *Micro competencia de "Conciencia emocional"* 36

Figura 4. *Micro competencia de "Regulación emocional"* 37

Figura 5. *Micro competencia "Competencia social"* 38

Figura 6. *Entrada principal de Jardín de Niños "Zita Basich Leija"* 45

Figura 7. *Entrada principal de Jardìn de Niños "Guadalupe Rodea de Jonguitd"* 47

Figura 8. *Ciclo de la investigaciòn acciòn participativa* 53

Figura 9. *Àrbol genealògico de Regina* 80

Figura 10. *Cìrculo de diàlogo sobre las emociones reflejadas en las imàgenes* 81

Figura 11. *Clasificaciòn de las imágenes de los videos en lugares que les gustan y que no les gustan* 82

Figura 12. *Juegos congelados en el salòn de clases* 84

Figura 13. *Hallazgos obtenidos en las dimensiones* 93

Figura 14. *Holly realizando la actividad luego de gestionar su emociòn con apoyo* 110

Figura 15. *Alumnos sentados y relajados durante la canciòn* 111

Figura 16. *Alumnos esperando su turno sentados mientras uno de sus compañeros rompe la piñata* 118

Figura 17. *Alumnos que consuelan a un compañero al momento que llora* 125

Índice de tablas

Tabla 1. Preguntas y objetivos de la investigación *14*

Tabla 2. Métodos y técnicas de recolección de información *55*

Tabla 3. Componentes básicos del instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional aplicado en ambos contextos *58*

Tabla 4. Situaciones aplicadas en el instrumento *61*

Tabla 5. Actividades didácticas gruaples aplicadas en el primer contexto *64*

Tabla 6. Categoráas e indicadores *72*

Tabla 7. Resultados de la aplicación del instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional primer contexto *76*

Tabla 8. Resulatos de la aplicación del instrumento de evaluacion del desarrollo socioemocional segundo contexto *87*

Tabla 9. Fortalezas y áreas de oportunidad en el desarrollo de habilidades socioemocionales *89*

Tabla 10. Descripción de actividades Proyecto celebrando Diciembre con Calma: Autorregulacion y tradiciones mexicanas (2 al 13 de diciembre de 2024) *95*

Tabla 11. Descripción de actividades Proyecto La aventura de las emociones (10 al 12 de febrero de 2025) *97*

Tabla 12. Descripción de actividades Proyecto Las Emociones de Frida (18 al 26 de febrero de 2025) *98*

Tabla 13. Resultados antes y después de la intervención *129*

Introducción

En las últimas décadas, la autorregulación emocional ha adquirido una relevancia creciente en los ámbitos educativo y social debido a su impacto en la vida cotidiana y en el desempeño académico. Por ello, esta investigación se centra en el estudio de la educación emocional y el aprendizaje de la autorregulación en preescolar, específicamente con el grupo de 2º "C" de nuevo ingreso, conformado por 12 niños y 12 niñas, del Jardín de Niños *Guadalupe Rodea de Jonguitud*, ubicado en Lerdo de Tejada #212, Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P. Este plantel se encuentra en el centro del municipio, cerca de la plaza principal y con diversas rutas de acceso.

Cabe mencionar que el diagnóstico inicial también se aplicó en el grupo de 1º "A" del Jardín de Niños *Zita Basich Leija*, ubicado en calle Gorrión #141, Hogares Populares, en el mismo municipio; sin embargo, por cuestiones administrativas no fue posible concluir la investigación en dicho centro escolar.

La autorregulación emocional en la educación preescolar es fundamental, pues permite a los niños manejar y expresar sus emociones de manera adecuada, lo que favorece su bienestar y sus relaciones sociales. En esta etapa, comienzan a identificar, comprender y controlar lo que sienten, desarrollando habilidades esenciales para la vida. Esta competencia también incide positivamente en su adaptación al entorno, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos saludables, además de mejorar su rendimiento académico al favorecer la concentración y el control en las actividades escolares.

Durante mi formación y práctica docente he identificado la necesidad de fortalecer la educación emocional desde edades tempranas, ya que muchos niños presentan dificultades para autorregularse, expresar sus emociones y respetar límites en situaciones cotidianas. Un factor que ha agudizado esta problemática fue la pandemia por COVID-19: el aislamiento social y la limitada interacción con sus pares redujeron oportunidades de convivencia, mientras que el aumento de prácticas parentales sobreprotectoras generó estilos de crianza permisivos, escasa tolerancia a la frustración y comportamientos agresivos en el aula, afectando la convivencia y el aprendizaje.

Tras aplicar un diagnóstico socioemocional al grupo, se identificó una necesidad educativa significativa: ofrecer estrategias de autorregulación que permitan a los alumnos conocerse a sí mismos, gestionar sus emociones y convivir de manera respetuosa y empática. Esta investigación se aporta al estudio de la autorregulación emocional en preescolar, entendiendo que se trata de un proceso continuo y dinámico influido por las condiciones sociales actuales. Entre los aspectos relevantes destacan la prevención de conductas disruptivas mediante estrategias innovadoras para gestionar emociones intensas, el fortalecimiento de la convivencia en diversas situaciones y el impulso del bienestar colectivo a través de actitudes prosociales.

Posterior al diagnóstico, se definió el objetivo general de la investigación: fortalecer la autorregulación emocional en niños y niñas de preescolar mediante actividades lúdicas y creativas que faciliten la identificación, expresión y gestión de sus emociones, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales. De este propósito derivan los objetivos específicos:

1. Diseñar y aplicar estrategias participativas, como juegos de roles y actividades creativas, para favorecer el reconocimiento y la autorregulación emocional en los alumnos

2. identificar los cambios logrados durante las actividades mediante momentos de reflexión emocional y técnicas de respiración y relajación.

El cumplimiento de estos objetivos contribuye al desarrollo de relaciones saludables y aprendizajes significativos, beneficiando tanto la experiencia escolar como el bienestar emocional y social a lo largo de su vida.

La fundamentación del estudio se apoya en la psicología positiva de Martin Seligman, cuyas nociones sobre bienestar, humanismo y emociones positivas orientan la implementación de estrategias dentro del aula. Asimismo, retoma la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, destacando la autorregulación como una competencia clave para establecer relaciones positivas en la vida cotidiana.

La investigación se desarrolló bajo el enfoque sociocrítico, utilizando la Investigación-Acción Participativa (IAP) propuesta por Kemmis y McTaggart. Se siguieron cuatro fases: diagnóstico, planificación, implementación y reflexión-evaluación. En la fase diagnóstica se aplicó un instrumento validado para identificar dificultades en la autorregulación emocional y en el comportamiento social, evidenciando necesidades particularmente en la expresión del enojo y la frustración. Con base en estos hallazgos se diseñó una intervención pedagógica innovadora, centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de actividades lúdicas, artísticas y reflexivas, apoyadas en materiales visuales relevantes para la vida cotidiana de los alumnos.

Durante la implementación se desarrollaron tres proyectos que permitieron observar avances en la expresión y gestión emocional de los niños. El ambiente de confianza generado y la adaptación de las estrategias al ritmo del grupo fueron determinantes para estos progresos. Se promovieron espacios de reflexión individual y colectiva para reconocer emociones, compartir experiencias y establecer acuerdos que mejoraron la convivencia. Finalmente, la fase de evaluación se apoyó en registros, evidencias audiovisuales y la comparación entre el diagnóstico inicial y los resultados finales, mostrando mejoras significativas en la gestión emocional.

El análisis de la información permitió identificar patrones de comportamiento y cambios relevantes durante la intervención, lo que derivó en la creación de cuatro categorías con sus respectivos indicadores. Se realizó una triangulación de datos para validar los resultados, contrastando la información proveniente de diarios de campo, registros de observación, audios, videos, reflexiones de los alumnos y opiniones de los padres y madres de familia. Además, las sesiones de tutoría realizadas durante todo el proceso permitieron ajustar estrategias y atender retos emergentes, garantizando una intervención más efectiva y significativa.

La investigación se estructura en siete capítulos. El Capítulo I expone el planteamiento del problema, donde se describe la situación que afecta el contexto educativo y la necesidad de trabajar la autorregulación emocional. La justificación explica la relevancia del estudio y su aporte a la mejora educativa, incorporando referentes teóricos pertinentes. Asimismo, se presentan las preguntas y los objetivos que orientan el proceso investigativo.

El Capítulo II corresponde al estado del arte, un proceso riguroso para conocer, analizar y contextualizar las investigaciones existentes sobre el tema. Esta revisión aporta información clave, respalda la validez del estudio y orienta la construcción del marco teórico y metodológico.

Posteriormente, en el Capítulo III, se presenta la fundamentación teórica de la investigación. Este apartado proporciona el sustento conceptual y teórico relacionado con la problemática, los objetivos y la metodología seleccionada, lo cual permite construir un marco coherente y pertinente para el área de estudio.

En el Capítulo IV se expone la fundamentación metodológica. En este apartado se describe el proceso seguido durante la investigación, desarrollado bajo un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo, apoyado en la Investigación-Acción Participativa. También se detalla el contexto educativo en el cual se llevó a cabo el estudio, incluyendo la ubicación social y la información relevante sobre el grupo.

El Capítulo V presenta los resultados del diagnóstico socioemocional aplicado al grupo de preescolar, los cuales fueron obtenidos a través del *Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para Preescolar*, con el propósito de detectar necesidades educativas. Estos resultados resaltan la importancia de trabajar la autorregulación emocional como una necesidad inicial para diseñar estrategias de intervención adecuadas.

En el Capítulo VI se describen los planes de intervención diseñados para atender la problemática identificada en el grupo, utilizando la metodología de Proyectos Basados en Problemas del Programa de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana. En este capítulo se detalla la estructura y el proceso de cada intervención, presentando una propuesta innovadora y transformadora que favorece la expresión emocional infantil mediante juegos, diálogos y actividades interactivas, promoviendo la autorregulación, la convivencia armónica y un ambiente escolar seguro y de confianza.

El Capítulo VII, correspondiente a los resultados de la intervención, expone los logros obtenidos a partir del trabajo de campo. Estos hallazgos permiten identificar los avances

alcanzados por los alumnos en relación con los objetivos planteados, así como reflexionar sobre el impacto de las evidencias recopiladas. Además, contribuyen a la mejora continua, fortaleciendo la aplicación de estrategias de autorregulación en niños y niñas que requieren acompañamiento constante.

Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, las referencias utilizadas para sustentar la información y los anexos que evidencian el desarrollo de la investigación. En conjunto, muestran cómo una intervención emocional adecuada puede generar resultados positivos y significativos en la autorregulación infantil, contribuyendo a la creación de ambientes escolares más armónicos y favoreciendo el bienestar integral.

Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación

Descripción del problema

A lo largo del tiempo, la educación emocional ha sido subestimada tanto en el ámbito educativo como en el personal. No obstante, en la actualidad resulta indispensable reconocer su valor para favorecer un desarrollo físico, social y emocional pleno en las personas.

Vivimos en un contexto caracterizado por cambios constantes que transforman la manera de estudiar, trabajar e interactuar. Estos cambios han impactado de manera particular a los niños, quienes nacieron, crecieron y continúan formándose en un entorno posterior a la pandemia por COVID-19. Durante el confinamiento, sus interacciones sociales se limitaron casi exclusivamente al núcleo familiar, lo cual propició un incremento en la frustración ante situaciones cotidianas y dificultades para respetar límites. Este problema no es aislado: estudios del Instituto Nacional de Estadística e Informática y la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (INEI y ENDES, 2019) indican que el 35.9 % de los niños se frustra con facilidad frente a situaciones difíciles, afectando su capacidad para cumplir normas y mantener una convivencia armoniosa.

Aunque muchos padres desean que sus hijos sean felices, este anhelo suele traducirse en prácticas de crianza permisivas que responden inmediatamente a los deseos del niño, sin considerar la importancia de establecer límites ni de promover un desarrollo emocional equilibrado. Esto dificulta que los niños construyan relaciones saludables y que aprendan a expresar y regular sus emociones de manera adecuada.

En concordancia con lo anterior, Bisquerra (2016) destaca que gran parte de los comportamientos violentos surgen de la incapacidad para gestionar emociones como la ira, la rabia, el enojo, la furia o la cólera, lo que evidencia un analfabetismo emocional presente en la población. Esta falta de habilidades emocionales se manifiesta en actitudes que dañan a otros, derivadas del desconocimiento sobre cómo manejar adecuadamente las propias emociones.

En el contexto escolar, los niños reflejan aquello que viven en sus hogares y en la sociedad. La ausencia de herramientas para regular sus emociones genera conductas disruptivas, conflictos entre pares, dificultades de concentración y un ambiente poco propicio para el aprendizaje. Esto exige

que los docentes desarrollen mayores habilidades para orientar, contener y canalizar las emociones de sus alumnos.

Tal como señala Manobanda (2018), los niños llegan al aula con diversas habilidades y actitudes emocionales: algunos muestran una educación emocional sólida que se refleja en su personalidad y en su forma de enfrentar situaciones; otros, en cambio, requieren apoyo adicional debido a una formación emocional insuficiente en el hogar. Estas diferencias suelen estar influidas por las experiencias emocionales que sus padres vivieron durante su propia crianza y que transmiten, consciente o inconscientemente, a sus hijos.

A partir de mi práctica docente, he identificado que múltiples alumnos presentan áreas de oportunidad en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Algunos no cuentan con las herramientas necesarias para autorregularse ni para expresar lo que sienten de forma asertiva. En ocasiones reaccionan con agresiones cuando un compañero toma sus pertenencias sin permiso o muestran desesperación cuando otros dejan de jugar con ellos. Estas conductas pueden ser resultado de ambientes familiares conflictivos, experiencias de estrés o del aislamiento social que vivieron durante la pandemia.

También es frecuente observar dificultades para respetar acuerdos y normas establecidas en el aula, lo que afecta la convivencia y genera conflictos. Algunos alumnos incluso muestran intolerancia frente a las indicaciones del docente, llegando a desafiar su autoridad.

La falta de orientación en la expresión emocional y en la autorregulación tiene repercusiones negativas en el rendimiento académico, la motivación escolar y las relaciones sociales. Por ello, se vuelve indispensable fomentar la educación emocional desde edades tempranas, con el fin de que los niños aprendan a gestionar sus emociones de manera saludable y construyan vínculos respetuosos y empáticos.

Justificación

Un ambiente de confianza entre docente y alumnos favorece la exploración y expresión de emociones, impactando positivamente en el desarrollo socioemocional. Hernández (2018) subraya

que el clima escolar es un factor clave para promover el aprendizaje, ya que permite comprender las capacidades emocionales que los niños adquieren dentro y fuera del preescolar. Este conocimiento facilita la socialización, la expresión de ideas y el desarrollo de habilidades lingüísticas y socioemocionales, especialmente la empatía y la autorregulación.

Las conductas negativas y agresivas que algunos alumnos manifiestan frente a las acciones de sus compañeros evidencian la necesidad de considerar su contexto familiar. Bautista (2023) señala la importancia de analizar la relación entre padres e hijos, identificar las herramientas de autorregulación que los niños reciben en casa y comprender las formas en que se les ha permitido expresar sus emociones. Esto permite detectar casos del denominado "síndrome del emperador", caracterizado por comportamientos desafiantes, desobedientes y agresivos cuando no obtienen lo que desean.

Figueroa et al., (2020, citados en Bautista, 2023) afirman que la impulsividad y agresividad afectan el clima escolar, dificultan la convivencia e incluso provocan aislamiento social. Sánchez (2017) agrega que estos comportamientos pueden aparecer cuando los niños deben adaptarse a convivir con personas ajenas a su entorno familiar y a las dinámicas del aula, lo que deriva en agresión y dificultades para expresar sus emociones.

Mi interés en este tema surge de mi experiencia docente y formación académica, donde inicialmente prioricé campos formativos como Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación, según el plan 2017. Con el tiempo comprendí que la educación emocional es igualmente esencial, pues los niños en edad preescolar están en una etapa clave para aprender a identificar y expresar sus emociones. Para lograr un aprendizaje integral, es fundamental crear ambientes seguros y de confianza que permitan compartir ideas, pensamientos y sentimientos, al mismo tiempo que se orienta a los alumnos hacia una autorregulación acorde con su edad y contexto.

El conocimiento y regulación de las emociones deben iniciarse desde la infancia y continuar a lo largo de la vida. Calderón (2012) destaca que la educación emocional cumple una función primordial al promover estilos de vida saludables y fortalecer las relaciones intra e

interpersonales. De igual manera, Bisquerra (2016) señala que la educación socioemocional es un proceso continuo que debe comenzar en edades tempranas y reforzarse de manera permanente, pues brinda herramientas para enfrentar estrés, ansiedad e incluso prevenir problemas de salud mental.

La formación emocional tanto de docentes como de padres es fundamental. Es necesario impulsar investigaciones que permitan diseñar e implementar estrategias efectivas para fortalecer la autorregulación en los alumnos. Como señala Bisquerra (2016): “Una educación para la vida debe preocuparse de dar respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias” (p. 11).

En este sentido, resulta prioritario atender las necesidades del grupo mediante estrategias educativas que promuevan la autorregulación emocional, pues esto no solo contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, sino que también mejora su experiencia dentro y fuera del aula.

Asimismo, es fundamental reconocer el valor que tienen el desarrollo social y emocional en los primeros años de vida. Los niños se encuentran en pleno proceso de reconocimiento emocional y requieren herramientas que les sean útiles a lo largo de su vida. El propósito central de esta investigación es diseñar estrategias que permitan a los estudiantes expresar sus emociones de manera positiva y respetuosa, favoreciendo una convivencia armónica con sus compañeros.

Para ello, la intervención se enmarcó en el Programa de Educación Básica 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), específicamente en la Fase 2 correspondiente al nivel preescolar. Este programa integra cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano a lo Comunitario. Este último será el eje rector para seleccionar los Contenidos y Procesos de Aprendizaje (PDA) que orientarán la intervención, fortaleciendo la autorregulación emocional mediante experiencias significativas que permitan a los alumnos reconocer emociones, resolver conflictos y convivir de manera más consciente con los otros.

A continuación se presentan las preguntas de investigación que orientan el estudio, organizadas de manera que permitan visualizar con claridad las fases que se llevaron a cabo. Esta

estructura facilita comprender el rumbo del trabajo y la relación entre cada pregunta y los objetivos propuestos.

Tabla 1

Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta de investigación	**Objetivo General**
¿Cómo pueden los niños y niñas de preescolar identificar y expresar sus emociones a través del juego y actividades creativas para mejorar su autorregulación emocional?	Fortalecer la autorregulación emocional en niños y niñas de preescolar mediante actividades lúdicas y creativas que les permitan identificar, expresar y gestionar sus emociones de manera efectiva, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales.
Fase diagnóstica	
Preguntas Subsidiarias	**Objetivos específicos**
¿Qué nivel de comprensión y expresión tienen los niños de preescolar en cuanto a identificar y nombrar sus propias emociones y las de otros?	Favorecer en los niños de preescolar el identificar y dar nombre a sus propias emociones a partir de su nivel de comprensión y expresión emocional y de los otros.
¿Qué aspectos de las habilidades socioemocionales, como la autorregulación, conciencia emocional y comportamiento social, se evidencian con mayor claridad al evaluar a los alumnos de preescolar, y qué áreas requieren mayor intervención?	Identificar las áreas de oportunidad a través de la valoración con apoyo del instrumento de las habilidades socioemocionales de los alumnos y ofrecer estrategias adecuadas a estas necesidades.
Fase de intervención	
¿Qué estrategias participativas, como los juegos de roles o actividades creativas, ayudan a los niños de	Diseñar y aplicar estrategias participativas como juegos de roles y actividades creativas para favorecer el reconocimiento y la autorregulación

preescolar a identificar sus emociones y aplicar técnicas de autorregulación de manera efectiva en situaciones cotidianas del aula?	emocional con los alumnos de preescolar y logren aplicarlas en su vida diaria.
¿Qué cambios en la autorregulación emocional de los niños de preescolar se observan al implementar actividades diarias que incluyen momentos de reflexión emocional y técnicas de respiración o relajación en el aula?	Identificar los cambios de autorregulación emocional que favorecen a los alumnos en educación preescolar durante las actividades diarias a través de momentos de reflexión emocional y técnicas de respiración y relajación.

A través de esta investigación se busca contribuir al diseño e implementación de estrategias efectivas que permitan a los niños y las niñas no solo identificar y expresar sus emociones, sino también gestionarlas de manera positiva, promoviendo relaciones interpersonales saludables y aprendizajes significativos. Este enfoque no solo enriquece su experiencia en el aula, sino que también sienta las bases para su bienestar emocional y social a lo largo de su vida.

Asimismo, este estudio brinda sustento a futuras investigaciones relacionadas con problemáticas similares en la educación preescolar, al proponer estrategias lúdicas y creativas que favorezcan la identificación, expresión y gestión emocional en diversos momentos cotidianos. Dichas estrategias incluyen espacios de reflexión emocional y el uso de técnicas de respiración y relajación, contribuyendo con ello a mejorar las prácticas socioemocionales dentro del salón de clases.

Capítulo II. Estado del arte

Con el propósito de conocer los antecedentes del tema de estudio en el nivel preescolar, se realizó una búsqueda en Google Académico, un motor que permite acceder a diversas bases de datos, repositorios y bibliotecas virtuales. Entre las bases consultadas se encuentran Redalyc, Scielo, Dialnet y CONICET, entre otras. Para el proceso de búsqueda se utilizaron expresiones como "habilidades emocionales en preescolar", "competencias emocionales", "microcompetencias emocionales" e "inteligencia emocional".

Los criterios de selección de los documentos incluyeron: a) que los artículos fueran investigaciones de campo centradas en niños y niñas de educación preescolar y b) que las publicaciones correspondieran al periodo comprendido entre 2017 y 2025. En este primer acercamiento se identificaron seis artículos. Todos los documentos se descargaron en formato digital y la información de cada uno fue sistematizada en una tabla que contenía los siguientes elementos: título, autor(es), fecha de publicación, objetivo, metodología, resultados y población de estudio. De los trece trabajos revisados, doce pertenecen al contexto latinoamericano y uno al contexto nacional. La información obtenida permitió realizar una descripción y análisis que se presentan a continuación.

El primer artículo, titulado "Inteligencia emocional en niños de preescolar y su relación en su entorno escolar", fue publicado por Nadia Castro, Wilson Paredes y Mauricio Salas en 2018 y se desarrolló en Ecuador. Su objetivo fue evaluar la inteligencia emocional en edades tempranas y analizar cómo estas habilidades favorecen la interacción de los niños y niñas dentro del ambiente escolar. La investigación se desarrolló en dos etapas: una de trabajo de campo y otra de contraste teórico. Se empleó el test *Habilidades de interacción social*, estructurado en tres dimensiones: autoafirmación, expresión de emociones y habilidades para relacionarse. Su aplicación requiere entre 10 y 15 minutos por alumno y genera un puntaje total.

La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes de entre 5 y 6 años que asistían al nivel inicial II y al primer año de educación básica. De ellos, 40 pertenecían a la E.E.B. "Isabel Herrera de Velázquez" y 40 a la E.E.B. "Victoria Macías de Acuña"; en total participaron 43 niños y 37 niñas. Los resultados mostraron que los estudiantes poseen condiciones favorables para

relacionarse en el entorno escolar, por lo que se recomienda que los docentes trabajen indicadores de inteligencia emocional para fortalecer el control, la regulación y el asertividad. Este estudio aporta a la presente investigación al destacar la importancia de promover la inteligencia emocional para favorecer habilidades sociales y emocionales, así como para identificar el desarrollo emocional del alumnado mediante instrumentos especializados que contribuyan a mejorar su desempeño emocional y académico.

El segundo artículo, también realizado en Ecuador, se titula **"**La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2", de Rosa Alcose-Miranda, Blanca Moreno-Ronquillo y Margarita León-García, publicado en 2019. Su objetivo fue plantear una propuesta para educar las emociones y mejorar el aprendizaje relacionado con la convivencia en niños de educación inicial. El estudio se abordó desde un enfoque mixto que integró métodos teóricos y empíricos para obtener la mayor cantidad de información posible. En el nivel teórico se llevó a cabo un análisis documental, mientras que en el nivel empírico se utilizaron guías de observación a estudiantes, entrevistas a docentes y encuestas a padres de familia.

La investigación se aplicó a 25 niños de entre 4 y 5 años del Centro de Educación Inicial "Mundo Mágico". A través de la observación directa se identificó que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente; sin embargo, presentan dificultades para regular sus emociones durante el juego. Entre los resultados se destaca que, aunque los niños participan en las actividades lúdicas, no logran un adecuado control emocional y suelen imponer sus propias reglas. Las encuestas a padres revelaron que la falta de tiempo de calidad en el hogar dificulta la orientación de los niños para relacionarse y convivir con otros. Las autoras proponen fortalecer la educación emocional mediante una guía de estrategias dirigida tanto a docentes como a padres de familia, con el fin de mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales en el aula. Este estudio aporta elementos valiosos para el trabajo conjunto entre escuela y hogar, orientado al desarrollo de habilidades emocionales.

El tercer artículo de investigación del contexto latinoamericano, también proveniente de Ecuador, se titula "Desarrollo socioemocional en preescolares que asisten a centros educativos públicos y privados", elaborado por Elisa Piedra, Karina Huiracocha, Andrea Freire y Cindy

López, y publicado en 2020. El estudio tuvo como propósito analizar la influencia del contexto socioeducativo en el rendimiento escolar de niños y niñas en edad preescolar. Se empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo y comparativo, mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Para ello, se utilizó el instrumento de *Autorreporte* que evalúa el bienestar socioemocional considerando variables como la edad, el sexo y el tipo de institución educativa.

La muestra estuvo conformada por 240 niños de 10 instituciones públicas y privadas. De ellos, 120 cursaban el nivel inicial (60 niños y 60 niñas de 4 años), y los otros 120 cursaban el primer año de educación básica (60 niños y 60 niñas de 5 años). Para la selección, se consideraron 80 estudiantes de escuelas públicas, 80 de escuelas privadas de nivel socioeconómico medio y 80 de escuelas privadas de nivel alto.

El instrumento aplicado fue el *Autorreporte del Bienestar Socioemocional* de Lira, Edwards, Hurtado y Seguel (2005), compuesto por 22 ítems que permiten valorar el bienestar de los estudiantes en diferentes situaciones relacionadas con la convivencia con compañeros y docentes. El instrumento incorpora ilustraciones con caricaturas infantiles para facilitar la comprensión.

Los resultados mostraron que, en general, la población presentaba un adecuado desempeño socioemocional. Sin embargo, algunos estudiantes evidenciaron ciertas debilidades, posiblemente relacionadas con estilos de crianza, características del entorno o factores genéticos y ambientales, más que con el tipo de institución educativa. El artículo enfatiza la necesidad de realizar una detección temprana del estado emocional de los niños y niñas, con el fin de adaptar el currículo educativo a sus características y necesidades específicas.

Del análisis realizado destaca la importancia de incluir en el currículo momentos específicos para la evaluación socioemocional, lo que permitiría responder de manera más adecuada a las necesidades de los estudiantes y favorecer intervenciones docentes efectivas.

El cuarto artículo seleccionado se titula “Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares”, publicado en 2020 por Miriam Muchotrigo y

César Merino Soto en Lima, Perú. El objetivo fue determinar los efectos del programa *Descubriendo mis emociones*, orientado al reconocimiento y expresión de emociones positivas y morales, así como a la gestión de emociones negativas.

El estudio utilizó un diseño cuasi experimental con grupo control, aplicando un pretest y un postest, además de una Lista de Chequeo Observacional que incluye diez emociones y veinte ítems distribuidos en ocho emociones positivas, seis negativas y seis morales. La muestra estuvo conformada por 125 estudiantes de 5 y 6 años que asistían a instituciones educativas ubicadas en la misma localidad y con características demográficas y socioeconómicas similares. Los criterios de exclusión consideraron el puntaje obtenido, la entrevista o la inasistencia a dos o más sesiones.

Los resultados evidenciaron que los niños del grupo experimental lograron reconocer las emociones trabajadas y desarrollaron habilidades de empatía y de manejo emocional. El estudio fue valorado positivamente por docentes, directivos y auxiliares, quienes destacaron la pertinencia de las actividades para la edad preescolar, así como su contribución a la formación de vínculos emocionales. Se recomienda continuar con procesos de capacitación docente e impulsar el interés por la educación socioemocional para favorecer mejores resultados educativos. La motivación de los estudiantes se reflejó en la alta asistencia a las sesiones del programa.

El quinto artículo relacionado con el tema se desarrolló en Puebla, México, el cual lleva por título “Efectos del juego de roles con elementos simbólicos en el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares” y fue publicado en 2019 por María del Rosario Bonilla, Julia Solovieva e Iliana Díaz. Su objetivo fue analizar los efectos de un programa de juegos de roles sociales en el desarrollo neuropsicológico de niños en edad preescolar.

Para ello, se empleó un diseño longitudinal cuasi experimental con aplicación de pretest y postest a dos grupos de niños. El instrumento utilizado, la Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve, incluye diversas tareas orientadas a valorar el funcionamiento de los mecanismos neuropsicológicos. El estudio se realizó de manera individual y se fundamentó en principios de la psicología y neuropsicología histórico-cultural.

La muestra estuvo conformada por 59 niños de 5 años que asistían a una institución suburbana y compartían características similares en cuanto a procedencia y nivel socioeconómico. Ninguno presentaba dificultades neuropsicológicas, psicopatológicas o médicas, ni participaba en actividades extraescolares, deportivas o recreativas. Los estudiantes estaban distribuidos en dos grupos desde su inscripción al preescolar.

Al analizar los resultados, los autores señalan que ambos grupos mostraron avances positivos en los mecanismos neuropsicológicos. No obstante, en el post-test el grupo experimental (1) obtuvo un rendimiento superior al del grupo control (2), mientras que en el pre-test este último había registrado mejores puntuaciones. Los investigadores concluyen que la implementación del programa de juego de roles contribuyó a mejorar el desempeño de los niños preescolares en sus actividades cotidianas, emocionales y académicas. Asimismo, destacan la utilidad del análisis neuropsicológico para valorar las condiciones infantiles y diseñar estrategias psicopedagógicas que favorezcan su desarrollo.

El sexto artículo, titulado “Estilos parentales y autorregulación emocional infantil. Estudio de revisión narrativa de la literatura”, fue elaborado por Analía Verónica Losada, María Tatiana Caronello y Patricia Estévez, y publicado el 24 de febrero de 2019 por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Su objetivo fue comprender la influencia, positiva o negativa, de los estilos parentales en la autorregulación emocional de los niños en edad preescolar, así como identificar factores de riesgo y de protección.

La metodología empleada fue la revisión narrativa de la literatura, basada en la recopilación, análisis y selección exhaustiva de fuentes bibliográficas pertinentes al tema de estudio.

Los resultados reúnen diversas investigaciones que explican cómo los estilos parentales influyen en la regulación emocional infantil, describen los tipos de estilos parentales existentes y resaltan la importancia de las emociones desde los primeros años de vida. Este estudio permite comprender que la autorregulación trabajada desde la escolarización tiene un impacto significativo en el desarrollo emocional. Además, muestra que, cuando se articula con los planes educativos y

la colaboración de las familias, contribuye al fortalecimiento de una educación emocional de calidad.

El séptimo artículo, “Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en primera infancia”, elaborado por Janeth del Carmen Beltrán Espitia, Elquin Eduar Mejía Loaiza y Francisco Conejo Carrasco, el 26 de mayo de 2020, tuvo como propósito identificar los factores que favorecen la autorregulación en el aprendizaje de los niños y niñas participantes en un proyecto pedagógico desarrollado en el aula móvil de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Uniminuto Soacha, en Colombia.

La investigación fue de enfoque cualitativo y alcance descriptivo, lo que permitió interpretar la información recolectada mediante un enfoque hermenéutico, pertinente para la primera infancia. Se emplearon técnicas como entrevistas semiestructuradas y observación no participante. El procedimiento se desarrolló en seis fases: diseño de instrumentos, validación, planificación, aplicación, sistematización y análisis de la información.

Entre los resultados, se identificó que la autorregulación y el aprendizaje significativo se fortalecen mediante factores como la motivación, el afecto, el juego, el arte, la libre expresión, la autorreflexión, la autovaloración, la problematización de la realidad, la resolución de conflictos, la experimentación y los procesos de inteligencia emocional. Estos elementos contribuyen al desarrollo de la confianza, la seguridad y la autoestima.

El octavo artículo, titulado “Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar**”**, fue escrito por Jessica Quintero Gil, Paola Andrea Álvarez Pérez y Sandra Milena Restrepo Escobar (febrero de 2022). Su objetivo fue analizar los conceptos de autorregulación y autocontrol, describiendo su desarrollo ontogenético durante los primeros años de vida. Para ello, se recopilaron datos de diversas fuentes consultadas en PUBMED, SCOPUS, LILACS y PICO. La síntesis se realizó considerando título, autores, objetivos, metodología, resultados y conclusiones de los estudios revisados.

Los resultados indican que la autorregulación se aprende dentro de entornos protectores como la familia y los contextos sociales, en donde se inicia el reconocimiento y fortalecimiento de valores. Estos comportamientos, transmitidos de manera directa o indirecta, influyen de forma significativa en los aprendizajes y en las habilidades de autorregulación de los niños en su vida cotidiana.

El artículo noveno, titulado "Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial", fue elaborado por María Inés Menjura Escobar y Beatriz Elena Franco Cárdenas en junio de 2022. El estudio se desarrolló en un preescolar del municipio de Armenia, Quindío (Colombia) y tuvo como objetivo identificar comportamientos de autorregulación en los estudiantes mediante la observación, con el fin de diseñar acciones pedagógicas que mejoraran el entorno educativo y fortalecieran sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales para afrontar de manera asertiva situaciones de la vida cotidiana.

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo. Se utilizaron fichas de observación basadas en la categoría de autorregulación emocional y en tres competencias específicas: expresión emocional, habilidades de afrontamiento y capacidad para generar emociones positivas. Para la recolección de datos se aplicaron y grabaron cuatro situaciones de juego, que posteriormente fueron analizadas.

Los resultados señalan la importancia de promover acciones lúdicas en el ámbito educativo que favorezcan la autorregulación. Se destaca que, desde edades tempranas, los niños aprenden a interiorizar y expresar sus sentimientos, por lo que es fundamental crear ambientes que brinden confianza, afecto y respeto, fortaleciendo así su seguridad emocional.

El décimo artículo, "El rol de la autorregulación como recurso operativo en la predicción del involucramiento escolar: transición preescolar–primaria", fue elaborado por Maite Liz Otero, Alejandro Vásquez Echeverría y Lorena Canet Juric en agosto de 2023 en instituciones educativas de Uruguay. Su objetivo fue describir la relación entre la preparación para la escolarización, evaluada por los docentes mediante ítems específicos, y la autorregulación medida directamente

en estudiantes que cursaban el primer año de primaria, considerando además su respuesta emocional durante el último grado de preescolar ante el proceso de transición.

La muestra se conformó en tres fases: 60 niños de 5 y 6 años en la primera etapa; 55 en la segunda; y 48 en la tercera. Se utilizó una versión del INDI, que incluye 55 ítems para evaluar cuatro dimensiones: desarrollo cognitivo, desarrollo motor, desarrollo socioemocional y disposición para el aprendizaje. Para medir la autorregulación se desarrollaron subescalas correspondientes a prosocialidad (reconocimiento y expresión asertiva de emociones) y comportamiento externalizante (agresión y tolerancia a la frustración). Antes de su aplicación, los docentes fueron capacitados, y se obtuvo el consentimiento verbal de los estudiantes y el consentimiento informado de padres y madres.

Los resultados descriptivos muestran que, durante la escolarización, los docentes promueven la estimulación temprana a través del currículo educativo, con el propósito de facilitar la transición entre preescolar y primaria.

El undécimo artículo, “Las habilidades sociales y la autorregulación del infante”, fue elaborado por Alexandra Teresita Irrazabal Bohorquez, Alicia Ruiz Ramírez, Jaqueline Avilés Salazar y Evelin Castro Espinoza el 20 de julio de 2023. La investigación se desarrolló mediante un método empírico–teórico y un diseño bibliográfico inductivo–deductivo, sustentado en la revisión de diversas perspectivas de investigadores expertos en el tema.

Entre los principales aportes, se propone la implementación de metodologías lúdicas para fortalecer la autoestima, el respeto hacia los demás, la motivación, el autoconocimiento y la resiliencia ante situaciones conflictivas. Asimismo, se concluye que el desarrollo del autocontrol y la autoestima permite que los niños construyan un carácter adecuado, en la medida en que aprenden a gestionar sus emociones y aplican un pensamiento efectivo que favorece la salida de su zona de confort.

El duodécimo artículo, “Regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años durante la pandemia: factores protectores y riesgosos en una institución privada en Costa Rica”, fue

elaborado por Melissa Ureña Pinto, Kristel Tencio Ávila y Johanna Sibaja Molina en agosto de 2024. Su objetivo fue analizar los factores protectores y de riesgo asociados con el desarrollo de la regulación emocional en niños de 4 y 5 años, a través de actividades remotas durante la pandemia por COVID-19 en el año 2020.

La metodología implementada fue cualitativa, de corte transversal, con apoyo de teoría fundamentada. Se realizaron cinco entrevistas virtuales con personal educativo, dos entrevistas con madres de familia y un grupo focal de cinco madres. Además, se llevó a cabo una actividad presencial con dos grupos de preescolares, donde se generaron espacios de pintura y diálogo. La sistematización de la información se realizó con base en los principios de la teoría fundamentada.

Los resultados muestran que el acercamiento sensible a los niños permitió comprender sus experiencias durante la pandemia. Se evidencia que la regulación emocional requiere una articulación estrecha entre la familia y la institución educativa para apoyar adecuadamente el desarrollo infantil. Por ello, se recomienda fortalecer prácticas educativas y de crianza más sensibles al desarrollo socioemocional.

El último artículo, titulado “La metodología Montessori como promotora de la autorregulación emocional en Educación Inicial”, fue elaborado por Judith Mercedes Rugel Torres, Fanny Piedad Jiménez Yepez, Sandra Patricia Cuchala Correo y Miriam Elizabeth Quimi Torres en junio de 2025. Su objetivo fue explorar el papel de la metodología Montessori en la promoción de la autorregulación emocional durante la educación inicial.

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, utilizando observación directa y entrevistas con educadores de diversas instituciones que implementan el enfoque Montessori. Se incorporó un análisis de casos que permitió realizar comparaciones entre diferentes contextos y prácticas educativas.

Los resultados indican que los ambientes preparados, característicos de Montessori, y la autonomía que se fomenta en ellos, facilitan que los estudiantes gestionen sus emociones de manera efectiva, promoviendo su bienestar emocional y social. Asimismo, las interacciones

sociales en el aula contribuyen al desarrollo de la empatía y la resolución de conflictos, elementos esenciales para la autorregulación.

En conjunto, los artículos revisados aportan evidencia sólida sobre la importancia de la inteligencia emocional y la autorregulación en preescolar, así como del uso de instrumentos de evaluación que permitan identificar áreas de oportunidad en el desarrollo socioemocional. Estos hallazgos orientan la creación de estrategias pedagógicas que favorezcan un mejor desempeño social y emocional en los niños. No obstante, se observa una limitada presencia de investigaciones nacionales que empleen pruebas estandarizadas para evaluar estas competencias.

Los artículos revisados también comparten características similares en cuanto a sus técnicas de recolección de datos. En todos ellos se emplean entrevistas, guías de observación, pruebas y otros instrumentos dirigidos principalmente a madres y padres de familia, y en algunos casos también a los alumnos. Si bien algunos de los resultados obtenidos son de carácter cuantitativo, el análisis realizado en dichas investigaciones se desarrolló predominantemente desde un enfoque cualitativo.

En comparación de las investigaciones anteriores, la presente investigación (de carácter nacional y realizada en contexto mexicano) aporta, desde su fase inicial, información tanto cualitativa como cuantitativa derivada de la aplicación de un instrumento de diagnóstico emocional individual y de actividades didácticas desarrolladas con el grupo. Entre las diferencias más relevantes, destaca el uso del *Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para Preescolar*, validado a nivel nacional en 2021, el cual evalúa tres dimensiones integradas por trece microcompetencias. Este instrumento permitió identificar con precisión las necesidades educativas y emocionales de los alumnos y, a partir de ello, orientar el diseño de una intervención docente fundamentada en los resultados.

La combinación de este instrumento con el análisis mixto de las actividades didácticas contribuye de manera innovadora a sintetizar información esencial y a sustentar una intervención emocional pertinente, contextualizada y coherente con las necesidades reales del grupo y del entorno escolar.

Capítulo III. Fundamentación teórica conceptual

Las emociones son contagiosas, por eso hay que saber expresarlas y compartirlas con los demás. En este apartado se concentran las teorías que fundamentan una educación emocional o educación socioemocional, de acuerdo con los autores Bisquerra y Chao (2020). Además, se integran conceptos necesarios para comprender lo que significa una educación emocional, tales como emociones, competencias y micro competencias y un análisis sobre el Nuevo Programa de Educación Básica "Nueva Escuela Mexicana".

Inteligencia Emocional

Salovey y Mayer (1990, citados en Bisquerra y Chao, 2021) son los precursores de la teoría de la inteligencia emocional. Ellos la definen como las capacidades de las personas para identificar y nombrar emociones propias y ajenas, así como para encaminar conductas y pensamientos, según las experiencias obtenidas durante su formación emocional. Dentro de esta teoría se explicita la diferencia entre los conceptos de competencia, habilidad y capacidad. Se señala que la capacidad y habilidad en las personas aparece desde el nacimiento o mediante el aprendizaje ofrecido, mientras que una competencia se logra solo mediante un aprendizaje que vive dentro de su contexto.

Para Salovey y Mayer (1990, 1997, citados en Bisquerra, 2012) la inteligencia emocional es una habilidad para maniobrar las propias emociones. Para favorecer esta habilidad, proponen un modelo de cuatro bloques interrelacionados que describen las dimensiones de la inteligencia emocional:

1. Percepción emocional. Son aquellas emociones percibidas en la propia persona y en los demás. Estas se pueden expresar a través de la pintura, música, conducta y otros lenguajes.
2. Facilitación emocional del pensamiento. Describe cómo el estado de humor de las personas transforma las emociones que sienten, cambiando la perspectiva que tienen.
3. Comprensión emocional. Se refiere a la habilidad de comprender y dar nombre a las emociones que se perciben y su proceso de cambiar entre una y otra emoción.

4. Regulación emocional. Hace referencia a la habilidad de reflexionar sobre las propias emociones y gestionarlas para restar las negativas y elevar las positivas.

Goleman (1995, citado en Bisquerra 2012) dio a conocer esta teoría mundialmente a través de su libro "Emotional Intelligence" en 1990, la cual hizo que se popularizara y se diera reconocimiento e importancia a las emociones de las personas. Goleman describe la inteligencia emocional en cinco categorías:

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

En referencia para la autorregulación emocional infantil, Goleman (1995, citado en Mendoza, 2020) menciona que la educación escolar debe tener políticas y estrategias dentro del aula con el fin de que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para mejorar el comportamiento en cuestión de actitudes violentas. Para que esto sea posible, es importante que el docente tenga conocimiento sobre las habilidades emocionales y cómo actuar en estas situaciones, y que todos reflexionen sobre sus propias acciones.

Dentro de estas categorías se reconoce la importancia de conocer y comprender las propias emociones para entender y relacionarnos con los demás. Por otro lado, Bisquerra (2016) menciona la importancia de la conciencia ética y moral en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional de las personas para vivir dentro de la sociedad con una conducta ética responsable, debido a que si no se tiene valores éticos y morales podrían resultar ser manipuladores y delincuentes peligrosos e inteligentes.

Psicología positiva, la ciencia del bienestar

Otra teoría que fundamenta la educación socioemocional es la Psicología positiva. Esta perspectiva teórica surge a principios del siglo XXI. Sus principales exponentes son Seligman y

Csikszentimnihalyi. El objetivo de esta teoría es investigar y favorecer el bienestar y las emociones positivas (felicidad) en las personas, reconociendo que fundamentan el movimiento al potenciar el redescubrimiento de las virtudes y fortalezas de los humanos (Bisquerra, 2016). Lograr lo que se establece en esta teoría requiere de un proceso de educación y seguimiento en el conocimiento propio de las emociones, a su vez, disposición por aprender a amarse a sí mismo con sus cualidades humanas.

La psicología positiva se define como un estímulo de emociones que generan bienestar subjetivo, fluir y empatía en las personas, mediante la motivación, la cognición y experiencias emocionales esenciales, para favorecer una educación emocional que surge mediante experiencias de relaciones intrínsecas. Estas son generadas a través del engagement (compromiso), savoring (disfrutar o saborear), flourishing (florecimiento interno o expansión), elevation (crecimiento interior o inspiración sublime), mindfulness (atención plena), entre otras que potencializan la educación emocional en las personas (Bisquerra y Chao, 2020). Estos elementos permitirán alcanzar plenamente los objetivos que esta teoría se propone y con ello favorecer una salud mental adecuada para la vida diaria.

Bisquerra (2016) propone un decálogo para alcanzar el bienestar, elemento fundamental de la psicología positiva. En él se describen 10 estrategias a realizar de manera personal. Estas son el practicar dinámicas de relajación o meditación, cuidar nuestro cuerpo tanto en alimentación como en actividad física, relacionarnos con los demás de manera positiva, ser agradecidos por todo lo que tenemos y recibimos, ser optimista ante las situaciones cotidianas, ayudar a quien lo necesite, hacer lo que nos gusta y continuar favoreciendo nuestras capacidades y habilidades, tener un propósito como sentido de la vida, realizar actividades artísticas y saber gestionar el dinero de manera inteligente. Son pasos para seguir que se nos sugiere como estrategias para mejorar nuestra educación emocional, especialmente el bienestar personal.

El bienestar emocional se caracteriza por ser parte consciente de las personas. Es generado a partir de la satisfacción en diferentes experiencias cotidianas y el desarrollo de actitudes positivas, los valores adquiridos, voluntad y esfuerzo. Este logra compartirse a los que lo rodean a partir de las virtudes y fortalezas humanas que desarrolla durante este proceso que no se define como egoísta. Existen diferentes maneras de encontrar el bienestar en lo que hacemos,

especialmente cuando se realiza una actividad prosocial hacia los demás, esto permitirá desear volver a repetirlo por la satisfacción que se genera. Siendo el bienestar emocional una de las aportaciones con mayor fuerza dentro de la psicología positiva. (Bisquerra, 2016)

Seligman (1998, citado en Domínguez e Ibarra, 2017) plantea un modelo con el fin de generar bienestar llamado PERMA, por sus siglas en inglés, que se refieren a: Positive emotion (emociones positivas), Engagement (compromiso), Relationships positive (relaciones positivas), Meaning (significado) y Accomplishment (logro). Estos componentes trabajan en conjunto para lograr el bienestar deseado en las personas y con ello poder alcanzar una vida saludable e integral donde se favorezca el entendimiento de las propias emociones, aumentar fortalezas y virtudes humanas y, sobre todo, un perfecto funcionamiento humano.

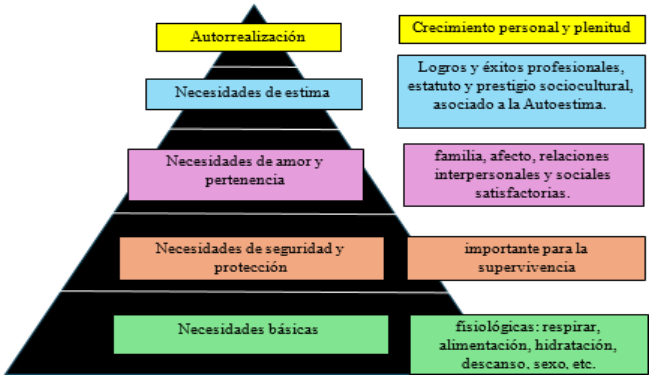
Existe diversidad de estrategias que propone esta teoría para lograr un bienestar personal. Tener un conocimiento sobre las propias emociones y los objetivos de una vida saludable emocional y físicamente, permite comprender que la psicología positiva ayuda a favorecer este proceso de manera más sencilla. No es una tarea fácil de desarrollar, pero con los recursos y personas adecuadas se realizará con un valor realmente significativo para cada individuo.

Psicología Humanista de Maslow

La psicología humanista, propuesta por Maslow (1982), sugiere una pirámide donde se describen las necesidades humanas (necesidades básicas, necesidades de seguridad y protección, necesidad de amor y pertenencia, necesidades de estima). La educación básica tiene como objetivo solventar estas necesidades sociales y emocionales a través de sus áreas académicas en los alumnos, ofreciendo la oportunidad de prevenir el rezago escolar por enfermedades mentales tales como el estrés, depresión, entre otras. (Bisquerra y Chao, 2020)

Figura 1

Pirámide de las necesidades básicas de Maslow



Nota: Elaboración propia a partir de Maslow (1982)

Esta pirámide permite comprender de manera más sencilla como esta teoría se fundamenta a partir de las necesidades que tienen las personas en todos los espacios de su vida. De esta manera, el teórico rescata lo que es indispensable para vivir en una sociedad contextual al ser personas emocionales y con metas personales que fluyen y son parte de una comunidad.

Van de Velde (2020) señala que la autorrealización definida por Maslow "implica alcanzar un estado donde se satisfacen todas las necesidades y los sujetos pueden alcanzar todo su potencial" (p. 6). Al ser saciadas cada una de las necesidades de la pirámide, se favorece que los seres humanos logren cada una de las metas que se establecen para ser felices y mejorar su calidad de vida, proponiéndose crecer en conocimientos y tener otros objetivos.

Maslow (1997, citado en Corchado, 2016) propone ocho vías de autorrealización con un valor determinante:

1. Abstraerse: pensar en uno mismo y sin poses Dejar fluir las emociones y el impulso para lograr "algo". Valor: *autenticidad*
2. Elegir: Tomar en cuenta los pros y los contras de cada cosa que hagamos. Al fin de cuentas, la vida es una constante toma de decisiones. Valor: inteligencia.

3. Autoescucharse: Decir y hacer lo que se piensa y no lo que le han dicho o sugerido que haga y diga. Lo introyectado no sirve, sino lo que la experiencia ha dado. Valor: *libertad.*
4. No dudar: Permitirse actuar con honestidad y responsabilidad sin vacilar en el "qué dirán" o "qué pasará". Valores: *honestidad y responsabilidad.*
5. Ser valiente; Atreverse a manifestar la actitud y el punto de vista ante las situaciones de la vida que se presentan (al fin, el ser humano es el responsable de sus actos). Valor: *valentía.*
6. Ser ambicioso. Implica buscar siempre ser mejor que ayer. Exigirse cada vez más, sobre todo no competir con nadie que no sea consigo mismo. La persona es su propio contrincante. Valor: *autoconcepto.*
7. Buscar el meta consejo: Saber comunicar el proceso interno y permitir al otro comunicarse consigo. Estar al pendiente de las experiencias cumbre y valorarlas, hablando de ellas. Valor: *comunicación.*
8. Autoconocimiento: Permite valorar las cualidades, defectos y metapatologías, para crecer como ser humano. Saber de dónde vengo, hacia dónde voy y por qué no he llegado. Valor: *autoestima.* (p. 27)

La teoría humanista reconoce la importancia que tienen las personas dentro de una misma comunidad o sociedad. Busca observar lo mejor de cada una de ellas, lo que las hace únicas, con el fin de ayudarles a alcanzar su máximo potencial a través de la comprensión y hacer valer sus derechos, es una forma de entender a las personas que se centra en su capacidad para crecer y mejorar.

La Neurociencia: base biológica de las emociones y de la autorregulación

La neurociencia ha tomado gran relevancia para comprender el mundo de las emociones en las personas por su forma de explicar y entender la funcionalidad que tiene el cerebro para su desarrollo y expresión, así como la manera en cómo se procesan y regulan las propias emociones, provocando cambios en el comportamiento y bienestar de los seres humanos. "Los avances en neurociencia permiten dar un fundamento biológico a la educación emocional que, sumado a los

fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, contribuye a la comprensión del conjunto." (Bueno, 2020, p.49)

Bueno (2021) expone que las neurociencias poseen un aporte en conjunto con las otras disciplinas que estudian a las emociones humanas, reconociendo que "la gestión emocional es clave para llevar una vida propia, pero integrada en el entorno, que sea digna y dignificante" (p. 49), por ello la importancia que tiene esta área en el estudio del comportamiento humano, específicamente en el origen neuronal y evolutivo que tienen las emociones durante la vida.

Por otro lado, LENDOUX (1996, citado en Catanhede, Abreu, Lopes & Reis, 2022) comenta que la neurociencia se encarga de estudiar las emociones humanas y su manera en cómo se expresa la felicidad, tristeza, miedo y asco o satisfacción, pues estas se encuentran dentro del cerebro y se requiere comprender su funcionamiento.

La Neuroeducación es una rama de la neurociencia que se enfoca en el área educativa. Al tratarse de una investigación en las habilidades sociales y emocionales en los alumnos, niños y niñas de entre 3 y 4 años de edad, es necesario comprender el funcionamiento y proceso que tiene el cerebro para la expresión de las emociones, así como para identificarlas en su vida diaria.

Para Mora y Bisquerra (2012) dentro del sistema límbico se encuentran las emociones, permitiendo que los seres humanos estén alertas en diferentes situaciones cotidianas, especialmente cuando son niños y niñas y sienten curiosidad, siendo está considerada como un mecanismo natural para su supervivencia. Durante las actividades escolares es importante promover esta curiosidad en el alumnado para favorecer el aprendizaje. Estos nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje difieren a una recompensa en lugar del castigo, son parte de la neuroeducación.

Las emociones: concepto y clasificación

Las emociones, de acuerdo con Bisquerra, "Son respuestas complejas del organismo que conviene conocer y gestionar de forma apropiada" (2016, p. 12) estas se activan en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Se clasifican en dos categorías: emociones positivas orientadas a la felicidad, como la alegría, el amor y la felicidad, y las emociones negativas, son necesarias para aumentar

las posibilidades de supervivencia: el miedo, la ira, la tristeza, el asco y la ansiedad. Sin embargo, esto no quiere decir que sean "buenas" o "malas" de acuerdo con su clasificación, pues este mismo autor menciona que todas las emociones son necesarias para las personas.

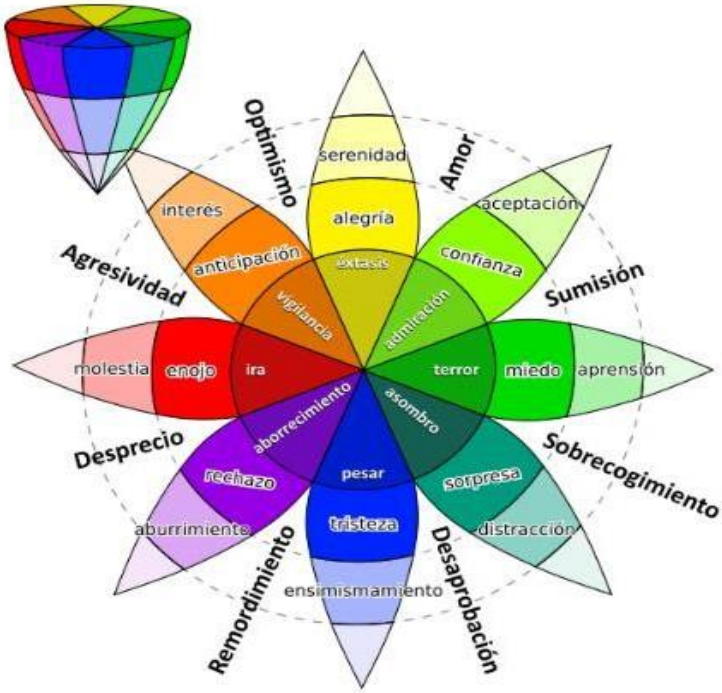
Ekman (1993, citado en Gonzales, 2023) propone la teoría Neuro cultural con mayor relevancia. En ella se define a las emociones como dispositivos biológicos que llegan a ser discretos y meramente universales. Esto debido a que se logra expresar y reconocer en los demás, las mismas emociones en las personas debido a la manera en cómo las comunican facial y corporalmente. Esta teoría propone siete emociones básicas tales como la *rabia, miedo, tristeza, sorpresa, asco, desprecio y alegría,* y de estas surgen otras emociones denominadas como secundarias.

Para Bisquerra (2016) las emociones son fundamentales dentro de las relaciones personales para que se puedan acoplar dentro de una misma cultura. Las emociones son clasificadas en familias y estás, a su vez, en un mismo universo. La organización se divide en emociones negativas (miedo, ira, tristeza, asco y ansiedad), positivas (alegría, amor, felicidad), familias especiales (sorpresa, emociones sociales, emociones estéticas).

En la figura 2, se pueden observar ocho emociones básicas que se desglosan de primarias a secundarias y terciarias de acuerdo con su nivel de intensidad, así como también por su color. La característica esencial es que cada emoción se encuentra en el extremo opuesto de otra que es lo contrario, (positivas vs negativas). Al lado de cada emoción, y, antes de la siguiente, se encuentra un sentimiento que entrelaza a estas dos, debido a que existen similitudes. Por ejemplo, la alegría es una emoción primaria "positiva", de ella se desglosa la serenidad en su nivel más sutil, mientras que el éxtasis es un nivel con más exaltación. Su lado opuesto es la tristeza, una emoción "negativa". En los lados de la alegría, se encuentra el amor y el optimismo, que son sentimientos relacionados entre sí y que surgen a partir de esta emoción primaria.

Figura 2

Modelo circumplejo de emociones primarias y secundarias de Plutchik (2006)



Nota: Tomada de Metu-Molla (2019)

Tomando de referencia la figura 2, se muestran las emociones *díadas* o combinadas las cuales son:

- Alegría: con confianza y anticipación. Esto genera amor y optimismo.
- Confianza: con sorpresa y anticipación. Genera curiosidad y convicción.
- Miedo: con tristeza, aversión y anticipación. Se genera desesperación, vergüenza y ansiedad.
- Sorpresa: con alegría e ira. Generando deleite e indignación.
- Tristeza: con aversión, sorpresa y la ira. Generando remordimiento, desaprobación y envidia.
- Aversión: con sorpresa y anticipación. Esto genera repugnancia y cinismo.
- Ira: con anticipación y confianza. Generando alevosía o violencia y dominación.
- Anticipación: con tristeza. Que genera el pesimismo.

Es necesario comprender que las emociones son diferentes de acuerdo con el contexto en el que se desarrollen y se les da un significado único en cada persona que vive ciertas experiencias en su vida cotidiana. Esto también influye en la interpretación de las emociones en los demás, pues influye la manera de empatizar con el otro para comprender cómo se siente. La alfabetización emocional es muy importante desde edades tempranas para que reconozcan y nombren sus propias emociones y las de quienes les rodean, con el fin de garantizar una sociedad culturalmente solidaria con respecto a lo que sienten.

Competencias emocionales

Bisquerra define a las competencias emocionales como "un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (2016, p.50), estas se pueden desarrollar y favorecer a través de un aprendizaje cultural o familiar.

Bisquerra y otros colaboradores (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra y Mateo, 2019), proponen un modelo de competencias emocionales que contienen conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos, indispensables para concienciar a hombres y mujeres y regulen sus propias emociones. Este modelo consta de cinco competencias: conciencia, regulación, autonomía, capacidades socioemocionales y capacidades para el bienestar.

Conciencia emocional

Es la 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. En este bloque se pueden especificar aspectos como: Toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, empatía, conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, detectar creencias, atención plena y conciencia ética y moral. (Bisquerra, 2016). Esta dimensión cuenta con cuatro microcompetencias.

1. Conciencia de las propias emociones. Percibir con precisión los sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos.

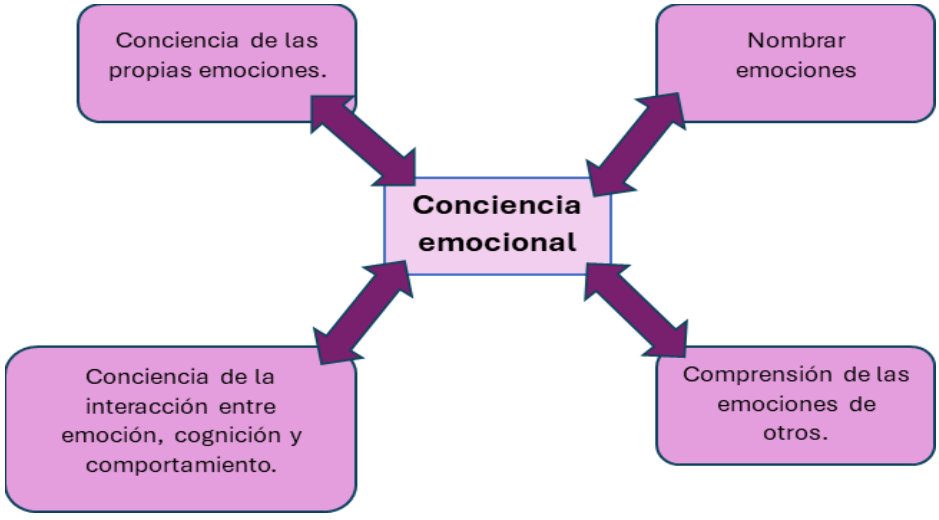
2. Nombrar las emociones. Eficacia en el uso del vocabulario emocional y utilizar las expresiones disponibles en el contexto cultural.

3. Comprensión de las emociones. Percibir las emociones y sentimientos de los demás. Implicarse empáticamente en las vivencias emocionales.

4. Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Reconocer que los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia.) (Torres, 2021, p. 101)

Figura 3

Micro competencias de "conciencia emocional"



Nota: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2016)

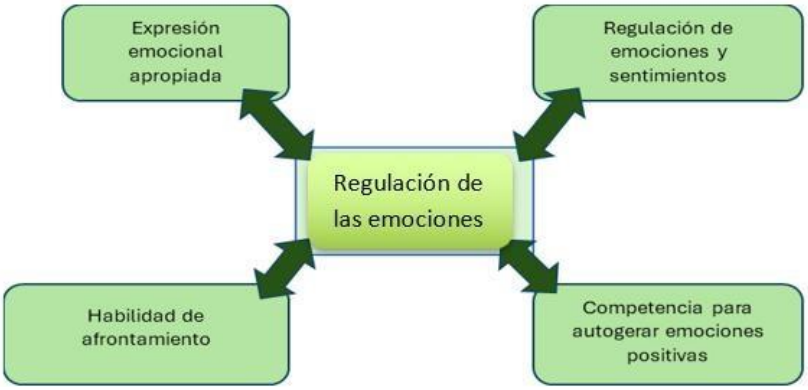
Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. También se puede denominar gestión emocional. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse, emociones positivas, etc. Las competencias que configuran el bloque son las siguientes: Expresión emocional, regulación de emociones y sentimientos, regulación emocional con conciencia ética y moral, relajación, regulación de la ira, tolerancia a la frustración, estrategias de afrontamiento y

competencia para autorregular emociones positivas (Bisquerra, 2016). Esta dimensión posee cuatro micro competencias.

Figura 4

Micro competencias de "Regulación de las emociones"



Nota: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2016)

- Expresión emocional apropiada. Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. De allí la necesidad de conocer la manifestación emocional en los aspectos verbales y no verbales de la persona.

- Regulación de emociones y sentimientos. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos, entre otros.

- Habilidades de afrontamiento. Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan.

- Competencia para autogenerar emociones positivas. Se refiere a la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida. (Bisquerra 2008, citado en Oliveros, 2018, p. 7)

Thompson (1994, citado en Canet, Andrés y Zamora, 2015) menciona que "la regulación de la emoción es el conjunto de procesos de monitoreo, evaluación y modificación de las

reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus características de intensidad y duración, en orden a cumplimentar con los objetivos individuales" (p.21). Esto se refiere a la manera en cómo una persona conoce y expresa sus emociones a partir de su reconocimiento, permitiéndole su regulación.

Competencias sociales

Se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las competencias que incluye son las siguientes: Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, trabajo en equipo. (Bisquerra, 2016).

Figura 5

Microcompetencias de la" competencia social"

Nota: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2016)

- Dominar las habilidades sociales básicas: La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las

gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc. Todas aquellas destrezas que hacen al individuo un ser capaz de relacionarse efectivamente y de manera agradable con los demás.

- Respeto por los demás: Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

- Practicar la comunicación receptiva: Se refiere a la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

- Practicar la comunicación expresiva: Viene siendo la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad.

- Compartir emociones: Esta habilidad implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación. Compartir las emociones, tal vez requiere un entendimiento previo entre las partes involucradas y un nivel de confianza y relación que apoyen la apertura de las emociones individuales.

- Comportamiento pro-social y cooperación: La describe como la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado.

- Asertividad: Se explica como la forma de mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos.

- Prevención y solución de conflictos: Se expresa como la capacidad para identificar, anticipar o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Si no es posible anticiparse, es necesario afrontar la situación problemática con actitud positiva y perseguir una solución efectiva para todas las partes involucradas.

- Capacidad para gestionar situaciones emocionales: Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. (Bisquerra 2008, citado en Oliveros, 2018, p. 9).

Becerril, et al., (s/f/) mencionan que la Organización Mundial de la Salud (OMS) propone que las siguientes habilidades son necesarias para la vida diaria de las personas, en especial para los que inician su escolarización con individuos fuera de su contexto familiar, pues en el preescolar comienzan una interacción con otros niños y requieren del autoconocimiento, manejo de emociones y sentimientos, manejo de la atención y el estrés, comunicación asertiva, empatía, relaciones interpersonales, manejo de conflictos y toma de decisiones, esto con el objetivo de fortalecer la convivencia con quienes le rodean de una manera más tolerable.

La educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana

La educación en México ha demostrado interés por la educación socioemocional de los alumnos con el fin de dar a la sociedad personas capaces de enfrentar retos y problemas con las herramientas adecuadas. Es por ello que el nuevo programa de Educación Básica "Nueva Escuela Mexicana" (NEM, 2022), tiene como meta reconocer que los estudiantes poseen emociones al igual que los demás de su contexto, y que estas son construidas a partir de las relaciones con sus pares y personas que lo rodean. Se reconoce importante tener en cuenta que:

> La educación es la base del desarrollo de las capacidades de una persona y condición fundamental para la construcción de una sociedad democrática, por lo que el bienestar humano, individual y colectivo está relacionado con el desarrollo de conocimientos, valores, experiencias y saberes específicamente humanos; de ahí la importancia del ejercicio del derecho a la educación como condición para el goce de otros derechos, (SEP, 2022, p. 12)

El derecho a la educación permite que todas las personas desarrollen habilidades, actitudes y competencias adecuadas para una vida de calidad al dotarse de herramientas y recursos para la cotidianidad. Todo esto con el objetivo de que la sociedad alcance un estado de bienestar colectivo. Este programa presenta que "el bienestar y el buen trato implica el reconocimiento y derecho a

estar bien corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela)" (SEP, 2022, p. 25). Este enfoque contempla a toda la comunidad escolar, es decir, alumnos, padres de familia, docentes y administrativos de la escuela.

Algunas de las estrategias que propone la NEM son las actividades físicas para generar un bienestar en las personas, debido a que para un buen desenvolvimiento emocional se requiere del desarrollo físico, emocional, mental, y social. Todo esto trabajado en conjunto para mejores resultados y no dejar ningún área personal sin apoyo o estímulo.

El nuevo programa de educación tiene como tarea orientar a los estudiantes y comunidad en general, al reconocimiento de sus propias emociones que favorecen al interactuar con los demás. Es por esto que niños y niñas deben contribuir en la construcción de una sociedad ideal para ellos, "en donde las emociones, los afectos, los cariños, las pasiones el amor, las alegrías, los sentimientos de frustración, rechazo y tristeza [...] puedan vivirse en compañía" (SEP, 2020, p. 130), y de acuerdo con esto, los alumnos deben sentirse seguros dentro de su contexto escolar, familiar y comunitario con el fin de que puedan expresarse con confianza y seguridad, desarrollando vínculos afectivos con quienes conviven diariamente.

Educación Emocional

De acuerdo con González y López (2024), la educación socioemocional en la edad infantil ha incrementado su visibilidad ante la sociedad y sistema educativo, pues no solamente en la actualidad el currículo académico es necesario para las personas, sino también el formarse dentro del conocimiento emocional personal y comunitario con el objetivo de favorecer un desarrollo integral y de bienestar emocional que les permita enfrentar desafíos de la vida cotidiana. El interés sobre esta área en el ámbito educativo, especialmente con los más pequeños, radica en la neuroplasticidad que poseen los niños y niñas en estas edades, permitiendo que puedan fomentar actitudes y comportamientos adecuados dentro de una sociedad emocionalmente estable.

Para Bisquerra y Chao (2020) consideran la educación emocional como un desarrollo de las competencias, actitudes y habilidades sociales y emocionales a través de la educación, utilizando diversidad de estrategias y recursos. Para que esto sea una realidad en las escuelas, es

indispensable que se informe a toda la comunidad que esta educación favorecerá el desarrollo individual y dinámico social de cada persona. De este modo, el educar las competencias socioemocionales no es una tarea fácil y sencilla, ya que requiere la definición de un nuevo rumbo del currículo escolar, y no únicamente de estrategias que favorezcan la expresión de las emociones, de relajación o entretienen de manera divertida a los alumnos, sino que va más allá de la alfabetización emocional, enfocándose en los procesos cognitivos y la construcción del conocimiento experiencial.

El propósito que tiene la educación socioemocional es que las personas puedan reconocer sus propias emociones y las de los otros, permitiéndoles expresarse de una manera adecuada y vivir en conjunto con los demás sin dificultad para socializar. Esto debido a que el aprendizaje construido de manera social tiene más significado en la vida de las personas, especialmente con los niños y niñas de edad preescolar. La meta de este proceso educativo es la alfabetización emocional, es decir, que identifiquen y puedan nombrar lo que sienten en cualquier momento. Para que pueda llevarse a cabo esta educación en la escuela y en la familia, es necesario desarrollar un apego entre docente-alumno y padre/madre-hijo o hija, con el fin de crear ambientes de confianza y seguridad y el desarrollo de las competencias emocionales para la vida tengan un significado importante para cada individuo (Álvarez, 2020). Este planteamiento destaca como el desarrollo emocional sólo será significativo cuando exista un vínculo afectivo sólido.

Por su parte, Peña (2021), menciona que:

> La educación emocional es en esencia un proceso educativo que busca el desarrollo de las dimensiones emocionales bajo el reconocimiento de las emociones, así como el manejo y autorregulación de cada una de ellas, y que se propone como complemento a la educación cognitiva y tradicional que pone énfasis sólo en el desarrollo de contenidos curriculares, y que busca lograr la construcción integral de la persona (p. 2)

La educación emocional tiene como objetivo dar a cada persona las habilidades y competencias necesarias para una vida plena y emocionalmente estable, es por ello la importancia que ha retomado en la educación infantil por su gran potencialidad y beneficios que ha traído consigo al trabajarse en las aulas preescolares.

Finalmente, este análisis evidencia que el trabajo emocional en el aula no es un complemento, sino un eje esencial para un aprendizaje significativo. de esta manera, los niños y niñas en esta etapa inician su alfabetización emocional, por lo que es importante ofrecer situaciones de aprendizaje donde puedan favorecer competencias y habilidades, esto les permitirá poder relacionarse con los demás de manera asertiva mientras valora lo que siente y sienten los otros a su alrededor.

Capítulo IV. Proceso metodológico. El camino de la investigación

En este capítulo se describen los contextos y los participantes de la investigación, se expone el sustento metodológico que guía este estudio, detallando el paradigma sociocrítico, los principios de la investigación-acción, su pertinencia en el contexto del estudio, así como el diseño y las estrategias utilizadas para la recolección y análisis de la información. Se describe el ciclo de acción-reflexión que estructura la investigación, destacando la importancia de la participación de los actores educativos en la identificación del problema, la implementación de estrategias de mejora y la evaluación de los cambios generados.

Este capítulo busca no solo justificar la elección del enfoque metodológico, sino también proporcionar una visión clara del proceso investigativo seguido, enfatizando su carácter dinámico y transformador.

Contextos y participantes

Para el desarrollo de la investigación se trabajó en dos contextos: El primero en el Jardín de Niños "Zita Basich Leija" y el segundo en el Jardín de Niños "Guadalupe Rodea de Jonguitud", ambos ubicados en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez. De septiembre de 2023 a julio de 2024, la investigación se realizó en el primer contexto, logrando solamente la etapa del diagnóstico, esto debido a que se concluyó el contrato en esta institución. A partir de agosto del mismo año, hasta la fecha se continuó la investigación en el segundo Jardín de Niños, antes referido.

Contexto 1: Jardín de Niños Zita Basich Leija.

El Jardín de Niños "Zita Basich Leija" con clave 24DJN2175T, se ubica en la calle Gorrión 141 de Hogares Populares Pavón, su código postal es 78000 en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, dentro del estado de San Luis Potosí. Es un preescolar de organización completa que pertenece a la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE). La población estudiantil es de 178 alumnos. Es de horario matutino.

El jardín de niños se encuentra en buena ubicación, cerca de las principales calles y avenidas más transitadas de San Luis Potosí y Soledad Graciano Sánchez, estas son Carretera a Matehuala, Avenida de Valentín Amador, Avenida San Pedro y el Río Santiago. Esto causa que

exista vigilancia por parte de la policía municipal y estatal a los alrededores de la colonia, donde se ubica el jardín de niños. Sin embargo, los padres de familia se encuentran alertas ante cualquier situación con personas de la misma localidad que presentan alcoholismo o drogadicción y no se atienden en estancias especializadas.

Figura 6

Entrada principal del Jardín de niños "Zita Basich Leija"

Los servicios con los que cuenta la comunidad son luz eléctrica, drenaje, agua potable, Internet y transporte público. La accesibilidad y transporte también es muy diversa por las calles y avenidas antes mencionadas, esto facilita que el tiempo sea más rápido para ingresar a la colonia. Enfrente del jardín de niños pasa el camión con ruta 21 que viaja por el municipio de Soledad y San Luis con una gran trayectoria.

El preescolar tiene ocho aulas para los grupos escolares hechas de block y cemento, sus techos de ladrillo y puertas de aluminio. Cuatro salones de clases son para los grupos de tercer grado, tres para segundo grado y uno para primer grado. Se cuenta también con una biblioteca que es de uso libre, También se encuentra un aula para el personal de UNIDAD MOVIL #4 de CAPEP, donde se trabajan con estudiantes con barreras de aprendizaje, lenguaje y de conducta por parte de dos psicólogos, una maestra de lenguaje y una trabajadora social.

La población a la que se aplicó este diagnóstico socioemocional fue a los alumnos de primer año grupo A. Se encuentra conformado por 27 alumnos, de los cuales 17 son niñas y 10 niños. En las entrevistas a padres de familia, se menciona que la mayoría de los estudiantes son los últimos hijos y en la minoría, hijos únicos. Se encuentran entre los 3 y 4 años de edad, correspondiente a la etapa preoperacional de Piaget. Esta se describe como una etapa donde el pensamiento y el lenguaje alcanza gran capacidad para pensar simbólicamente, imitar algunos objetos, participar y desarrollar juegos simbólicos y, sobre todo, mayor adquisición en el lenguaje hablado.

Los estudiantes tienen las capacidades y habilidades para realizar diferentes actividades cotidianas tales como caminar, correr, brincar, gatear y trepar sin dificultad. No muestran ni tienen alguna discapacidad motriz o intelectual para convivir y relacionarse con sus demás compañeros. Sin embargo, existen barreras para el aprendizaje tales como la conducta y el lenguaje oral que ya están siendo atendidas dentro del mismo plantel en conjunto con la UNIDAD MÓVIL #4.

Contexto 2: Jardín de Niños Guadalupe Rodea de Jonguitud

El Jardín de Niños *Guadalupe Rodea de Jonguitud* está ubicado en Lerdo de Tejada #212, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. Su clave de centro educativo es 24DJN0383M y pertenece a la Zona 105 del Sector 05, en el turno matutino.

La ubicación del preescolar es privilegiada, ya que se encuentra cerca de la plaza principal del municipio, rodeada de establecimientos como abarrotes, carnicerías, papelerías, tortillerías, consultorios médicos, tiendas de ropa, entre otros. Tanto la escuela como la zona cuentan con servicios básicos como internet, luz, agua y drenaje.

Figura 7

Entrada principal del Jardín de niños "Guadalupe Rodea de Jonguitud"

La seguridad en la comunidad es buena, ya que las familias mantienen comunicación constante para atender cualquier situación cercana al preescolar. Predominan las familias extensas, donde los alumnos conviven con papá, mamá, hermanos, tíos/as y abuelos/as. En menor medida, hay familias nucleares, integradas únicamente por los padres y sus hijos. Las viviendas de los estudiantes son de bloque y cemento en su totalidad, reflejando una construcción sólida y estable.

El nivel educativo de los padres varía, pero en su mayoría cuentan con preparatoria terminada. Algunos incluso poseen estudios de licenciatura o posgrado, aunque muchos optan por no ejercer su profesión para dedicarse a sus familias, trabajando en actividades como repartidores de comida o conductores de plataformas de transporte como Uber.

El preescolar tiene fácil acceso gracias a diversas rutas de transporte público (3, 14, 15 y 18), que conectan Soledad de Graciano Sánchez con las periferias de San Luis Potosí. Sin embargo, la Ruta 3, que normalmente pasa frente al preescolar, modifica su recorrido los lunes debido al tianguis establecido en las calles principales del municipio. A pesar de la cercanía, la mayoría de los alumnos llega caminando con sus padres; no obstante, es común que ingresen después de las 9:00 am, lo que retrasa el inicio de las actividades escolares hasta las 9:15 am.

Las familias de la comunidad participan activamente en diversas tradiciones y celebraciones, como el Día de Muertos, las fiestas decembrinas, la Feria Nacional de la Enchilada, la Carrera de Zombies, el 31 de octubre y el Día de la Virgen de Guadalupe. La mayoría de los habitantes son católicos, aunque existe libertad para practicar otras religiones sin prejuicios ni discriminación.

En cuanto a infraestructura, el jardín de niños, al igual que otros preescolares de la zona, recibe apoyo de las autoridades educativas a través del programa *La Escuela es Nuestra.* Actualmente, se gestionan recursos financieros para reparar los baños y un área de juegos que incluye casitas de madera, las cuales presentaban hundimientos debido al terreno. Estas mejoras fueron impulsadas por los padres de familia, quienes identifican las necesidades y su impacto en las actividades escolares. Este involucramiento fortalece el compromiso de las familias para mantener las instalaciones del preescolar en óptimas condiciones.

El plantel educativo está construido con materiales como bloque, cemento y ladrillo, lo que garantiza una infraestructura sólida y funcional. Sus instalaciones incluyen dos pisos que albergan nueve aulas distribuidas según los niveles educativos: dos para el primer año, cuatro para el segundo y tres para el tercero. Además, cuenta con espacios complementarios como una dirección para cada turno (matutino y vespertino), una biblioteca, un aula de usos múltiples utilizados también para música, una ludoteca, dos bodegas destinadas al almacenamiento de materiales escolares y de limpieza, y baños separados para niñas, niños y maestras.

La escuela también dispone de áreas recreativas con casas de juegos fabricadas con madera y plástico, y escaleras de cemento que conectan los dos niveles. Los servicios básicos, como agua, luz, drenaje e internet, están plenamente operativos, asegurando un entorno funcional para la comunidad educativa.

Este ciclo escolar marcó el inicio de una nueva gestión directiva, con una directora joven y en un cargo provisional de un año. Su llegada ha impactado positivamente el ambiente laboral y académico del plantel. Ha fomentado una convivencia armoniosa entre el personal, promoviendo la reflexión pedagógica y el uso de estrategias innovadoras. Con un estilo de liderazgo

participativo, organiza reuniones semanales para planificar actividades y se involucra activamente en el seguimiento de las prácticas docentes, realizando observaciones en el aula al menos tres veces al mes, algunas de ellas junto con la supervisora o el Asesor Técnico Pedagógico (ATP).

El equipo docente está integrado por nueve maestras frente a un grupo, un maestro de educación física, dos asistentes de limpieza y un asistente administrativo. Las edades del personal oscilan entre los 25 y los 53 años, y el nivel académico predominante es licenciatura en educación preescolar, aunque algunas maestras cuentan con estudios de maestría. La experiencia profesional varía desde tres hasta 28 años de servicio, reflejando una diversidad de trayectorias y conocimientos.

En cuanto a la organización escolar, las actividades se planifican los miércoles en reuniones breves en la biblioteca o en la dirección. Durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE), la directora lidera las sesiones, apoyándose en orientaciones pedagógicas que comparte previamente a través de un grupo de WhatsApp. Este espacio también se utiliza para enviar materiales como lecturas, videos y estrategias metodológicas que enriquecen el trabajo del colectivo docente.

Las comisiones y festividades escolares están estructuradas por grupos y se asignan según las necesidades del ciclo. Por ejemplo, las guardias comienzan con los alumnos de tercer año, quienes están más adaptados al entorno escolar, y continúan con los de segundo y primer año. Las celebraciones cívicas y culturales, como el Día de la Independencia, el Día de Muertos, Navidad y el Día del Niño, también se organizan por grados, asegurando una participación equitativa en las actividades.

El uso de herramientas digitales como Google Drive facilita la supervisión y el intercambio de planeaciones didácticas, promoviendo la colaboración entre docentes. Además, se fomenta el desarrollo profesional mediante cursos y diplomados relacionados con temas como autismo, evaluación y estrategias metodológicas, alineados con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Gracias a este enfoque colaborativo, el colectivo docente ha fortalecido su capacidad para identificar y superar barreras de aprendizaje, promoviendo una educación inclusiva y de calidad. La integración de experiencias compartidas en los CTE ha permitido implementar metodologías efectivas, beneficiando tanto a los estudiantes como al personal en su desarrollo profesional.

La población donde se realizó el estudio fue el grupo 2°C, está compuesto por 24 alumnos, divididos equitativamente entre 12 niñas y 12 niños, todos con una edad promedio de 4 a 5 años de edad. A pesar de ser un grupo de nuevo ingreso, la mayoría de los estudiantes muestra habilidades socioemocionales y de socialización adecuadas para su etapa de desarrollo. Sin embargo, existen diferencias individuales que se destacan en áreas como el reconocimiento y manejo de emociones, la interacción social y el lenguaje oral.

Paradigma de la investigación

Esta investigación se ubica dentro del enfoque sociocrítico. Según Navarro (2017) este paradigma integra todas las características del enfoque cualitativo, siendo su propósito la mejora o transformación de la realidad al buscar soluciones a los problemas detectados en la intervención educativa. Así mismo, la reflexión educativa tendrá como resultados procesos innovadores en el salón de clases.

De acuerdo con Lisboa (2016, citado en Loza et al., 2020), se requiere de la mezcla de diversos instrumentos de recolección de datos que permitan su interpretación y con esto, llegar a conclusiones que facilitan ofrecer recomendaciones sobre el estudio mismo, es decir, desarrollar una autorreflexión crítica sobre las problemáticas encontradas en el grupo y así atender las necesidades presentadas. Se explica que los métodos utilizados sólo son la vía para interpretar la realidad mediante la reflexión y mejorar las condiciones de vida de la sociedad, en este caso de los niños y niñas de preescolar.

El paradigma sociocrítico, de acuerdo con Loza et al., (2020) reconoce que el investigador debe ser comprometido con lo que desea investigar, favoreciendo de manera constante su reflexión sobre la acción y con esto contribuir a la transformación, no sólo de un contexto social o educativo,

sino también de permitir durante el proceso, que las personas involucradas también reflexionen sobre sus propias problemáticas y puedan crear soluciones a ellas a través de lo analizado.

La reflexión del docente y de los participantes durante el proceso de investigación permitirá comprender las situaciones en las que se encuentran y promover soluciones y acciones para contribuir a la mejora de la realidad en la que viven. Realizar un trabajo colaborativo, proporciona más de una visión sobre la investigación y con esto, se pretende que las dos partes autoricen las estrategias que se implementarán.

Para López y Loria (2017, citados en Loza et al., 2020), proponen los siguientes criterios para realizar una investigación bajo el enfoque sociocrítico: el tema que se analiza surge de un conjunto de personas y también de un contexto determinado. El principal objetivo de la investigación es saber la situación de esa comunidad y así poder encontrar nuevas mejoras. También se busca desarrollar en las personas métodos de reflexión sobre la situación que ellos mismos presentan, y poder estimular el desarrollo de la autoconfianza, tanto como en los propios recursos y capacidades. No se pretende obtener resultados negativos para la situación estudiada.

A partir de este enfoque, los participantes toman un papel cada vez más importante dentro de las investigaciones, pues sus ideas, reflexiones y experiencias permiten el logro de los objetivos y que estos tengan mayor alcance.

Alvarado y García (2008) mencionan que el paradigma:

> Introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad. (p. 3)

Los aprendizajes que se obtienen durante este proceso de investigación permiten ampliar perspectiva de la realidad y participar directamente en el cambio reflexivo en todos los integrantes del estudio. Estas mismas autoras mencionan las siguientes características como las más importantes de este enfoque:

A) adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa

B) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración

C) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (p. 4)

El enfoque sociocrítico demuestra ser un elemento necesario para atender las problemáticas educativas y sociales detectadas en los contextos donde se realiza la investigación, permitiendo la participación de los estudiantes desarrollando un trabajo colaborativo y aportando sus propias reflexiones sobre su realidad.

Investigación Acción Participativa (IAP)

La metodología que se eligió para este estudio es la investigación acción participativa, la cual se inscribe dentro del enfoque cualitativo y sociocrítico. Esta investigación se desarrolló en respuesta a la problemática de autorregulación detectada, lo que hizo necesario una metodología de investigación participativa y reflexiva. Según Latorre (2007) es "una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (p. 24). Este tipo de investigación permite analizar la práctica y las áreas de oportunidad en el ámbito educativo para mejorar la labor docente.

Kemmis y McTaggart (1988) describen las metas de esta metodología:

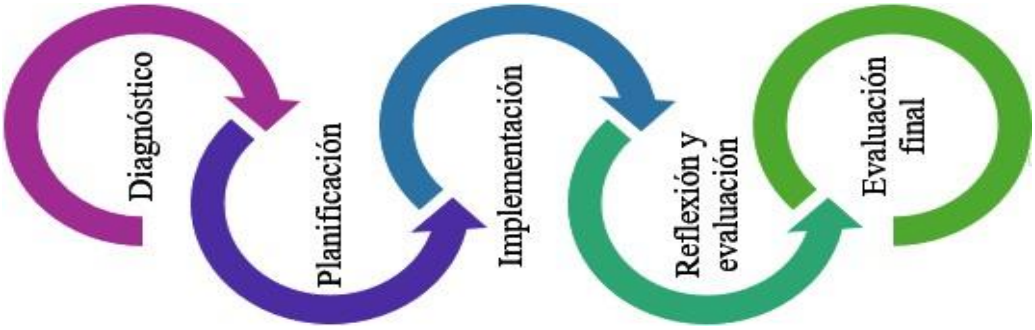
- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa y con ello comprender la misma
- Articular la investigación, la acción y la formación constantemente
- Acercarse a la realidad
- Hacer al docente protagonista de su propia investigación. (p.28)

La investigación se entiende como un proceso cíclico y recursivo sin fin. Las actividades que se realizan durante la investigación-acción permiten reflexionar constantemente en los docentes sobre su propia práctica y mejorarla y atender las necesidades del contexto educativo, siendo partícipes los sujetos que lo conforman.

En la metodología de la investigación acción se inicia con el diagnóstico del problema, a partir de una necesidad sentida o dificultad encontrada en la práctica docente, como los señala Latorre (2007), (Ver figura 8)

Figura 8

Ciclo de la investigación acción participativa



Nota: elaboración propia a partir de La Torre (2007):

Colunga, García y Blanco (2013) definen la investigación-acción como parte de los enfoques cualitativos y sociocríticos de cualquier investigación, pues los objetivos que posee es transformar la realidad que se estudia además de comprender, interpretar y reflexionar sobre la misma. Mejorar la calidad de la educación y profesionalización de los docentes es uno de los tantos resultados que se pueden dar a conocer al finalizar el trabajo de investigación. Por otro lado, Colmenares y Piñero (2008) señalan que la investigación acción es una herramienta metodológica que ofrece al investigador y los participantes ampliar sus aprendizajes y solucionar las problemáticas que suceden desde otras perspectivas con el fin de comprender, interpretar y transformar su contexto socioeducativo.

Para Elliott (1990, citado en Colunga, García y Blanco, 2013), menciona que la investigación-acción se valida a partir de un diálogo entre los participantes del estudio y estos a su vez permitan que autorreflexionen sobre lo que sucede en su contexto y con ello aportar a crear y aplicar las soluciones necesarias. Comprendiendo que la investigación bajo esta metodología sólo será posible si existe una colaboración desde el inicio con los integrantes involucrados.

Las características de la investigación-acción de acuerdo con Kemmis y Mac Taggart (1988)) son las siguientes:

1) Se construye desde y para la práctica
2) Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla
3) Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas
4) Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación
5) Implica la realización de análisis crítico de las situaciones
6) Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (p. 2)

Las etapas para seguir en una investigación-acción son diversas y dependen de cada situación, contexto, participantes y objetivos, pero estas orientan el proceso al iniciar con un diagnóstico y recogida de datos y realizar una intervención (acción) y evaluación de los resultados.

De acuerdo con Willat y Armijo (2022) existen tres tipos de investigación que involucran a los niños, niñas y adolescentes:

1- Investigación sobre NNA (Niñas, Niños y Adolescentes): no existe una participación directa de los estudiantes a lo largo de la investigación, sino a partir de la información que dan padres, madres o cuidadores. Se ofrece mayor protección a los menores.

2- Investigación con NNA: Se les considera como agentes activos al participar directamente en algunas etapas dentro de la investigación. Se requiere de autorización individual y voluntaria, además de lo familiar, social, económico, cultural o político, de acuerdo con las características de los menores y su contexto, esto puede ser a través de un asentimiento o consentimiento informado, firmado y aceptado por NNA, padres o madres de familia y cuidadores.

3- Investigación por NNA: Son considerados como coinvestigadores en diversas etapas del estudio, mientras participan en identificación de una necesidad, diseño de ruta y planificación, recolección de datos y análisis de resultados, con el fin de mejorar. Para esto hay que seguir los siguientes pasos. A) identificar grado de los participantes y prepararlos para esta investigación. B) ofrecer herramientas a NNA para que puedan ser autónomos. C) Pensar en una manera de recompensar a NNA por su participación.

Estos dos últimos tipos de investigación, que involucran directamente a los NNA, permiten el enriquecimiento del estudio, ya que su participación activa es fundamental para conocer las necesidades que se tienen y que desde su punto de vista se puede dar solución a estas. Asimismo, ellos se sienten importantes al tomarles en cuenta, favoreciendo así su autoestima por ser considerados capaces de hacer algo.

Métodos y técnicas de recolección de información

Los métodos y técnicas de recolección de información que se utilizaron en el desarrollo de la investigación se describen en la tabla 2.

Tabla 2

Recursos metodológicos de recolección de información

Recursos utilizados	**Descripción**
Fichas de registro de respuesta (Diagnóstico)	Fueron diseñadas con base en las situaciones del "Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional para Preescolar" donde se permitía rescatar las respuestas de los alumnos de cada situación y de acuerdo con los criterios establecidos. Estas hojas de respuesta fueron utilizadas también para identificar los niveles de dominio de cada alumno por cada micro competencia. (ver anexo 1)
Cuestionario a padres de familia (Diagnóstico)	Consistió en 15 preguntas que tiene como finalidad indagar sobre las habilidades socioemocionales en los alumnos a través de las respuestas de madres y padres de familia.

	Las preguntas se basaron en el instrumento de diagnóstico con las tres dimensiones que se mencionan, rescatando las más significativas y que los padres y madres pudieran identificar en sus hijos a través de la observación y convivencia diaria con ellos.
Grabaciones de audio (Diagnóstico e intervención)	Su función es recuperar las voces y diálogos de los alumnos para revisarlas en otros lugares y espacios. Se utilizaron en ambos momentos de la evaluación como un recurso útil, con apoyo de mi celular personal.
Videograbaciones (Diagnóstico e intervención)	Se realizaron videograbaciones para obtener más detalle de las actividades didácticas durante su desarrollo, sirviendo de apoyo en su revisión posterior. Se escogió un buen ángulo dentro del salón de clases donde la imagen rescatara a todos los alumnos para recuperar toda la información oportuna. Fue necesario utilizar una laptop y el celular personal para los videos.
Fotografías (Diagnóstico e intervención)	Se utilizaron como apoyo para evidenciar las actividades que se desarrollaron y lograr visualizarlas con mayor facilidad en cualquier momento y lugar.
Registros de observación (Diagnóstico e intervención)	En este formato se recuperó información detallada sobre el desarrollo de la actividad, las situaciones relevantes y los hechos significativos ocurridos durante la sesión y algunas conclusiones. Para complementar el registro de observación, se hizo uso de las videograbaciones y audio grabaciones con el fin de describir con detalle el desarrollo de las actividades, tomando en cuenta progresos, expresiones, diálogos, y evidencias.

Los métodos y técnicas de recolección de información que se utilizaron en esta investigación permitieron obtener datos valiosos desde distintas fuentes. Se aplicaron fichas de registro basadas en un instrumento oficial, cuestionarios dirigidos a madres y padres de familia,

así como grabaciones de audio y video que permitieron capturar de forma precisa las expresiones, acciones y respuestas de los niños durante el diagnóstico y la intervención.

Además, las fotografías y los registros de observación ofrecieron una visión más clara y completa de las actividades realizadas. Estos recursos facilitaron el análisis detallado del comportamiento y avances de los alumnos, permitiendo valorar su desarrollo socioemocional con base en evidencias reales y concretas. Todo este material resultó fundamental para tomar decisiones informadas durante el proceso de intervención.

Fases del proceso de la IAP

La investigación que se llevó a cabo se estructuró en cuatro fases principales, de acuerdo con el modelo de Kemmis y McTaggart (1988):

Fase de diagnóstico

El primer paso consistió en un diagnóstico que permitió comprender la realidad e identificar las problemáticas específicas dentro del contexto de estudio. Para ello se aplicaron técnicas de recolección de datos, como: observación en el aula, instrumento de evaluación de habilidades socioemocionales, actividades didácticas y cuestionario de Google para las familias sobre las habilidades socioemocionales de los alumnos.

El instrumento *Evaluación del Desarrollo Socioemocional Para Preescolar* fue elaborado y validado por Torres Marmolejo (2021). Consta de tres dimensiones básicas, trece micro competencias, treinta y tres indicadores de comportamiento y 13 situaciones que permiten la participación y expresión de los niños de manera individual y un mejor logro de los propósitos planteados. (ver tabla 3)

Tabla 3

Componentes Básicos del Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional aplicado en ambos contextos.

Micro competencia	Indicadores	Situaciones
	Dimensión Consciencia Emocional	
1. Reconocimiento de emociones	1. Reconoce en rostros de personas o en imágenes diferentes emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa. 2. Relaciona expresiones como reír, llorar, gritar con emociones. 3. Relaciona expresiones emocionales con situaciones que las originan.	1. Relacionar expresiones con emociones
2. Nombrar emociones	4. Conoce el nombre de las emociones que observa en otros de forma correcta y 5. convencional. 6. Conoce el nombre de las emociones que siente de manera correcta y convencional.	2. ¿Qué están sintiendo?
3.Comprensión emocional	7. Comprende lo que otros niños o personas expresan sobre cómo se sienten. 8. Identifica que sus emociones y conductas pueden producir reacciones en los demás. 9. Reconoce que algunos comportamientos, como mentir, robar o golpear, llevan a consecuencias no gratas.	3. Los amigos.
4.Expresión emocional	10. Muestra expresiones y señales faciales diferenciadas para cada emoción. 11. Expresa emociones congruentes ante situaciones de logro o fracaso en sus metas.	4. Expreso mis emociones.

	12. 11. Utiliza el lenguaje para expresar o hablar sobre sus emociones de manera clara.	
	Dimensión Regulación Emocional	
5. Tolerancia a la frustración	13. Logra esperar a que se dé solución a lo que desea o necesita, como esperar en una fila, esperar su turno. 14. Acepta de forma tranquila cuando algunas acciones que desea no las puede hacer o tener en el momento o en la forma deseada. 15. Se mantiene tranquilo ante la presión de intentar una tarea que le demanda mayor esfuerzo. (ejemplo= armar un rompecabezas complejo, mantenerse tranquilo durante la clase).	5. Construyamos una torre
6. Regulación de la impulsividad	16. Controla con ayuda una respuesta emocional, modificándose o inhibiéndola. 17. Logra controlar emociones intensas de enojo, tristeza o miedo con apoyo de conductas que lo tranquilizan como el diálogo.	6. Regulando mis emociones.
7. Diferimiento de recompensas	18. Muestra capacidad para inhibir, aplazar una conducta en el momento con el fin de obtener una recompensa. 19. Muestra capacidad para aplazar una recompensa inmediata a favor de otras a más largo plazo, pero de orden superior	7. ¿Qué prefieres?
	Dimensión Comportamiento Social	
8. Capacidad de receptividad y escucha	20. Muestra disposición para escuchar cuando se le habla. 21. Participa en diálogos o conversaciones integrando ideas de otros.	8. Escucho y comparto.

	22. Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades	
9. Integración de reglas de convivencia	23. Reacciona ante situaciones de saludo y despedida. empleando gestos sociales como decir adiós con la mano. 24. Pide las cosas que necesita con cortesía diciendo por favor y al recibirlas da las gracias, pide permiso. 25. Reconoce cuando cometió un error y pide disculpas. 26. 26. Sigue las reglas o acuerdos de convivencia.	9. Frases de cortesía
10. Empatía	27. Percibe con precisión las emociones y sentimientos de los demás. 28. Se muestra sensible a las reacciones emocionales que muestran sus compañeros u otras personas	10. Camino a casa.
11. Comportamiento prosocial	29. Realiza acciones a favor de otras personas como consolar o ayudar a quien percibe que lo necesita. 30. Realiza acciones a favor de otras personas como compartir o defender a quien percibe que lo necesita.	11. ¿Qué puede hacer David?
12. Respeto	31. Muestra respeto hacia sus compañeros y adultos que le rodean, sin acentuar las diferencias como motivo de exclusión o rechazo. 32. Muestra respeto hacia sí mismo.	12. ¡El mejor equipo!
13. Colaboración	33. Colabora en juegos o actividades de grupo. 34. Se relaciona de manera constante dentro de un grupo de compañeros identificándolos como amigos.	13. mis mejores amigos.

Nota: Tomado de "Componentes Básicos del Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional", por Torres, R, 2021, p. 259 [Tesis doctoral, Universidad de la Selle Bajío]

Repositorio del Campus de la Salle Bajío. https://www.lasallebajio.edu.mx/documents/0_ratm_final_Tesis_21-ene-21.pdf

Como se observa en la tabla 3, el instrumento evalúa tres dimensiones; la primera denominada "Conciencia emocional" que integra cuatro microcompetencias, que incluyen a su vez 11 indicadores de evaluación y cuatro situaciones. La segunda dimensión es la "Regulación emocional" en la que se evalúan tres microcompetencias, a través de siete indicadores y tres situaciones. La última dimensión es la "Comportamiento social" que incluye seis microcompetencias las cuales se evalúan mediante 15 indicadores integrados en seis situaciones de evaluación.

Para realizar la evaluación de las habilidades socioemocionales, se aplicaron trece fichas de situaciones descritas paso a paso en el manual, de acuerdo con la dimensión y microcompetencia a la que pertenecían. En cada ficha se especifican los indicadores evaluados, los materiales necesarios, el nombre de la situación, las indicaciones a seguir, las respuestas esperadas de los alumnos y los cuatro niveles de dominio que podían demostrar: 1 (ausente), 2 (incipiente), 3 (suficiente) y 4 (óptimo). Los materiales requeridos para aplicar las trece situaciones fueron diseñados, siguiendo las indicaciones de cada ficha (ver Anexo 2).

En la tabla 4 se enumera cada situación del 1 al 13 con su respectivo título, una breve descripción de los materiales y la consigna a trabajar con los alumnos:

Tabla 4

Situaciones aplicadas en el Instrumento.

No	Título de la situación	Descripción	Consigna
1	*"Relacionar Expresiones*	Se muestran rostros de niños representando diferentes emociones.	Identificar y nombrar las emociones observadas y argumentar tu respuesta.

	con Emociones”		
2	*“Nombrar Emociones”*,	Presentación de cinco imágenes con distintas situaciones	Mencionar la emoción reflejada en cada imagen y, responder las preguntas sobre situaciones similares en su vida diaria,
3	*“Los Amigos”*,	Secuencia de cinco imágenes narrando la historia de Luis y Mario, dos amigos cuya relación se vio afectada cuando uno tomó un juguete sin permiso.	Identificar las emociones de los personajes y mencionar si la acción había sido correcta o no.
4	*“Expreso mis emociones”*,	Continúa con la historia de Luis y Mario con cuatro pares de imágenes mostrando emociones como alegría, enojo, vergüenza y tristeza	Compartir experiencias similares a la de la historia.
5	*“Construyamos una torre”*	Uso del juego de Jenga y cronómetro para seguir instrucciones	Construir torres utilizando los bloques del Jenga.
6	*“Regulando mis emociones”*,	Mostrar tres pares de imágenes con personajes expresando enojo, miedo y tristeza.	Identificar las emociones de los personajes y compartir estrategias para regularlas.

7	*"¿Qué prefieres?*	Mostrar una imagen de un niño y una niña recibiendo una moneda como recompensa por sus tareas escolares.	Elegir entre gastar la moneda en un dulce o ahorrarla para comprar un juguete. Justificar la elección.
8	*"Escucho y comparto"*,	Se evalúa la participación de los alumnos en las situaciones previas, considerando su nivel de atención, interés y respuestas.	Se evaluó la participación de los alumnos en las situaciones previas.
9	*"Frases de cortesía"*	Mostrar imágenes de tres personajes: Caro, Ricardo y la maestra realizando diversas actividades	Mencionar que frases de cortesía conocen y usan en la vida diaria.
10	*"Camino a casa""*	Se muestran imágenes del trayecto de un niño llamado David a su hogar. Durante el camino, David se encontró con amigos y un perro que habían tenido problemas.	Describir lo que pasa en las imágenes y proponer formas de ayudar a los personajes,
11	*"¿Qué puede hacer David?"*	Se da continuidad a la historia de la situación anterior.	Responder a preguntas sobre la historia de la situación anterior

12	*"El mejor equipo*	Se muestra una imagen con un patio de juegos en la que hay varios niños en distintas circunstancias.	Seleccionar tres compañeros para jugar con Roberto (de la situación 10) durante el recreo. Justificar su elección.
13	*"Mis mejores amigos"*,	Se retoma la situación anterior para evaluar las respuestas personales de los alumnos sobre que niño prefiere de la imagen para jugar en el recreo.	Justificar la respuesta de la elección. Mencionar quiénes son sus amigos.

Además del instrumento de evaluación, en el primer jardín de niños se diseñaron y aplicaron actividades, relacionadas con las experiencias cotidianas de los niños. Esto con el fin de conocer mejor la realidad del alumnado y contrastar los resultados con los obtenidos en la aplicación del instrumento de evaluación socioemocional. A continuación, se presentan las actividades aplicadas, el objetivo a desarrollar y los materiales que se ocuparan en cada situación (para una información más completa, ver anexo 2)

Tabla 5

Actividades didácticas grupales aplicadas en el primer contexto.

Actividad didáctica	Objetivo	Materiales
"Mi familia y sus integrantes"	Identificar la interacción que tienen los alumnos con los integrantes de su familia a través de la expresión oral y un árbol genealógico.	● Bocina ● Canción ● Títeres de la familia ● Árbol genealógico de los alumnos ● Estampas de caritas felices y tristes

		● Imágenes de situaciones cotidianas en casa. ● Celulares para grabar audio
"La rabieta de Roberto"	Identificar si los alumnos conocen y expresan sus propios miedos y enojos.	● Computadora ● Cañón ● Bocina ● Cuento digital ● Cartel con una imagen de casa ● Cartel con una imagen de una escuela ● Postines verdes ● Postines amarillos ● Ruleta digital
"Mi comunidad"	Identificar cómo se expresan los alumnos sobre su comunidad a través de una videograbación hecha por ellos mismos, desde su perspectiva.	● Tarea de los alumnos (enviar previamente) ● Imágenes de los lugares de los alumnos ● Un papel Kraft con una carita feliz ● Un papel Kraft con una carita triste ● Cartulina

En la primera actividad, **"**Mi familia y sus integrantes**"** (ver Anexo3), se utilizó un árbol genealógico elaborado en casa con fotografías de los familiares de los alumnos y emojis representativos de emociones felices y tristes. Los alumnos compartieron quiénes forman parte de su familia y qué emoción les genera cada integrante, colocando un sticker con el emoji correspondiente. Posteriormente, en la siguiente dinámica, se les mostraron imágenes de situaciones cotidianas para que expresaran cómo se sentían al realizar las acciones representadas. La evaluación se basó en las expresiones orales y corporales de los alumnos durante la actividad.

En la segunda actividad, “La rabieta de Roberto” (ver Anexo 3), se utilizó el cuento digital *Vaya Rabieta*. Tras escuchar la lectura, los alumnos compartieron experiencias similares a las vividas por Roberto y sus emociones en esas situaciones. Luego, recibieron dos post-its: uno verde y otro amarillo. En el post-it verde, dibujaron algo que les generaba enojo en casa, y en el amarillo, algo que les causaba enojo en la escuela. Pegaron sus dibujos en una cartulina y explicaron el motivo de cada uno. La evaluación consistió en identificar si los alumnos lograban reconocer y expresar sus emociones.

En la tercera actividad, “Mi comunidad” (ver Anexo 3), se solicitó previamente a los alumnos grabar un video explicativo sobre su recorrido de casa al Jardín de Niños y viceversa. Estos videos fueron enviados al docente para recuperar imágenes representativas y significativas del trayecto. Durante la actividad en el aula, se entregaron y mostraron las imágenes a cada alumno, quienes las pegaron en cartulinas. En una cartulina, colocaron una carita feliz sobre los lugares que les gustaban, mientras que en otra pegaron una carita triste en las imágenes de los lugares que no les agradaban. En ambas situaciones, justificaron sus elecciones. La evaluación se centró en analizar los diálogos y expresiones de los alumnos sobre los lugares que identificaban en su comunidad.

Durante el desarrollo de la investigación no fue posible concluir el estudio con el grupo de 1.º “A” durante el ciclo escolar 2023–2024 en el Jardín de Niños *“*Zita Basich Leija”, debido a situaciones contractuales y administrativas que impidieron dar continuidad al proceso, aunque sí fue posible aplicar el instrumento de evaluación. Ante esta situación y con el propósito de garantizar la calidad y validez del estudio, se decidió reiniciar la investigación con el grupo 2.º “C” durante el ciclo escolar 2024–2025 en el Jardín de Niños “Guadalupe Rodea de Jonguitud*”*. El estudio se retomó desde la fase de diagnóstico emocional, a fin de obtener información confiable y pertinente, siendo este el grupo con el que se desarrolló la investigación completa.

Posterior a esto, se aplicó un cuestionario digital a las familias del grupo con apoyo de Formularios de Google, el cual consistió en quince preguntas estructuradas a partir del mismo Instrumento de Evaluación Socioemocional aplicado en los estudiantes. De estas preguntas, seis de ellas se diseñaron a partir de la dimensión Conciencia emocional, en las que se pretende recuperar si los niños reconocen las emociones en rostros, pueden nombrarlas de manera

convencional, las expresan facialmente y con un lenguaje claro hacia los demás, y si identifican algunos comportamientos negativos como mentir, robar o golpear que pueden traer consecuencias no gratas. Las tres preguntas siguientes corresponden a la dimensión Regulación Emocional, las cuales recuperan respuestas a si sus hijos aceptan de forma tranquila situaciones que no pueden realizar en el momento o como lo desean, si mantienen la calma ante la presión de hacer actividades que les generen un mayor esfuerzo, y si logran controlar emociones intensas como enojo, tristeza o miedo.

Las últimas seis preguntas corresponden a la dimensión Competencia Social, las cuales rescatan en las respuestas, si los estudiantes muestran disposición para escuchar cuando se habla, si participan en diálogos o conversaciones con otros, si reacciona ante situaciones de saludo o despedida, si han observado que muestran sensibilidad ante otros y consuelan a quien lo necesita, si participan en juegos o actividades grupales y la última solicita que escriban un comentario sobre las emociones que normalmente experimentan los alumnos en su vida cotidiana dentro del hogar.

Los resultados del diagnóstico en ambos grupos, a los cuales se les aplicó el instrumento, revelan áreas de oportunidad en dos de las tres dimensiones socioemocionales: la regulación emocional y comportamiento social. Los hallazgos indican que los niños y niñas enfrentan dificultades para expresar las emociones intensas como el enojo y la frustración en situaciones cotidianas, siendo una percepción compartida con los padres, madres de familia o cuidadores. Los resultados evidencian la necesidad de diseñar una intervención pedagógica adecuada para atender la problemática detectada.

Fase de planificación de la intervención

En esta fase se desarrolla el plan de trabajo con el cual se interviene para mejorar la problemática detectada. Con base en los resultados del diagnóstico se diseñó un proyecto centrado en el desarrollo de la autorregulación emocional en el alumnado de preescolar. Para ello se seleccionaron estrategias pedagógicas que favorecen la expresión y gestión de emociones de manera lúdica y significativa. La planificación incluyó la definición de objetivos, selección de actividades y materiales, así como la integración de momentos de reflexión y evaluación.

Las estrategias seleccionadas fueron:

- Actividades artísticas: Se incorporaron la pintura, el modelado y la música como medios para que los niños expresaran sus emociones de manera creativa. Estas actividades permitieron a los alumnos canalizar sus sentimientos a través del arte y reconocer diferentes estados emocionales en sí mismos y en los demás. Proyección de videos. Se seleccionaron videos con escenas de situaciones cotidianas que ayudaron a los niños a identificar emociones y reflexionar sobre estrategias adecuadas para su regulación. Después de cada proyección, se realizaron preguntas guiadas para fomentar la expresión oral y el análisis de las emociones observadas.
- Uso de imágenes de su vida cotidiana: Se pidió a los niños compartir fotografías de momentos significativos en su entorno familiar y escolar. Estas imágenes fueron utilizadas para que expresaran las emociones vividas en cada situación y las compartieran con sus compañeros, fomentando la empatía y la identificación de emociones en otros.

Además, se planificaron sesiones estructuradas con una secuencia didáctica clara, incluyendo una fase inicial para activar conocimientos previos, una fase de desarrollo con actividades prácticas y una fase de cierre donde los niños reflexionaron sobre lo aprendido. También se consideró la integración de estrategias de autorregulación, como la respiración consciente y el uso de cuentos, para ayudar a los alumnos a manejar sus emociones en distintas situaciones. (Ver Anexo 3)

Fase de implementación de la intervención

Durante esta fase se llevaron a cabo las actividades planificadas con el propósito de fomentar la autorregulación emocional en los alumnos. Se realizó un seguimiento continuo para evaluar su respuesta y progreso, permitiendo realizar ajustes en tiempo real según las necesidades del grupo. A continuación, se describe la manera como se implementó el proyecto y el seguimiento de las actividades:

- El proyecto se desarrolló del 2 al 13 de diciembre de 2024, asegurando una continuidad en las actividades.
- Se trabajaron 10 sesiones, una por día, con una duración de 10 a 50 minutos, dependiendo de la complejidad de la actividad y el nivel de atención de los niños.
- Se promovió un ambiente de confianza y seguridad, donde los alumnos se sintieron cómodos para expresarse libremente a través de estrategias lúdicas y artísticas de su interés.

- Se utilizaron dinámicas flexibles, permitiendo que los niños explorarán y expresaran sus emociones a su propio ritmo, con intervenciones docentes enfocadas en la guía y contención emocional.
- Se incorporaron espacios de reflexión al final de cada sesión, donde los niños compartieron cómo se sintieron durante la actividad y qué estrategias les ayudaron a regular sus emociones.
- Se recabó información mediante registros de clase, en los que se documentaron observaciones sobre la interacción, participación y expresiones emocionales de los niños.
- Se utilizaron audios y videos para capturar de manera más fiel las reacciones de los alumnos, sus expresiones verbales y corporales, así como la forma en que aplicaban estrategias de autorregulación en distintos momentos.
- Se realizaron diálogos individuales y grupales, en los que los niños pudieron compartir sus experiencias, identificar emociones en ellos y en sus compañeros, y reflexionar sobre las diferentes maneras de manejar situaciones emocionales intensas.

Esta fase permitió obtener información para identificar los avances en la autorregulación emocional de los alumnos, así como áreas en las que requerían mayor apoyo y realizar los ajustes en las siguientes estrategias pedagógicas.

Fase de reflexión y evaluación

La reflexión y evaluación fueron procesos fundamentales para valorar el impacto de la intervención en la autorregulación emocional de los alumnos y mejorar continuamente las estrategias implementadas. Se llevaron a cabo momentos de análisis tanto con los niños como con el equipo docente para ajustar las actividades según las necesidades observadas

Después de cada sesión, se generaron espacios de diálogo con los alumnos para identificar los hechos más significativos ocurridos durante las actividades. A partir de estos momentos de reflexión, se promovió la toma de conciencia sobre sus emociones y comportamientos, lo que permitió:

- Reconocer emociones y reacciones vividas en cada actividad.
- Expresar lo que sintieron al realizar la actividad y compartirlo con sus compañeros.

- Identificar estrategias de regulación emocional que les fueron útiles y cuáles podrían aplicar en otras situaciones.
- Establecer acuerdos colectivos para mejorar la participación y el desarrollo de las actividades en sesiones futuras.

Los diálogos con los alumnos no solo sirvieron para reforzar la experiencia de aprendizaje, sino también para fortalecer la construcción de un ambiente de confianza, donde los niños se sintieran escuchados y validados en sus emociones.

Además de la reflexión diaria con los alumnos, cada semana se llevaron a cabo sesiones de tutoría en las que se realizó un análisis más profundo sobre el desarrollo de la intervención y los avances en la autorregulación de los niños. En estas sesiones se trabajó en los siguientes aspectos:

- Presentación de evidencias: Se analizaron audios, videos y registros de observación recopilados durante las actividades para evaluar el impacto de la intervención.
- Retroalimentación y análisis: Se identificaron las estrategias y actividades más efectivas, observando cuáles generaban mayor participación y facilitaban la expresión emocional en los niños.
- Identificación de retos: Se discutieron las dificultades encontradas en la implementación, como barreras en la comunicación, niveles de atención de los niños y reacciones ante determinadas situaciones emocionales.
- Ajustes y mejoras: Con base en la reflexión, se realizaron ajustes en las estrategias, se modificaron dinámicas y se propusieron nuevas actividades para potenciar la efectividad de la intervención en las siguientes sesiones.

Análisis de datos

En la fase diagnóstica se llevó a cabo un análisis descriptivo de los resultados de la evaluación socioemocional aplicada a los alumnos. Los datos se organizaron mediante tablas de frecuencia y porcentajes, lo que permitió identificar tendencias, patrones y niveles en el desarrollo de la autorregulación emocional a lo largo de la intervención, facilitando así la interpretación comparativa de los resultados obtenidos.

La investigación en general se caracteriza por un enfoque cualitativo, en el que se emplearon técnicas de análisis de contenido de carácter temático, apoyadas en procesos de categorización, triangulación e interpretación de resultados. Este enfoque permitió profundizar en las experiencias, conductas y respuestas emocionales manifestadas por los niños durante el desarrollo del proyecto, aportando una visión contextualizada y significativa de los datos obtenidos.

Categorización de datos

El proceso de categorización consistió en la clasificación sistemática de la información recabada, en función de los objetivos de la investigación y del marco teórico que la sustenta. Para ello, se establecieron categorías a priori, definidas previamente a partir de los objetivos del estudio y de los principales referentes teóricos relacionados con la autorregulación emocional.

El proceso analítico se desarrolló a partir de la integración y contrastación de las múltiples fuentes de información. Al examinar la congruencia entre los datos obtenidos, fue posible identificar patrones de comportamiento, recurrencias y avances significativos en el desarrollo de la autorregulación emocional de los alumnos, lo que aportó mayor solidez a los resultados del estudio.

Asimismo, durante el análisis de la información emergieron categorías inductivas, derivadas directamente de las observaciones, registros y respuestas de los alumnos, las cuales permitieron identificar aspectos relevantes no previstos inicialmente, pero significativos para la comprensión del proceso de desarrollo socioemocional.

La integración de categorías a priori y emergentes posibilitó un análisis más riguroso y coherente de los datos, fortaleciendo la validez del estudio. Las categorías resultantes del proceso de análisis se presentan en la Tabla 6, en la que se sistematizan los principales componentes vinculados al desarrollo de la autorregulación emocional en los alumnos participantes

Tabla 6

Categorías e indicadores.

Categorías	Indicadores
Identificación y expresión de emociones.	● Capacidad en los niños para nombrar y describir sus propias emociones ● Capacidad para identificar emociones en otros (compañeros y docentes) ● Capacidad para relacionar emociones con situaciones cotidianas ● Expresa sus emociones de manera verbal y no verbal sin recurrir a conductas disruptivas.
Manejo de emociones intensas	● Capacidad para calmarse con apoyo cuando experimenta emociones intensas (frustración, enojo, miedo, ansiedad y tristeza) ● Utiliza estrategias de autorregulación (respiración profunda, cantos, música, diálogo, solicita ayuda, reflexión, pausa antes de actuar, etc.) ● Muestra tolerancia a la frustración en actividades desafiantes o cuando no obtiene lo que desea.
Cambios en la autorregulación emocional.	● Logra modificar o inhibir una respuesta emocional con apoyo. ● Demuestra control en su comportamiento ante situaciones que requieren espera o autocontrol. ● Acepta reglas y normas de convivencia sin frustrarse o reaccionar negativamente. ● Capacidad para aplazar o diferir recompensas inmediatas.

Comportamientos prosociales	● Ofrece ayuda a sus compañeros sin que se los pidan. ● Comparte materiales y recursos con los demás. ● Participa en actividades grupales con una actitud de colaboración.

Triangulación de la información

Con el propósito de garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos, se empleó la triangulación de datos como estrategia metodológica central. Este proceso consistió en la comparación y contrastación de información proveniente de diversas fuentes, entre las que se incluyen: el diario de campo, los registros de observación, las transcripciones de audios y videograbaciones, las opiniones de los padres de familia, las percepciones de los alumnos expresadas en conversaciones informales y las reflexiones finales realizadas al término de cada sesión, entre otros insumos relevantes.

De manera complementaria, se llevó a cabo una revisión sistemática de las evidencias recopiladas, tales como videograbaciones, transcripciones detalladas, anotaciones del diario de campo y fichas de observación. Todo el material fue organizado y resguardado en una carpeta digital alojada en Google Drive, lo que permitió un acceso ordenado y permanente para su análisis. Esta sistematización facilitó la confrontación de los distintos registros, fortaleciendo la consistencia interna y coherencia del análisis realizado.

Interpretación de resultados

Finalmente, los hallazgos se interpretaron tomando en cuenta el contexto educativo, las características de los alumnos y las teorías pedagógicas. Para ello, se retomaron los aportes teóricos de los autores que abordan la autorregulación emocional en preescolar. Los hallazgos se vincularon con los planteamientos teóricos, lo que permitió explicar cómo y por qué se presentaron ciertas situaciones, ofreciendo una comprensión más profunda y fundamentada del desarrollo emocional observado en los alumnos.

Consideraciones éticas

En ambos grupos de investigación, fue necesario reunir a los padres de familia a la hora de la salida de clases con el objetivo de dar a conocer lo que iba a realizar en las próximas semanas con el grupo, solicitando su permiso para que sus hijos e hijas participaran en las diferentes actividades, esto en un consentimiento informado donde coloque los datos de la institución a cargo de la maestría, nombre del tema de interés a trabajar con los niños y niñas y el espacio para que firmaran de autorización. En el primer grupo, solo 20 de 26 padres de familia autorizaron su participación, mientras que en el segundo grupo el total de las familias dio su consentimiento para la participación de sus hijos.

En el caso de los alumnos, para recuperar su permiso de participación utilicé un asentimiento que debían firmar los alumnos con sus propias posibilidades, les expliqué que íbamos a realizar diferentes actividades con respecto a nuestras emociones, solicité que se formará quien estuviera de acuerdo para qué pasará a firmar la hoja. La mayoría del grupo, al ser de primer grado, mencionó que no sabían escribir su nombre, por lo que los invité a trazar unas líneas como una firma. En el caso de segundo grado optaron por realizar trazos y grafías no convencionales como representación de su nombre.

La Inteligencia Artificial (IA), especialmente la plataforma de Chat Gpt, fue utilizada exclusivamente para la construcción de materiales didácticos dentro de los proyectos de investigación, con un propósito estrictamente educativo e innovador.

Capítulo V. Resultados de la fase diagnóstica

Durante la etapa preescolar es importante reconocer el desarrollo integral que tienen los niños y niñas, ya que lo cognitivo, social, emocional y físico, influyen en su vida futura. Por lo que realizar un diagnóstico emocional en esta etapa, permite identificar las habilidades y necesidades que requieren fortalecer durante su infancia. En este apartado se describen los resultados obtenidos durante esta primera etapa del documento, la cual permitió planificar y diseñar estrategias adecuadas y personalizadas de acuerdo con las áreas de oportunidad detectadas en los alumnos.

Evaluación del desarrollo socioemocional del primer contexto

Comprender cómo se sienten los niños, permite reflexionar sobre el apoyo que requiere para su desarrollo socioemocional desde etapas tempranas. Sin embargo, una de las dificultades en la aplicación del *Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional Para Preescolar* fue la organización de los tiempos para evaluar a todos los niños, porque es un grupo numeroso. Para no descuidar las clases, se citaron alumnos antes de la hora de entrada (8:15 am) y otros después de la salida (12:15 pm). Sin embargo, no hubo la respuesta que se esperaba por parte de las madres y padres de familia, ya que en diversas ocasiones no asistían a la hora programada o incluso a clases, retrasando el avance con los demás alumnos. La evaluación individual duraba un promedio de 15 minutos, pues las respuestas de los niños eran cortas, mientras que otros no expresaban ninguna palabra.

Otra de las dificultades con las que me enfrenté fue, que a pesar de que se informó a todos los padres de familia sobre el estudio a realizar con los alumnos, solo 20 de 26 padres y madres de familia entregaron firmado el consentimiento informado; y de estos, solo 15 apoyaron con llevar a sus hijos o hijas a la hora acordada para realizarles la evaluación de desarrollo socioemocional individual, por lo que solo ellos fueron registrados en los resultados.

Otra de las áreas de oportunidad es que en el grupo se encuentran alumnos y alumnas con problemas de lenguaje, confianza y seguridad para expresar sus ideas con facilidad frente a sus compañeros y maestra, lo que influyó en los resultados del estudio realizado con este instrumento al obtener información meramente cualitativa.

Para la aplicación del instrumento diagnóstico, se elaboraron las hojas de respuestas que se requerían. Se utilizaron 13 hojas de respuesta considerando las 13 situaciones establecidas para cada alumno. Para el manejo del material se imprimieron dos páginas por hoja y se llenaron de manera manual, y en ocasiones, se hacía el registro en computadora.

Los resultados obtenidos se sistematizaron a partir de las competencias y microcompetencias evaluadas de manera individual (véase Anexo 3). Para facilitar su interpretación, los dato**s se** organizaron mediante un código de colores correspondiente a cada dimensión de análisis**.** La primera dimensión**,** *Conciencia emocional*, integrada por cuatro microcompetencias**,** se identificó con el color azul**.** La segunda dimensión**,** *Regulación emocional*, conformada por tres microcompetencias, se representó con el color amarillo**.** Finalmente, la tercera dimensión**,** *Comportamiento social*, que incluye seis microcompetencias, se distinguió con el color verde **(**véase Tabla 7**)**

Tabla 7

Resultados de la aplicación del instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional

Dimensiones socioemocionales												
Conciencia Emocional				**Regulación emocional**			**Comportamiento social**					
Reconocimiento de emociones	Nombrar emociones	Comprensión emocional	Expresión emocional	Tolerancia a la frustración	Regulación de impulsividad	Diferimiento de recompensas	Capacidad de receptividad y escucha	Integración de reglas de convivencia	Empatía	Comportamiento prosocial	Respeto	Colaboración
2.53	**2.13**	**1.93**	**2.13**	**2.46**	**1.8**	**3.0**	**2.33**	**1.53**	**2.33**	**2.0**	**1.93**	**2.66**
2.18				**2.42**			**2.13**					

Con base en los resultados de la tabla 7, podemos afirmar que la **Conciencia emocional** es la dimensión con un puntaje más alto respecto a las otras dos, lo que indica que los estudiantes muestran avances importantes en el reconocimiento y manejo inicial de sus emociones. Respecto a las microcompetencias se identifica que:

- Reconocimiento de emociones (2.53): Es la microcompetencia más fuerte de toda la tabla. Indica que la mayoría de los alumnos identifica con claridad sus emociones básicas.

- Nombrar emociones (2.13) y Expresión emocional (2.13): Se ubican en un nivel adecuado; los alumnos son capaces de verbalizar lo que sienten y expresarlo de manera comprensible.

- Comprensión emocional (1.93): Aunque cercana al valor aceptable, es la más baja dentro de esta dimensión, lo que sugiere que aún hay dificultades para comprender causas, consecuencias o matices de sus emociones.

De manera general el grupo posee una buena base de alfabetización emocional, pero requiere fortalecer la comprensión más profunda de las emociones y su relación con situaciones específicas.

La dimensión **Regulación emocional** obtuvo un promedio general de 2.42, pero llama la atención que esta dimensión alcanza el promedio general más alto, aunque presenta contrastes muy marcados entre sus microcompetencias:

- Tolerancia a la frustración (2.46) y Diferimiento de recompensas (3.0), muestran resultados positivos. El diferimiento de recompensas es, de hecho, el valor más alto de toda la tabla, lo que indica que parte del grupo tiene la capacidad de esperar, controlar impulsos temporales y priorizar objetivos más amplios.

- Regulación de la impulsividad (1.8): Es una de las puntuaciones más bajas del instrumento, lo que evidencia dificultades para controlar reacciones impulsivas.

Aunque la dimensión tiene un promedio elevado debido al buen desempeño en dos microcompetencias, el control de impulsos se posiciona como un área crítica que debe trabajarse de manera prioritaria. La inconsistencia al interior de la dimensión revela que los estudiantes

pueden tolerar la frustración o esperar turnos, pero aún reaccionan de manera impulsiva ante ciertos estímulos.

La dimensión **Comportamiento social** obtuvo un promedio general de 2.13. Aunque el promedio global es más bajo que el de las otras dos, se observan retos en la convivencia, interacción y participación dentro del entorno social:

.

- Colaboración (2.66), Empatía (2.33) y Capacidad de receptividad y escucha (2.33): Se encuentran en valores aceptables, lo que indica disposición a trabajar con otros y entender perspectivas ajenas.

- Comportamiento prosocial (2.0) y Respeto (1.93): Presentan valores cercanos al límite inferior aceptable, lo cual sugiere dificultades para actuar de manera solidaria y mantener conductas respetuosas hacia los demás.

- Integración de reglas de convivencia (1.53): Es la microcompetencia más baja de toda la dimensión, evidenciando problemas importantes en la adherencia a normas, límites y acuerdos colectivos.

Los resultados en general muestran que los estudiantes tienen disposición para relacionarse y colaborar, pero carecen de consistencia en el seguimiento de normas y en conductas respetuosas. Esto puede afectar la convivencia diaria y requerirá trabajo sistemático en estrategias de resolución de conflictos, establecimiento de límites y construcción de acuerdos.

El grupo presenta fortalezas claras en el reconocimiento y expresión de emociones, así como en algunas conductas de autorregulación. Sin embargo, las áreas de mayor desafío se encuentran en: Regulación de la impulsividad, Comprensión emocional, Respeto e Integración de reglas de convivencia. Estos resultados permiten entender que los estudiantes saben identificar lo que sienten, pero enfrentan dificultades para regular cómo actúan frente a esas emociones, especialmente en situaciones sociales o de conflicto, se observan también dificultades en el

autocontrol y la convivencia, lo que implica que la intervención debe centrarse en estrategias prácticas que contribuyan a la mejora de estas áreas de oportunidad.

Resultados de las actividades didácticas grupales

En este apartado se presentan los hallazgos derivados de las actividades didácticas diagnósticas realizadas con los estudiantes del primer grupo. Las narrativas obtenidas durante dichas actividades fueron analizadas a partir de las habilidades socioemocionales consideradas en el instrumento de evaluación, lo que permitió identificar los siguientes resultados:

Conciencia emocional

En la actividad del árbol genealógico, los alumnos debían mencionar la emoción que les generaba cada uno de los miembros de su familia. Llamó la atención que todos expresaron sentirse felices con cada uno de ellos (ver figura 9).

En el caso de Regina, ella compartió que le hace feliz su mamá, su papá, su tío y una prima llamada Anais; sin embargo, retiró la estampita correspondiente a la fotografía de su tío, dejando únicamente tres stickers en su árbol genealógico. Al respecto, Neufeld y Maté (2008) señalan que el vínculo familiar **c**onstituye la base del desarrollo socioemocional y conductual, y que una relación familiar fuerte favorece la seguridad, la regulación emocional y la convivencia.

A partir del diálogo con Regina, se identificó que su mamá, su papá y su prima son las personas con quienes mantiene una mayor cercanía afectiva, mientras que a los demás integrantes de su familia no logró nombrarlos por su parentesco.

Figura 9

Árbol genealógico de Regina.

A todos los alumnos se les preguntó acerca de cada persona incluida en su árbol genealógico; sin embargo, al tratarse de un grupo de primer grado, muchos presentaron dificultades en el lenguaje para expresar sus ideas con claridad. Por esta razón, el uso de grabaciones de audio resultó fundamental, ya que permitió escuchar con mayor detenimiento sus respuestas en otro momento. Entre los estudiantes, Regina, Mía y Christian fueron quienes mostraron un lenguaje más claro y fluido.

La actividad del árbol genealógico permitió recuperar información relevante sobre la estructura familiar de cada alumno. Por ejemplo, algunos niños mencionaron que su familia estaba integrada por abuelos paternos o maternos, lo cual contrastó con los datos obtenidos en la entrevista de inicio de ciclo escolar, donde la mayoría de las familias se identificó como familias nucleares (mamá, papá e hijos).

En cuanto a la actividad del círculo de conversación, donde cada niño debía expresar la emoción que percibía en los personajes de diversas imágenes, la mayoría logró identificar adecuadamente las emociones. No obstante, algunos estudiantes requirieron el apoyo de sus compañeros para nombrarlas, dependiendo de las situaciones representadas en las imágenes.

Figura 10

Círculo de diálogo sobre las emociones reflejadas en las imágenes

En el diálogo siguiente se percibe el apoyo que dan los alumnos a Micaela en el momento de presentarles una lámina con un niño jugando:

MC: *¿Qué está sintiendo, está jugando, como creen que esté?*
Micaela: *(…) quiere jugar conmigo*
MC: *¿Cómo está?*
Micaela: *bien*
MC: *¿estará triste, enojada?*
Micaela: *Enojado*
Marco: *Está feliz*
Micaela: *feliz*

Para trabajar el reconocimiento de emociones asociadas a lugares, se realizó una actividad en la que los niños mencionaron los espacios que les agradaban o desagradaban. A cada alumno se le entregó la imagen de un lugar conocido y, en el pizarrón, se colocaron dos cartulinas de colores: una rosa con una carita feliz y otra morada con una carita triste. Los niños debían pegar su imagen en la cartulina correspondiente según la emoción que les generaba ese lugar.

La primera en participar fue Eileen, seguida de Xiomara. En el caso de Eileen, eligió la carita feliz sin explicar el motivo de su elección. Xiomara, en cambio, seleccionó dos imágenes favoritas porque, según mencionó, representan su escuela, un lugar que disfruta mucho. Cabe destacar que las fotografías utilizadas provinieron de los videos enviados previamente por las

familias y posteriormente fueron seleccionadas por mí, ya que los niños realizaban comentarios positivos cada vez que transitaban por esos espacios.

Las opiniones de los alumnos, en su mayoría, coincidieron en que los lugares “les gustan” o “son bonitos”, ya que correspondían a su escuela, su casa o parte del camino que recorren diariamente. Solo hubo un caso en el que un espacio no fue del agrado del grupo: un patio gris que nadie logró identificar. En general, los niños lograron reconocer los lugares que les generan bienestar y expresarlo al elegir la carita feliz para aquellos espacios que forman parte de su vida cotidiana.

Figura 11

Clasificación de las imágenes de los videos en lugares que les gustan y que no les gustan.

Lía mostró interés desde el inicio de la actividad, pues comenzó a preguntarme si había visto el video que había grabado mostrando diferentes lugares. La niña logró reconocer los lugares que seleccioné para ella (del video que elaboró), y comentó que ambos lugares eran bonitos, pues era una rampa que subía para llegar a su casa y la imagen de su casa; con esto, justificó su respuesta. Marco reconoció un árbol que siempre ve cuando va camino a su casa, lo nombró árbol grandote y expresó que le gusta mucho, pero al preguntarle la razón, no supo qué responder.

Cuando se preguntó a los alumnos si había algo que no les hubiera gustado y justificaran su respuesta, mencionaron que sí les gustaban todas las fotografías, porque son sus casas, su escuela, el camino que recorren todos los días, entre otras cosas. Esto evidencia que los alumnos tienen un vínculo afectivo con su casa al alegrarse cuando llegan, con su escuela cuando van a estudiar y ver a sus amigos, y con su comunidad porque por ahí caminan diariamente.

Uno de los hallazgos en la realización de las actividades es que la mayoría de los alumnos no identificaba la emoción del enojo. Esta emoción generalmente la confundían con otras emociones básicas. La narrativa siguiente es una evidencia de la dificultad de los niños para identificar la emoción del enojo:

MC: *Alejandra, ¿Qué te hace enojar en tu casa?*
Alejandra: *que me abrace mi mamá... me hace feliz*
MC: *Está bien*
Christian: *yo*
MC: *A ver Christian, ¿Qué te hace enojar?*
Christian: *no a "edojar"*
Carlos: *yo no "sabo"*
MC: *Está bien.*
Karla: *A mí me hace enojar cuando me quitan mi juguete*
MC: *Muy bien Karla.*

Uno de los alumnos (Marco) dibujó en su hoja adherible una situación que le generaba enojo, pero no quiso compartirla y dejó su material debajo de la mesa. Cuando me acerqué a preguntarle, mencionó que "no sabía". Es importante señalar que Marco obtuvo uno de los mejores puntajes en el diagnóstico de desarrollo socioemocional; sin embargo, las actividades de tipo gráfico no son de su interés, aspecto que también se había observado durante las jornadas diarias.

La mayoría de los alumnos mencionó emociones que no correspondían a situaciones de enojo. Algunos ejemplos fueron: *"no comer unas galletas"* (Micaela), *"mi perrita que se murió"* (Lía) o *"a comer"* (Danna). Estas respuestas muestran que los estudiantes aún requieren apoyo para profundizar en la comprensión del enojo y para identificar de manera más precisa las situaciones que lo generan.

Regulación emocional

Durante las actividades del diagnóstico, los alumnos mostraron interés; no obstante, en diversos momentos se levantaban continuamente de su lugar, por lo que fue necesario solicitar de

manera reiterada que regresaran a su mesa. Estas conductas evidencian dificultades en la atención sostenida. Además, conforme se acercaba la hora del recreo, los niños dejaban de realizar sus actividades, se mostraban inquietos y ansiosos por salir a jugar. Todo ello refleja la necesidad de fortalecer la regulación del impulso y la capacidad para posponer la gratificación.

En una de las actividades centradas en la emoción del enojo, los alumnos comenzaron a guardar sus pertenencias cuando notaron que estaba por sonar el timbre del recreo. Al escucharlo, mostraron mayor inquietud por salir. Para retomar la actividad, volví a preguntar: "¿Qué los hace enojar?". Christian respondió que *su mamá*, mientras que Mía comentó que se enoja *cuando le agarran su pelota*. El resto del grupo se limitó a contestar con dudas o expresiones de incertidumbre. Esta dificultad para nombrar el enojo también influyó en que no lograran identificar con claridad qué situaciones se los provocaban.

En otra actividad, orientada a explorar la autorregulación**,** se utilizó la canción de movimiento "Congelados". La dinámica consistía en seguir las indicaciones de la música y quedarse inmóviles cuando se indicara "¡congelados!". Al iniciar, pedí a los alumnos que se pusieran de pie y bailaran al ritmo de la canción, la cual ya conocían. La mayoría siguió las instrucciones; sin embargo, al "congelarse", muchos adoptaban poses complejas que los llevaban a moverse involuntariamente (ver figura 12). Esto permitió observar, de manera lúdica, las dificultades que aún presentan para controlar su cuerpo y mantener la inmovilidad cuando se requiere.

Figura 12

Juegos congelados en el salón de clases

Los niños pedían que les pusiera nuevamente la canción, sin embargo, debíamos continuar con la actividad. Solicité que volvieran a su lugar frente al pizarrón, sentados en su silla. Lo siguiente era leer y escuchar el cuento "Vaya Rabieta" del autor Mireille D`Allance, el cual es valioso porque muestra de forma clara y cercana cómo los niños viven y expresan emociones fuertes. Con una historia visual y fácil de entender, ayuda a reconocer el enojo, comprender sus reacciones y pensar antes de actuar, donde algunos de los alumnos mostraron interés por la lectura, mientras que otros se distraían con sus demás compañeros, jugando y caminando por todo el salón.

Comportamiento social

Según Bisquerra (2007), escuchar es la primera habilidad social que debe promoverse en los alumnos, ya que a partir de ella se desarrollan otras como pedir las cosas por favor, saludar, despedirse o dar las gracias. En relación con esta competencia, se observó que los estudiantes requerían apoyo constante para mostrar disposición a escuchar cuando otra persona estaba hablando, aspecto vinculado con la microcompetencia "Capacidad de receptividad y escucha".

Otro aspecto identificado como debilidad fue la necesidad de acompañamiento para cumplir los acuerdos de convivencia establecidos al inicio del ciclo escolar, tales como respetar el turno de participación y evitar jugar dentro del salón cuando no era el momento adecuado. Este comportamiento se relaciona con la microcompetencia "Integración de reglas de convivencia", que, paradójicamente, fue la que obtuvo el puntaje más alto en el diagnóstico individual.

Un hallazgo adicional en cuanto al comportamiento social fue que las ideas de los alumnos tendían a modificarse a partir de los comentarios de sus compañeros. Por ejemplo, Micaela mencionó inicialmente una emoción que observaba en una imagen, pero al no ser la correcta, sus compañeros la orientaron para identificarla adecuadamente, lo que la llevó a cambiar su respuesta.

Durante la recuperación de ideas relacionadas con el cuento proyectado, Christian y Mía identificaron algunas consecuencias de las acciones de los personajes cuando no lograron regular sus emociones. Christian mostró avances en el reconocimiento emocional, ya que en el diagnóstico individual había obtenido los puntajes más bajos. Por el contrario, Mía evidenció seguridad para

expresar sus ideas y comprensión de la lectura, lo cual coincide con el puntaje más alto obtenido en su evaluación individual.

En conjunto, tanto los resultados del diagnóstico socioemocional individual como las actividades didácticas grupales muestran que los niños presentan áreas de oportunidad en el respeto por las reglas de convivencia, así como en la regulación y comprensión de sus emociones.

La figura 13 evidencia tres áreas socioemocionales en las que el grupo presenta mayores retos: la identificación de emociones a partir de expresiones faciales, la capacidad para mantener la atención y manejar el enojo, y la convivencia escolar, especialmente en aspectos como el respeto, la escucha y el cumplimiento de los acuerdos. Asimismo, se observa que muchos comportamientos están influenciados por las opiniones de otros compañeros, lo cual incide en la toma de decisiones individuales.

Estos resultados muestran la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan la autorregulación emocional y el respeto hacia los demás. Al tratarse de un grupo de primer grado, es fundamental continuar desarrollando actividades que favorezcan el crecimiento socioemocional, de manera que los niños puedan desenvolverse con mayor seguridad y bienestar en su vida cotidiana.

Evaluación del desarrollo socioemocional del segundo grupo

En el caso del segundo grupo, la aplicación del instrumento de evaluación de las habilidades socioemocionales se desarrolló de manera más organizada. Tanto las familias como los alumnos mostraron una participación activa y constante durante el proceso. Asimismo, se aplicó un cuestionario en Google Forms dirigido a los padres de familia, el cual permitió obtener la información necesaria para el estudio (véase Anexo 4).

En la tabla 8 se presentan los promedios obtenidos por el grupo 2 en las tres dimensiones del desarrollo socioemocional: Conciencia emocional, Regulación emocional y Comportamiento

social. En conjunto, los resultados revelan un perfil relativamente equilibrado, aunque con áreas críticas que requieren intervención específica.

Tabla 8

Resultados de la aplicación del instrumento de evaluación del desarrollo socioemocional grupo 2

Dimensiones socioemocionales												
Conciencia Emocional				**Regulación emocional**			**Comportamiento social**					
Reconocimiento de emociones	Nombrar emociones	Comprensión emocional	Expresión emocional	Tolerancia a la frustración	Regulación de impulsividad	Diferimiento de recompensas	Capacidad de receptividad y escucha	Integración de reglas de convivencia	Empatía	Comportamiento prosocial	Respeto	Colaboración
2.16	**2.08**	**1.95**	**2.08**	**2.0**	**1.87**	**1.83**	**2.04**	**1.91**	**1.95**	**1.95**	**1.87**	**2.20**
2.06				**1.9**			**1.98**					

Con base en los resultados presentados en la tabla 8, la dimensión **Conciencia emocional** obtuvo un promedio general de 2.06. Este resultado indica que el grupo cuenta con una base adecuada para el reconocimiento y la expresión de las emociones; no obstante, los alumnos se ubican aún en un nivel inicial de desarrollo en esta dimensión.

Los puntajes correspondientes a las cuatro microcompetencias (2.16, 2.08, 1.95 y 2.08) se sitúan ligeramente por encima del nivel medio, lo que sugiere que los estudiantes son capaces de identificar y nombrar sus emociones con cierta claridad, así como de expresarlas de manera adecuada. Sin embargo, la microcompetencia de comprensión emocional, que registró el valor más bajo (1.95), evidencia dificultades para comprender las causas de sus emociones y la manera en que estas influyen en su comportamiento, lo que señala un área de oportunidad para fortalecer su desarrollo emociona

En la dimensión **Regulación emocional,** el promedio obtenido es de 1.9, siendo el más bajo de las tres, mostrando los mayores desafíos para el grupo:

- Tolerancia a la frustración (2.00): desempeño moderado; algunos estudiantes pueden manejar la frustración, pero otros reaccionan impulsivamente.
- Regulación de la impulsividad (1.87): una de las microcompetencias más bajas del instrumento.
- Diferimiento de recompensas (1.83): la más baja de toda la dimensión.

Los puntajes anteriores reflejan que el grupo tiene dificultades para gestionar emociones en situaciones de tensión, esperar turnos, posponer recompensas y moderar impulsos. La dificultad en estas micocompetencias emocionales tiene un impacto directo en la convivencia y el trabajo en el aula. Los resultados reflejan que la autorregulación es el área que requiere mayor trabajo durante la intervención, especialmente el manejo de impulsos y la capacidad para esperar o pensar antes de actuar.

La dimensión **Comportamiento social,** obtuvo un puntaje de 1.98. Esta dimensión presenta algunas fortalezas, pero también microcompetencias sociales que están por debajo del nivel esperado.

Los puntajes más bajos se observan en respeto (1.87) y reglas de convivencia (1.91). Esto indica dificultades para seguir acuerdos grupales, respetar límites, cuidar espacios comunes y mantener interacciones respetuosas. El grupo muestra habilidades aceptables de colaboración y escucha, pero presenta dificultades en el establecimiento de normas de convivencia, empatía y respeto hacia los demás.

En el análisis individual, se identificó que Citlali fue la estudiante que obtuvo el nivel "Ausente" en nueve de once microcompetencias, siendo ella la alumna con un puntaje inferior, y sólo en dos microcompetencias obtuvieron el nivel "Incipiente". Estos resultados indican que Citlali es una de los niños y niñas a los cuales se deberá poner mayor atención y diseñar actividades con ajustes razonables para fortalecer su nivel de desarrollo emocional. Por otro lado, Elías, fue el alumno que obtuvo el mayor puntaje. En la tabla se puede observar que siete micro competencias están en el nivel "Óptimo", y seis en nivel "Suficiente".

Los resultados de las tres dimensiones socioemocionales y sus microcompetencias en general permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad (ver tabla 9):

Tabla 9

Fortaleza y áreas de oportunidad en el desarrollo de habilidades socioemocionales

Fortalezas	**Áreas de oportunidad**
• Reconocimiento y expresión emocional • Colaboración y receptividad: se identifica que hay disposición a trabajar en equipo, escuchar y participar.	• Regulación de impulsos • Diferimiento de recompensas • Respeto • Comprensión emocional • Integración de reglas de convivencia

Las microcompetencias que representan áreas de oportunidad pueden estar afectando la convivencia escolar, la autorregulación en clase, la resolución de conflictos y la capacidad de mantener relaciones positivas. Para fortalecer su desarrollo, es necesario un plan de intervención que incluya estrategias para el autocontrol y manejo de impulsos a fin de avanzar hacia un mayor equilibrio entre conciencia emocional, regulación y comportamiento social.

Resultados de la encuesta a padres de familia sobre las habilidades socioemocionales de los niños

La participación de los padres en una encuesta sobre habilidades socioemocionales resulta fundamental, pues brinda una perspectiva complementaria sobre el comportamiento de sus hijos fuera del entorno escolar. Su aportación permite obtener una visión más amplia y precisa acerca de cómo los niños reconocen, expresan y regulan sus emociones en diversos contextos de su vida cotidiana. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Reconocimiento emocional

- Reconocimiento de emociones en rostros o imágenes. El 76% de los padres indicó que sus hijos siempre reconocen emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa, mientras que el 24% señaló que solo lo hacen a veces.

- Nombrar emociones observadas. El 60% de las familias afirmó que los niños logran nombrar correctamente las emociones básicas, mientras que el 40% indicó que únicamente identifican algunas de ellas.

- Identificar el impacto de sus emociones en los demás. Un 40% de los padres mencionó que sus hijos siempre reconocen cómo sus emociones y conductas afectan a los demás, mientras que el 60% afirmó que lo hacen ocasionalmente.

- Reconocer las consecuencias de ciertos comportamientos. El 72% de las familias indicó que los niños siempre reconocen que acciones como mentir, robar o golpear tienen consecuencias negativas, y el 28% mencionó que lo hacen a veces.

- Expresión emocional diferenciada. El 76% de los padres señaló que sus hijos siempre muestran expresiones faciales claras para cada emoción, mientras que el 24% indicó que solo ocurre a veces.

- Uso del lenguaje para expresar emociones. Solo el 48% de los niños siempre utiliza el lenguaje para expresar sus emociones claramente, mientras que el 52% lo hace a veces.

Regulación emocional

- Aceptación tranquila de situaciones adversas. El 32% de las familias afirmó que los niños siempre aceptan con calma cuando no pueden realizar algo deseado, el 60% mencionó que lo hacen a veces, y un 8% indicó que nunca lo logran.
- Mantener la calma ante tareas desafiantes. Solo el 16% de las familias reportó que sus hijos siempre se mantienen tranquilos al enfrentar tareas difíciles, el 68% mencionó que a veces lo logran y el 16% indicó que nunca se mantienen serenos.

- Control de emociones intensas. El 32% señaló que los niños siempre logran controlar emociones intensas como enojo, tristeza o miedo con apoyo de conductas tranquilizadoras, el 64% indicó que lo logran a veces y un 4% afirmó que nunca lo hacen.

Competencia social

- Disposición para escucha. El 40% de las familias mencionó que los niños siempre están dispuestos a escuchar, mientras que el 60% indicó que solo lo hacen a veces.

- Participación en diálogos. El 48% de los padres afirmó que los niños siempre integran ideas de otros en conversaciones, otro 48% indicó que lo hacen a veces y un 4% señaló que nunca participan de esta manera.

- Reacciones en situaciones sociales. Un 68% de los niños siempre responde adecuadamente a saludos y despedidas con gestos sociales como decir adiós con la mano, mientras que el 32% lo hace ocasionalmente.

- Acciones a favor de otros. El 64% de las familias indicó que los niños siempre realizan acciones solidarias como consolar o ayudar a otros, el 32% afirmó que lo hacen a veces y un 4% mencionó que nunca lo hacen.

- Colaboración en actividades grupales. Un 68% de los padres señaló que los niños siempre colaboran en juegos o actividades grupales, mientras que el 32% lo hace ocasionalmente.

De las emociones más comunes en casa, el 83% de las familias mencionó la alegría, seguida por el enojo (62%), la tristeza (33%), la frustración (12%), el miedo (12%), la envidia (8%), la sorpresa (8%) y el aburrimiento (8%). Una emoción destacada es el enojo, ya que los padres señalaron dificultades para que los niños lo gestionen. Comentaron que los pequeños tienden a llorar o molestarse al no lograr sus deseos, especialmente en tareas como recoger sus pertenencias.

Estos resultados permiten afirmar los datos aportados por los padres de familia tienen similitud con los obtenidos en la aplicación del instrumento de evaluación de habilidades

socioemocionales. Las familias señalaron que, aunque la alegría es la emoción más frecuente en casa (83%), **el** enojo ocupa un lugar central (62%) y representa una de las principales dificultades. Los padres reportaron que los niños suelen llorar, molestarse o perder el control **c**uando no obtienen lo que desean, particularmente en rutinas como recoger juguetes u ordenar sus pertenencias.

Asimismo, emociones como la tristeza (33%)**,** la frustración (12%) **y el** miedo (12%) se relacionan con lo observado en la evaluación de las dimensiones socioemocionales, los niños pueden identificar estas emociones, pero aún están en proceso de desarrollar estrategias para manejarlas adecuadamente**.**

Vinculando las dimensiones socioemocionales con los resultados de la encuesta se identificó lo siguiente:

- Identificación emocional: Hay avances, dado que los padres mencionan una variedad de emociones que los niños reconocen.

- Regulación emocional: Es la microcompetencia más débil, especialmente en relación con el enojo y la frustración.

- Empatía y habilidades sociales: Aunque no se mencionan explícitamente en los resultados familiares, la presencia de emociones como la envidia (8%) y el aburrimiento (8%) apunta situaciones de convivencia que desafían estas competencias.

A continuación se sintetiza los principales hallazgos obtenidos tras el análisis del diagnóstico, mostrando áreas de oportunidad identificadas en el grupo. (ver figura 13)

Figura 13

Hallazgos obtenidos en las Dimensiones socioemocionales

Los hallazgos en su conjunto reflejan la necesidad de fortalecer la habilidad para identificar emociones propias y ajenas, regular sus impulsos y emociones, en especial el enojo, y mejorar la convivencia respetuosa dentro del aula. Estos resultados confirman la importancia de continuar desarrollando actividades pedagógicas que favorezcan el desarrollo socioemocional desde edades tempranas, brindando acompañamiento explícito, modelado docente y espacios de práctica cotidiana.

Capítulo VI. Plan de intervención para la mejora

En este apartado se describen las actividades que fueron diseñadas para trabajar con el grupo de 2ºC, luego del diagnóstico emocional realizado. Se mencionan los resultados de cada sesión realizada durante los proyectos de intervención elaborados bajo la metodología Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Basado en el Juego de la NEM 2022. Evidenciando cómo se promueve una educación centrada en el desarrollo integral de los niños y niñas a partir de dinámicas que promovieron la participación activa, el trabajo colaborativo y la reflexión individual, elementos esenciales en el desarrollo de competencias emocionales en los primeros años de vida.

Las características principales de los proyectos educativos se rigen bajo el enfoque del aprendizaje situado y contextualizado de los alumnos, es decir, parten de los intereses, experiencias y necesidades de los alumnos, vinculándose con su entorno social, cultural y natural. Existe interdisciplinariedad en su diseño, al integrar contenidos de los diferentes campos formativos, es un proceso flexible y abierto, lo que permite adaptarse a los ritmos e intereses del grupo y su duración e intensidad se ajusta según las dinámicas del aula.

Para llevarse a cabo, se requiere de seis fases/momentos en la primera metodología y cuatro fases en la segunda, aplicadas en el segundo y tercer proyecto. Estas orientan el desarrollo y orientación de la estructura de los proyectos educativos. En cada sesión debe existir un inicio, desarrollo y cierre donde los alumnos se puedan expresar y guiar su propio proceso de aprendizaje. Como parte innovadora de mi trabajo docente, implemente la pregunta curiosa al inicio de cada actividad con la finalidad de despertar el interés de los alumnos y una reflexión final que permita comprender el avance obtenido y como mejorar en las siguientes sesiones.

Descripción de la implementación de las actividades.

El primer proyecto, titulado *"Celebrando diciembre con calma: autorregulación y tradiciones mexicanas"*, estuvo conformado por 10 sesiones. Su propósito fue que los alumnos identificaran y aplicaran estrategias de autorregulación emocional en distintos momentos de su vida cotidiana, a través de actividades vinculadas con las tradiciones decembrinas mexicanas.

Este proyecto surgió a partir de la identificación de dificultades en los alumnos para reconocer y expresar sus emociones en diversas situaciones cotidianas, aspecto fundamental para el desarrollo de la autorregulación emocional. Reconocer y comprender cómo se sienten les permite disminuir la confusión emocional, entender el origen de sus emociones y tomar decisiones más conscientes, en lugar de reaccionar de manera impulsiva ante distintos estímulos. De este modo, los alumnos pueden seleccionar y utilizar estrategias adecuadas para manejar sus emociones de forma gradual y efectiva.

Tabla 10

Descripción de actividades Proyecto Celebrando Diciembre con Calma: Autorregulación y Tradiciones Mexicanas (2 al 13 de diciembre de 2024)

No.	Nombre	Objetivo	Materiales
1	Explorando las Tradiciones Decembrinas	Favorecer la identificación de emociones relacionadas con las tradiciones decembrinas mexicanas.	● Imágenes de actividades decembrinas tradicionales de la comunidad ● Regalo envuelto ● Objetos para los alumnos/estrellitas
2	Creando Adornos y Manejo de la Frustración	Promover el manejo adecuado de la frustración durante actividades prácticas.	● Adornos (esferas, guirnaldas, etc.) ● Pino de navidad de fieltro ● Esferas de fieltro con el nombre de los alumnos.
3	Fiesta de Colores	Fomentar la paciencia y la persistencia al realizar tareas que requieren atención y esfuerzo.	● Imagen de extraterrestre ● esferas ● material para hacer esferas ● pegamento ● listón

4	Decorando con Paciencia	Impulsar la colaboración y el respeto por los turnos en actividades grupales.	● Cuadros de hojas iris rojos y verdes ● Molde/mosaico a seguir ● Pegamento ● Regalo pequeño para dinámica
5	Cantando y Controlando la Voz	Desarrollar el control de la voz y la respiración como herramientas para la autorregulación.	● Bocina ● Villancico "campana sobre campana"
6	Piñatas y Control del Impulso	Estimular el respeto por los turnos y el control emocional en contextos lúdicos.	● Material para hacer piñatas: globo, pegamento y periódico. ● Papel china ● Tijeras ● Hoja de trabajo decembrina
7	Historias de Tradiciones y Reflexión	Facilitar la conexión entre las emociones personales y las experiencias vividas por los niños.	● Fotografía o imagen de algún recuerdo de fiestas decembrinas en familia ● Colores ● Hoja de trabajo
8	Piñatas y Control del Impulso II	Apoyar el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional en actividades colectivas.	● Material para decorar la piñata ● Pegamento ● Globo previamente elaborado con ● Resistol
9	Juegos Finales de Autorregulación	Propiciar la aplicación de estrategias de autorregulación durante los juegos y dinámicas de grupo.	● Imagen de una piñata ● Video explicativo

10	Creando un Recuerdo Festivo	Promover la reflexión sobre el aprendizaje y la relación entre emociones y experiencias vividas.	● Papel Kraft ● Colores ● Pintura ● Materiales para actividad propuesta por los alumnos.

El segundo proyecto, titulado "La aventura de las emociones", se organizó en tres sesiones y tuvo como propósito que los alumnos identificarán estrategias de autorregulación emocional y las utilizarán en distintos momentos de su vida cotidiana. Para ello, las actividades se desarrollan en equipos y se estructuran bajo una metodología basada en el juego, con el fin de reducir la expresión impulsiva. (Véase Anexo 5)

Este proyecto buscó que los niños y niñas se convirtieran en "Verdaderos Héroes del Corazón", expresión que tuvo sentido al reconocer su capacidad para ayudar al Héroe del Corazón, una figura simbólica que representa el desafío de aprender a manejar emociones intensas. La intervención pretende atender las dificultades que algunos estudiantes presentan para identificar y expresar dichas emociones sin recurrir a conductas disruptivas como gritos, llanto o agresividad, promoviendo en su lugar el juego, la colaboración y el autocontrol.

Tabla 11

Descripción de actividades Proyecto "La aventura de las emociones" (10 al 12 de febrero de 2025)

No.	Nombre	Objetivo	Materiales
1	¡Unámonos al Guardián de Corazón!	Que los alumnos sean capaces de identificar y nombrar verbalmente las emociones que experimentan durante las actividades, utilizando un lenguaje emocional apropiado.	● Super héroe "guardián del corazón". ● Emblema para cada integrante ● Caja emocional ● Tarjetas de emociones

2	¡Rescatemos las emociones!	Que los alumnos comprendan y apliquen estrategias de autorregulación, como la respiración profunda o la solicitud de ayuda, antes de reaccionar ante situaciones que les generan emociones intensas.	● Guardián del Corazón ● Obstáculos en el salón de clases ● Rostros de emociones ● Tesoro con recompensa para los alumnos.
3	La Gran Prueba de la Liga de las Emociones	Que los alumnos reconozcan cómo pueden apoyar a otros cuando experimentan emociones intensas, y apliquen lo aprendido en contextos familiares, utilizando técnicas como la respiración para calmarse y acompañar.	● Guardián de Corazón ● Cuerda ● Medallas de superhéroes emocionales.

Por último, el tercer proyecto llamado “Las emociones de Frida” se dividió en siete sesiones. Su propósito general fue fortalecer la autorregulación emocional en los alumnos a través del arte y la historia de Frida Kahlo aplicando el aprendizaje basado en el juego, exploración artística y expresión emocional. Atendiendo la necesidad de que los alumnos logren identificar, expresar y regular sus propias emociones, dando como resultado formar niños emocionalmente más conscientes, expresivos y resilientes.

Tabla 12

Descripción de actividades Proyecto “Las emociones de Frida” (18 al 26 de febrero de 2025)

No.	Nombre	Objetivo	Materiales
1	¿Quién fue Frida y qué sentía?	Identificar y reconocer emociones en uno mismo.	● Imágenes de Frida Kahlo, ● Cuento ● Hoja de trabajo ● Técnica de autorregulación

2	Colores y emociones	Relajar el cuerpo y la mente mediante la respiración.	● Tarjetas de colores ● Imagen de la técnica de autorregulación ● Hoja en blanco ● Pinceles y pinturas o colores
3	Frida y la resiliencia: Transformar el dolor en arte	Canalizar el enojo o la frustración de forma física controlada.	● Relato de Frida Kahlo ● Técnica de autorregulación ● Plastilina play do
4	Frida y la naturaleza: Buscar la calma en lo que nos rodea	Buscar autocalma y seguridad.	● Imagen de la técnica de autorregulación ● Hoja en blanco ● Colores
5	Mi refugio emocional	Crear un lugar imaginario o físico donde el niño pueda relajarse cuando lo necesite.	● Imagen de casa azul de Frida. ● Técnica de autorregulación ● Caja emocional ● Texturas, dibujos o colores del aula.
6	Expresando emociones con el cuerpo	Canalizar la energía emocional a través del movimiento.	● Caritas de emociones. ● Fotos de Frida Kahlo ● Técnica de autorregulación ● Bocina ● Canciones con diferentes ritmos musicales.
7	Mi historia emocional	Fomentar pensamientos positivos y fortalecer la resiliencia.	● Línea del tiempo de Frida Kahlo ● Frasco de emociones ● Pedazos de hojas blancas ● Lápices y colores ● Técnicas de autorregulación

Estos proyectos tuvieron como objetivo responder a las necesidades reales de los niños, tales como aprender a manejar sus emociones y mejorar la convivencia en el aula. Partir de situaciones y problemáticas que forman parte de su entorno cotidiano favoreció su motivación e interés, ya que los aprendizajes adquirieron un sentido cercano y significativo. En este proceso, el juego, entendido como una forma natural de aprendizaje en la infancia, permitió a los niños expresarse libremente, colaborar con sus compañeros y resolver conflictos de manera lúdica y significativa.

Asimismo, la Nueva Escuela Mexicana (2022) promueve una educación centrada en el bienestar integral y la participación activa del alumnado. En este marco, la combinación del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje mediante el juego contribuye a la formación de niños más reflexivos, seguros y empáticos. De esta manera, los proyectos no solo favorecen la adquisición de contenidos, sino que también fortalecen desde edades tempranas la confianza, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

Capítulo VII. Resultados: fase de intervención

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la intervención docente. La información se encuentra organizada con apoyo de las competencias socioemocionales bajo un nombre creativo que permite reconocer de manera sencilla los aprendizajes y cambios logrados durante la intervención.

Camino hacia la autorregulación: huellas mejora en la intervención pedagógica

Según Bisquerra (2016) las competencias emocionales son habilidades fundamentales para la vida que deben ser aprendidas y desarrolladas. Entre ellas, la autorregulación emocional ocupa un lugar central, ya que permite a la persona manejar adecuadamente sus emociones y respuestas afectivas. Estas competencias se enmarcan en el concepto más amplio de inteligencia emocional, concebida desde distintos modelos. En este sentido, la inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, pero, sobre todo, regular conscientemente los estados emocionales para tomar decisiones y actuar de manera coherente con el bienestar personal y social.

En este capítulo se presentan los resultados de la implementación de tres proyectos educativos realizados con el grupo de 2º C de preescolar. Los títulos se relacionan con las categorías y subcategorías de análisis de la información, así como de los objetivos y fundamentos teóricos de la investigación.

Del sentir al decir: primeros pasos en la alfabetización emocional

Para identificar y expresar las emociones debemos partir del concepto de conciencia emocional. Para Bisquerra (2009a) esta capacidad “es el primer paso para pasar a las otras competencias” (p. 148). La conciencia emocional permite percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y darles nombre. En este sentido, esta capacidad incluye una serie de aspectos, como la capacidad de los niños para reconocer y darle nombre a sus emociones, reconocer las emociones en otros, relacionarlas con situaciones cotidianas y expresarlas verbal o no verbalmente sin conductas.

A partir de la implementación de los dos primeros proyectos donde se realizaron actividades orientadas a la identificación y expresión de emociones, utilizando diversos recursos, los alumnos compartieron cómo se sentían al recordar sus experiencias, mencionando sus propias emociones como alegría, felicidad, e incluso miedo tanto en situaciones propias como imaginarias. Para indagar más a fondo acerca del tema, se utilizaron preguntas directas para explorar las emociones que experimentan cuando reciben un regalo, respondiendo de manera espontánea y genuina, pues el recibir es una acción que les gusta vivir, por lo que sus comentarios se basaron en "feliz" al cuestionarlos de cómo se sienten al ver un regalo para ellos, de igual manera, su expresión corporal se observó con movimientos rápidos, es decir, brincando en su mismo lugar.

Areste (2015), menciona que:

> Para ayudar a identificar las emociones puede ser bueno que vayamos explicando a los niños de forma sencilla el mundo de las emociones. […] Nuestra tarea consiste en ayudar a reconocer estas emociones, analizarlas y regularlas para darles la intensidad e importancia óptimas en cada situación concreta de la vida del niño. (p. 22)

Con base en lo que señala Areste (2015) una de las estrategias implementadas fue "Caras de emoción", la cual permitió que los alumnos observarán su propio reflejo, por lo que solicité a los niños y niñas realizar una fila frente de la cámara de la computadora. En ella expresaron diferentes emociones y las nombraron de manera convencional, mostrando interés por compartir sus conocimientos a sus compañeros:

> **MC:** *Hoy vamos a vernos en el espejo y hacer diferentes caras. ¿Quién me dice qué emoción está haciendo ahora?*
> **Elías:** *¡Estoy haciendo cara de alegría!* (Sonríe ampliamente)
> **MC:** *Muy bien, Elías. ¿Y tú, Leo Sebastián?*
> **Leo Sebastián:** *Estoy haciendo cara de miedo.* (Abre los ojos muy grandes)

Al analizar los comentarios de los alumnos se puede apreciar que reconocen las emociones básicas y las pueden representar en cualquier contexto, evidenciando un avance significativo en Leo Sebastián, quien durante el diagnóstico fue uno de los que obtuvo un puntaje menor y ahora se muestra con mayor confianza y participando en todas las actividades demostrando sus conocimientos, esto debido a su asistencia constante y el apoyo en casa. Aunque en esta actividad

los alumnos expresan una emoción que no propiamente están sintiendo, se percibe que ellos comprenden cuáles son los rasgos característicos de cada una de ellas y lo representan sin dificultad.

Mientras que, en otras actividades, se les solicitó plasmar en una hoja la emoción que sienten, representando las características particulares de las emociones logrando reconocer y compartir sus sentimientos a través del dibujo, recurso que prefieren para expresarse, un ejemplo de esto es cuando Daniela dice: “Dibujé alegría porque me gusta pintar”, demostrando su interés y cómo lo relaciona con una emoción a partir de sus experiencias.

Durante las reflexiones grupales, compartimos algunas recomendaciones que pueden realizar cuando se sientan tristes o enojados, mencionando actividades como pintar, decirle a la maestra a cargo y, sobre todo, se llegó a la conclusión que siempre deben expresar sus emociones de manera oral. Esto debido a que el lenguaje es fundamental para nombrar y comprender las emociones, aunque el arte también funciona como una poderosa vía de expresión emocional, y si bien la conciencia emocional se enriquece con el lenguaje, puede iniciarse también mediante experiencias no verbales.

Los resultados de la investigación mostraron que los alumnos lograron vincular sus emociones con momentos vivenciales, por ejemplo, en las fiestas decembrinas, comentaron que sentían alegría al adornar o cenar en familia, al recordar algunas interacciones en clase con sus compañeros, como los conflictos por turnos, la frustración al no poder colocar una esfera o que no se respete el lugar en la fila al formarse; así como también situaciones cotidianas en el hogar, como cuando su papá está enojado por el tráfico y que su mamá les ayuda cuando tienen miedo.

Retomando a Bisquerra (2009b) menciona como el tener conciencia emocional, se refiere a poder lograr identificar emociones propias y en otros, así como nombrarlas convencionalmente y adjuntarlas con experiencias vividas que las provocan, por lo que es necesario comprender la importancia de regular nuestras emociones. Para Goleman (1995) el reconocimiento de las emociones y su relación con los eventos de la vida cotidiana es parte de la inteligencia emocional.

Todo lo que viven los alumnos en su contexto familiar, es significativo para ellos, por lo que recuperar estas experiencias, potencia sus habilidades emocionales, y con ello, comprender la importancia de su gestión emocional. Un ejemplo de estas situaciones vividas y las emociones que

conectan con ellas se evidencia en el siguiente diálogo donde a través de cuestionamientos en actividades donde se les presentó un regalo en físico para compartir entre todos los niños y niñas, por lo que comparten sus emociones:

MC: *¿qué nos pone felices cuando es Navidad?*
Diana: *que nos traigan regalos*
MC: *¿Ustedes qué hacen para cuando quieren estar felices?*
Matías: *Jugar*
MC: *¿A qué puede jugar? A ver, miren a qué puede jugar Matías.*
Matías: *A las escondidas, Al lobo lobito.*

En este fragmento, se identifica cómo Diana y Matías logran relacionar la Navidad como una situación que les hace sentir alegría por las experiencias y situaciones que vivieron y disfrutan hacer en esas fechas, y, sobre todo, mencionan qué otras actividades les genera la misma emoción.

A lo largo de las sesiones diarias con los alumnos, se registraron diversos comentarios en los que expresaron que actividades como modelar plastilina, armar rompecabezas y colorear les permitían explorar, crear y resolver retos a su propio ritmo, lo cual les generaba alegría y una sensación de logro. Estas actividades se integraron de manera recurrente en el rincón de la calma, un espacio destinado a que los niños pudieran retirarse momentáneamente para reconocer y regular sus emociones, utilizando materiales didácticos del aula que favorecen la calma y la autorregulación emocional.

Durante el desarrollo de las actividades, los alumnos lograron expresar sus emociones tanto de manera verbal como no verbal. De forma cotidiana manifestaban cómo se sentían mediante sus palabras y, asimismo, a través del lenguaje corporal y gestual, realizando expresiones faciales frente a la cámara que reflejaban emociones como enojo, tristeza y alegría. Además, acompañaban estas expresiones con movimientos corporales asociados a cada emoción, como marchar de manera enérgica para representar el enojo, caminar lentamente al expresar tristeza o brincar cuando se sentían felices.

Cañizares y Macias (2025) mencionan que:

> La expresión corporal tiene un impacto significativo en el desarrollo de los niños en edad preescolar, ya que permite el uso del lenguaje no verbal como una herramienta primordial para la comunicación en las primeras etapas de la vida. […]. A través de gestos, movimientos y expresiones faciales, los niños no solo logran expresar sus emociones, pensamientos y necesidades, sino que también inician un proceso fundamental de adquisición del lenguaje verbal. Esta forma de comunicación afecta positivamente su desarrollo emocional, social y cognitivo, facilitando la integración de la lengua en contextos más complejos a medida que crecen. (p. 20)

Como señala Cañizares y Macias (2025), los alumnos preescolares se encuentran en construcción de las habilidades lingüísticas para dar nombre y expresar sus emociones de manera oral y convencional, por lo que los siguientes ejemplos evidencian un avance progresivo sobre su desarrollo en las capacidades emocionales. Durante las sesiones, se les mostró algunas estrategias para que los alumnos las puedan utilizar al sentir alguna emoción intensa y se expresarán según sus posibilidades. Entre las estrategias más significativas para los niños y niñas fueron la Respiración de arcoíris, Bola de tensión, estas se les presentaron a través de imágenes creadas con apoyo de IA en Chat Gpt, reconociendo que las pueden utilizar al sentir lo siguiente:

MC: *Cuándo nos sintamos, ¿cómo? Daniela, ¿cuándo vamos a usar una plastilina? ¿Qué emoción?*
Daniela: *Feliz*
MC: *¿Y qué más?*
Daniela: *Enojado*

Esto evidencia que Daniela utiliza la plastilina como un recurso para expresar y regular sus emociones, elaborando una *"bola de tensión"* que manipula y presiona con sus manos cuando experimenta emociones intensas. De manera complementaria, los alumnos también practicaron la respiración del arcoíris, una técnica en la que eligen un color y simulan inhalarlo y exhalarlo mediante respiraciones lentas y profundas, con el propósito de favorecer la calma y el autocontrol emocional**.**

Otro ejemplo de esta categoría fue cuando Axel, durante las actividades diarias, hizo un gesto de enojo (frunció el ceño y cruzó los brazos), mientras que Regina expresó tristeza con su rostro (hizo mueca con su boca y bajó la cabeza), ambas situaciones fueron descubiertas por sus propios compañeros, donde ellos nombraban las emociones que percibían en ellos. Esto refleja cómo los alumnos perciben las emociones y las expresan facialmente sin decir alguna palabra al respecto.

La identificación de emociones la define Bisquerra (2009) como

> La capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. (p. 148)

Dedham et al. (2021) destacan la importancia de enseñar a los niños desde edades tempranas a reconocer emociones mediante imágenes faciales y situaciones concretas, (reconociendo caras felices, tristes, asustadas). Estos autores señalan que la interacción verbal guiada por la maestra fortalece la conciencia emocional y la capacidad para etiquetar emociones, lo cual es un paso clave para la regulación emocional. Esto lo podemos observar en el siguiente fragmento que se recuperaron de los alumnos al encontrar diferentes caritas de emociones en el salón de clases y mencionar su nombre convencional a sus compañeros:

MC: *¿Esta carita cómo esta?*
Regina Hdz: *¡Feliz!*
MC: *¿Y esta?*
Daniela: *Triste*
MC: *¿Y esta?*
Diana: *asustado*

En estos comentarios se puede identificar que los alumnos logran percibir las emociones en las imágenes se les están mostrando a través de tarjetas con expresiones faciales, mencionando su nombre convencional. El uso de caritas con las emociones permitió que los alumnos nombrarán

y mostrarán cómo las expresaban en su propio rostro, pues encontrarlas en una búsqueda del tesoro, les resulta interesante y favorece el identificar las emociones en rostros de otros.

Otro de los comentarios más significativos es el siguiente, donde se explica cómo una alumna reconoce el estado de ánimo de su compañero a partir de la observación directa hacia él:

Axel: (hace gesto de enojo)

Regina: *está enojado* (refiriéndose a Axel)

A partir de estos comentarios, se identifica que los alumnos logran identificar emociones en otros a partir de las facciones que observan de manera directa, mostrando empatía entre ellos y tratando siempre de ayudar a gestionar sus emociones,

Martínez, Hernández y Giral (2023) expresan que las características especiales son identificables en los rostros de las personas, permitiendo la identificación de emociones como tristeza, ira, sorpresa, asco, alegría y miedo. Este reconocimiento facial de emociones es una parte fundamental del proceso de comunicación humana y es utilizado por los alumnos para identificar el estado emocional de otros mediante la observación directa de las facciones, por lo que orientar a los alumnos en su reconocimiento con algún apoyo, es fundamental para su comprensión.

Durante algunas actividades, se optó por utilizar títeres con diversas emociones, mismos que fueron elaborados también por la IA, debido a que estos resultan ser atractivos para captar la atención de los alumnos, al dirigir cuestionamientos acerca de las emociones que percibían en ellos, sus respuestas fueron las siguientes:

MC: *¿Y este otro? (se muestra un títere enojado)*

Sebastián: *Enojado*

MC: *(muestra un títere triste)*

Marina: *triste*

MC: *(muestra un títere feliz)*

Matías: *Feliz*

MC: *(muestra un títere asustado)*

Johana: *Asustado.*

Durante varias actividades se favoreció la identificación de las emociones a través de títeres o caritas emocionales, permitiendo que los alumnos las nombren de manera convencional, es decir, como tristeza, enojo, miedo y alegría, reconociendo las características faciales que las distinguen entre sí.

Estos ejemplos muestran que los alumnos fueron capaces de usar "el vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales". (Bisquerra, 2009a, p. 148).

A partir de lo recuperado en esta categoría, se evidenció cómo los alumnos lograron identificar y expresar sus propias emociones, así como reconocerlas en otros a través de estrategias lúdicas como juegos, títeres, dibujos, reflejos en cámara y actividades guiadas e innovadoras para ellos.

Al observar sus propias expresiones faciales, los niños lograron reconocer cómo se manifiestan las emociones en su rostro, lo que les permitió identificar lo que estaban sintiendo y ponerle nombre a cada emoción. Este proceso favoreció el desarrollo de su capacidad para comprender y expresar sus emociones de manera más consciente.

A lo largo de las actividades cotidianas y significativas, las niñas y los niños aprendieron a nombrar emociones básicas como la alegría, el enojo, la tristeza y el miedo, utilizando un lenguaje oral claro y expresándolas también a través del lenguaje corporal. El fortalecimiento del reconocimiento emocional se evidenció mediante el uso constante de recursos visuales y estrategias emocionales, como la bola de tensión y la respiración del arcoíris. Como resultado, el acompañamiento sistemático de la docente favoreció el desarrollo de la conciencia emocional, la empatía y la capacidad para alcanzar la calma en situaciones concretas de la vida cotidiana.

.

Desborde de emociones: estrategias para aprender a tranquilizarse

El manejo de emociones intensas en niños preescolares es fundamental para prevenir conductas impulsivas y promover la autorregulación. Aprender a calmarse ante el enojo, la tristeza o el miedo les permite responder de manera adecuada, fortalecer su autoestima y construir relaciones más saludables con sus pares y adultos. A partir del desarrollo de la conciencia emocional intencionada a través de las actividades de los primeros proyectos, se trabajó la capacidad de manejo de las emociones de forma apropiada como parte de la autorregulación emocional. Según Bisquerra (2009a)

> Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: (regulación de la impulsividad) (ira, violencia, comportamientos de riesgo); (tolerancia a la frustración) para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); (perseverar en el logro de los objetivos) a pesar de las dificultades; capacidad para (diferir recompensas) inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc. (p. 149)

En relación con esta categoría, se recuperó que los alumnos logran calmarse con apoyo ante emociones intensas (enojo, frustración), utilizando estrategias de autorregulación. Durante las actividades, surgieron situaciones de conflictos emocionales. Esto permitió que se abordará esta problemática y se dieran soluciones con base en las experiencias de los otros niños, donde ellos rescataron la importancia de esperar su turno y proponer alguna acción para evitar y corregir el conflicto generado. En esta situación, Holly se frustra al coincidir con otra compañera en el árbol de Navidad, por lo que se le brindó ayuda guiada para resolver el conflicto:

> (Cuando Holly intentó colocar su esfera y chocó con Citlali, se frustró y expresó su malestar.)
> **MC:** *¿Qué podemos hacer para ayudar a Holly?*
> **Julieta:** *Yo puedo ayudarla.*
> (Julieta se acerca, pero Holly grita al pensar que le quieren quitar la esfera.)
> **MC:** *Julieta, ¿por qué no mejor le explicas a Holly cómo colocarla ella misma?*
> (Holly finalmente lo logra con apoyo de Julieta.)
> **MC:** *Muy bien, Holly. ¿Cómo te sientes ahora?*

Holly: *Bien, porque ya pude.*

En esta situación, la guía del docente pasa de la regulación emocional a la resolución del conflicto cuando yo les propuse buscar soluciones prácticas, como pedir a Julieta que explique a Holly cómo colocar su esfera. Este proceso muestra cómo la autorregulación se construye mediante la intervención docente, quien media entre las niñas, fomenta la cooperación y permite que Holly transforme una emoción intensa en bienestar al sentirse capaz y acompañada.

Figura 14

Holly realizando la actividad luego de gestionar su emoción con apoyo.

En este ejemplo se observa la capacidad de Holly para calmarse con apoyo cuando experimenta emociones intensas. Se observa cómo Holly gestionó sus emociones al sentirse apoyada por su compañera, sintiéndose independiente de realizar sus propias acciones y con esto, mejorar su estado emocional.

La SEP (2024) define el manejo emocional como la capacidad de reconocer y regular las propias emociones para promover el bienestar personal y social, lo que implica aprender a calmarse con ayuda cuando las emociones son intensas, que es lo que sucedió en el caso de Holly.

Otro ejemplo es el caso de Matías, quien tiró uno de los regalos. Ante este hecho, se observó en el niño la cara de preocupación, por lo que vi la necesidad de intervenir para tranquilizarlo. Le mencioné que no pasaba nada, buscando que estas palabras le ayudarán a que se tranquilizara.

Promover la autorregulación emocional en niños de preescolar requiere que el docente desarrolle conciencia sobre las sensaciones y pensamientos que surgen a partir de sus propias

emociones, ya que esto influye en la forma en que se expresan. La regulación emocional favorece una expresión adecuada y ayuda a prevenir reacciones impulsivas. Para apoyar este proceso en los niños, es fundamental enseñarles a aceptar sus emociones en lugar de reprimirlas. (Vázquez, 2024)

Para favorecer el desarrollo de la capacidad de utilizar estrategias de autorregulación emocional, se emplearon diversas herramientas como ejercicios de respiración, cantos, música, el diálogo para pedir ayuda, y la práctica de hacer una pausa antes de actuar, entre otros recursos.

Rodríguez y Sapallanay (2021) señalan que la autorregulación desde temprana edad es crucial para el logro de habilidades socioemocionales, permitiendo a los niños identificar y gestionar sus emociones frente a diversas situaciones. A partir de esto, se trabajó con canciones que promovieron la calma, vinculando el ritmo musical con la respuesta emocional, favoreciendo el reconocimiento de la calma dentro de nuestro cuerpo, como se observa en el siguiente fragmento:

> **MC:** *¿Qué canción eligieron para relajarse?*
>
> **Gabriel:** *Mi mamá buscó una que se llama "Canción de cuna".*
>
> **MC:** *¿Y cómo se sintieron al escucharla?*
>
> **Johana:** *Tranquila.*
>
> (Se observa que todos permanecen sentados y relajados durante la canción.)

Figura 15

Alumnos sentados y relajados durante la canción

Con estos comentarios, se reconoce que los alumnos logran identificar y comprender las diferencias que hay entre los diversos ritmos musicales y seleccionan el que les genera calma a través de su sonido, por lo que se continuó trabajando con la música para la expresión de emociones, en el siguiente ejemplo, se invitó a los alumnos a mover su cuerpo de acuerdo con lo que les provocan ciertos géneros musicales, al finalizar reflexionamos de manera grupal acerca de lo que hicimos, rescatando lo siguiente:

MC: *¿cómo bailábamos? ¿De cuándo felices?*
Regina: *Sí, nuestro cuerpo brincaba.*
MC: *muy bien, brincábamos verdad, Oigan, ¿Cómo cambiaba nuestro cuerpo cuando estábamos enojados?*
Regina: *Marchando*
MC: *Marchando, enojados, Y cuando estábamos tristes, ¿cómo caminábamos?*
Julieta: *Despacio*
MC: *Y cuando estábamos asustados, ¿qué hicimos?*
Matías: *Correr*
MC: *Corrimos porque estábamos asustados muy bien*

En el diálogo anterior se percibe que los alumnos relacionan ritmos musicales con la manera de actuar ante lo que les hace sentir los ritmos musicales, poniéndose de acuerdo entre ellos para realizar dichas acciones, esto permitiendo que ellos comprendieran que la música puede ser una estrategia para utilizar para cuando sientan la necesidad de gestionar sus propias emociones.

Otras de las estrategias propuestas y que resultaron ser significativas para los alumnos en cuestión a las que ayudan a llegar a la calma, fueron la respiración arcoíris y bola de tensión con plastilina, las cuales permitieron a los alumnos profundizar en cómo y cuándo poder utilizarlas, como se muestra en el siguiente ejemplo:

MC: *Si la emoción tuviera color, ¿qué color elegirían?*
Marina: *Amarillo.*
MC: *¿Y qué emoción es el amarillo para ti?*
Axel: *¡Furia!*

MC: *Ahora vamos a hacer la respiración arcoíris. Elijan su tarjeta de color, siéntense, cierren los ojos… respiren profundo por la nariz… muy bien. ¿Cuándo podemos usar esta respiración?*

Elías: *Cuando estoy muy enojado.*

Matías: *Yo cuando estoy triste.*

MC: *¡Perfecto! Así evitamos lastimar a otros, ¿verdad?*

Regina: *Sí, respiramos para no pegarle a nadie.*

En la actividad anterior, fue muy significativo para mí como docente observar cómo los alumnos asignaban emociones a diferentes colores. Este hecho marcó un cambio importante, ya que durante mucho tiempo solían referirse a las emociones únicamente a través de los personajes de la película *Intensamente*. Ver que ahora comienzan a expresar sus emociones desde sus propios gustos e intereses me permitió comprender que están iniciando un proceso de apropiación más personal. Además, se evidenció cómo los alumnos lograron gestionar sus emociones frente a otros, utilizando estrategias como respirar, reconocer cómo se sienten y buscar soluciones sin recurrir a conductas impulsivas como muestra de una primera interiorización para autorregularse.

También se promovió la estrategia del abrazo mariposa, donde se les enseñó a los alumnos a calmarse a sí mismos, dándose un abrazo suave, esto es útil para cuando no haya alguien cerca que les dé consuelo, permitiendo que ellos mismos lo intenten y al finalizar, reflexionaron sobre lo que sintieron:

MC: *A veces no tenemos a alguien cerca para darnos un abrazo. Vamos a probar darnos un abrazo a nosotros mismos, así* (se cruza de brazos y se da golpecitos suaves en los hombros). *¿Cómo se sienten?*

Johana: *Tranquila.*

Marina: *Se siente bonito.*

MC: *Esto lo pueden hacer siempre que necesiten sentirse mejor.*

Esta es una técnica para la autorregulación emocional donde los alumnos expresan que les hace sentir tranquilidad y un sentimiento bonito, pudiéndolo usar en ausencia de otros, comentándoles que esto lo podían realizar así mismos cuando no haya alguien cerca de ellos y necesiten un abrazo.

También se creó en el salón un "rincón de la calma" el cual recuperó todo aquello que para los alumnos resulta agradable y que les proporciona la calma en su vida cotidiana:

MC: *¿Cómo se llama esta, Julieta?*
Lilian: *Rincón*
MC: *de qué.*
Julieta: *De la calma.*
MC: *¿Se acuerdan qué pusimos en la caja?*
Todos: *Sí.*
MC: *¿Qué pusimos?*
Leo S: *Plastilina.*
MC: *Plastilina, ¿qué más?,*
Leo S: *lapiceras, agua.*
MC: *Bloques, ¿qué más? ¿Por qué los pusimos en la caja?*
Leo s: *Pelotas.*
MC: *Pelotas ¿Por qué los pusimos en la caja? ¿Por qué los pusimos? Para cuando nos sintamos, ¿cómo?*
Leo S.: *felices*
MC: *Ajá, ¿y qué más? Daniela, ¿Por qué los pusimos en la caja? Sí. Los juguetes. Cuando nos sintamos, ¿cómo?*
Diana: *Felices.*
MC: *¿Felices y qué más?*
Daniela: *Enojados y tristes.*
MC: *Y cuando nos sintamos así, buscar la caja para sentirnos...*
Frida: *Felices.*

Este intercambio revela varios aspectos clave en el proceso de aprendizaje emocional. En primer lugar, los materiales fueron elegidos de manera participativa, lo que incrementa el sentido de pertenencia y refuerza la eficacia del espacio como recurso emocional. Además, los alumnos no sólo identificaron los objetos dentro de la caja, sino que también comenzaron a asociarlos con

estados emocionales específicos, lo cual demuestra un avance en el desarrollo de la conciencia emocional y en la comprensión de la autorregulación.

Un momento particularmente revelador se da cuando *Leo S. comenta que le gustaría usar el rincón incluso cuando esté feliz*. Esta observación es fundamental porque amplía el sentido comúnmente asociado a este tipo de espacios. Aunque suelen estar pensados para contener emociones como el enojo o la tristeza, Leo S. reconoce que también es válido buscar un espacio de calma durante momentos de gran excitación positiva. Esto evidencia que los niños comienzan a comprender que todas las emociones, incluso la felicidad intensa, requieren en ocasiones una regulación consciente.

Por otro lado, cuando otros niños expresan que recurrirán al rincón cuando se sientan enojados o tristes, lo hacen con la intención de volver a sentirse bien, mostrando una comprensión progresiva de que es posible transformar su estado emocional a través de acciones concretas. En este sentido, esta estrategia no solo se constituye como un espacio físico, sino como una herramienta simbólica y afectiva que permite a los niños construir estrategias personales para la gestión emocional**.**

Considero que el "Rincón de la calma" es una estrategia pedagógica poderosa que, al ser co-construida con los alumnos, favorece el desarrollo de habilidades emocionales esenciales. Además, el diálogo sostenido con ellos permite al docente acompañar, reforzar y ampliar la comprensión sobre el uso de estas herramientas para la autorregulación emocional, adaptadas a las necesidades reales y sentidas por los propios niños

En otro momento, se presentó una situación donde los alumnos lograron reflexionar de manera grupal acerca de cómo ayudar a un extraterrestre que se encontraba enojado (títere), pues a este le ocurrieron varias situaciones que le provocaron esta emoción, por lo que los alumnos propusieron lo siguiente a partir de sus propias experiencias:

> **MC:** *¿Qué hacen ustedes cuando están enojados y quieren sentirse felices?*
> **Yael:** *Colorear.*
> **Johana:** *Podemos hacer otra vez esferas.*

MC: *¡Muy bien! Eso nos ayuda a calmarnos.*

Las respuestas de los alumnos reflejan la apropiación efectiva de las estrategias de autorregulación emocional, las cuales han comenzado a aplicar de manera autónoma ante emociones intensas. Mencionaron actividades específicas que utilizan para recuperar la calma, como pintar o moldear esferas, las cuales no solo fueron propuestas por ellos, sino que además disfrutan realizar, lo que favorece su efecto regulador. Estas actividades, al ser significativas y placenteras, les permiten transitar hacia un estado emocional más equilibrado.

Durante los proyectos, se llevó a los alumnos a practicar respiración profunda para calmar el enojo, lo que representa una intervención directa ante una emoción intensa, que si bien, esto se ha podido observar luego de las actividades, en situaciones cotidianas por ejemplo con Matías cuando sucede algo que no quiere, se observa cómo aplica la respiración para gestionar su enojo ante situaciones cotidianas en el aula, por ejemplo, desacuerdos por los materiales.

A partir de esto, los alumnos dan ejemplo de cómo realizar una respiración profunda para gestionar sus emociones en diversas situaciones, por su parte, Sebastián, trata de explicar que se debe hacer con respiración rápida, sin embargo, Leo Sebastián, lo corrige explicando que se debe hacer *despacito, lento y por la nariz.*

De manera general, entre las estrategias que se recuperaron por parte de los alumnos para el manejo de las emociones intensas en una reflexión grupal donde se les solicitó a los alumnos sugerencias para decir o hacer a alguien que se encuentra triste o asustado, teniendo como resultado los siguientes comentarios.

MC: *¿Qué pueden hacer cuando estén tristes?*

Marina: *Hablarle a mi mamá*

Leonardo Sebastián: *Respirar (realiza una respiración)*

Johana: *Dar un abrazo*

Julieta: *Dar un dulce, regalar un juguete.*

Sus respuestas daban claro ejemplo de cómo ellos relacionaban esas acciones con experiencias personales, pues esto se ha aplicado durante la vida cotidiana, y cómo estos recursos les ayudan a su autorregulación emocional. También se observó que los alumnos lograron interiorizar esta práctica para ayudar a quien lo necesita, siempre sugiriendo que cuando alguien se encuentre enojado puede respirar despacito por la nariz y ofrecer algún recurso que se encuentre a su alrededor. Por su parte, Rojas et al., (2025) afirman que las estrategias colaborativas mejoran las habilidades sociales en niños de educación inicial promueven conductas prosociales desde temprana edad, por lo que realizar reflexiones grupales para resolver situaciones y proponer sugerencias hacia otros, tiene mejores resultados en su persona,

En otra ocasión, al preguntar a los alumnos sobre las acciones que pueden realizar independientemente cuando experimentan emociones como el enojo o miedo, respondieron de acuerdo con sus experiencias e intereses. Entre sus recomendaciones se incluyen actividades como pintar, abrazar, respirar, ofrecer dulces y/o hablar con su mamá. Estas mismas sugerencias las aplican tanto para apoyar a otros como para su propio bienestar.

Otro hecho significativo es cuando Diana mencionó que tomaba agua cuando sentía enojo, siendo una estrategia interna que le ha funcionado a partir de su experiencia y se observó cómo la compartió con sus compañeros para que también la aplicaran diariamente.

De acuerdo con Goleman (1997, citado en Peña, 2021), la inteligencia emocional implica que el individuo se relacione de manera positiva y tolerante, primero consigo mismo y luego con los demás, siendo la tolerancia un componente clave para la autorregulación emocional en la infancia, es por ello por lo que las actividades se orientan en favorecer tolerancia durante las sesiones. Por lo que una de las evidencias más significativas que se recuperó fue cuando se observó cómo el grupo empezó a interiorizar el respeto de turnos como una solución para evitar conflictos, pues los comentarios fueron:

MC*:* *¿Por qué debemos esperar a que nuestro compañero termine de colocar la esfera?*
Axel: *Porque luego nos peleamos.*
Julieta: *Podemos ayudar.*
Diana: *Sí, ayudar a quien no puede.*

Esta conversación muestra cómo los niños empiezan a reconocer la importancia de la calma y la cooperación, rescatando que formarse, evitaría conflictos entre sus compañeros, identificando su comprensión y tolerancia para esperar su turno en distintas actividades.

De igual manera, luego de observar un video sobre romper piñatas, los alumnos también propusieron algunas reglas para evitar accidentes, mostrando anticipación y control, entre las respuestas fueron hacer una fila, mantenerse formados, estar lejos de la piñata, demostrando que su paciencia les ayudará a estar seguros en todos los espacios.

Figura 16

Alumnos esperando su turno mientras uno de sus compañeros rompe la piñata.

Se observa en estas evidencias fotográficas, cómo un niño se encuentra rompiendo la piñata, mientras que los demás esperan su turno sentados en la banqueta a una cierta distancia para evitar algún accidente y siguiendo con sus propias recomendaciones luego del video reflexivo.

Entre otros de los resultados se recuperó de manera general, que existe un avance progresivo en la implementación y apropiación de las diversas estrategias de autorregulación emocional que se les propusieron a los alumnos, debido a que las intervenciones fueron explícitas y variadas, donde se les incluyó títeres, técnicas de respiración, canciones, arte y dinámicas lúdicas, que son de interés para los alumnos.

La capacidad de los alumnos para calmarse con apoyo de otros se encuentra en proceso, pues responden positivamente a abrazos, diálogo y ayuda entre pares, demostrando que la tolerancia a la frustración se desarrolló a través de rutinas grupales que aún se continúa

favoreciendo, es decir, esperando el turno, resolver conflictos en equipo y el acompañamiento de un adulto cercano. Se observó una notoria conexión entre la emoción y la conducta en la mayoría de los niños y niñas, ya que cuando identifican que sus compañeros se encuentran con una emoción intensa, no dudan en proponer acciones para autorregularse y apoyar cuando lo necesitan.

El manejo de las emociones intensas en preescolar es fundamental para que los niños y niñas puedan aprender a autorregularse y actuar de manera adecuada ante el enojo, tristeza, miedo, e incluso la alegría. Es por ello por lo que, a través de las estrategias aplicadas en los proyectos como la respiración profunda, el abrazo mariposa, el uso de la plastilina, la música, los títeres y el rincón de la calma, los alumnos pudieron reconocer sus emociones y logrando expresarse de manera verbal y corporalmente, dando como resultado el aprendizaje consciente de algunas formas de tranquilizarse.

Otro hecho significativo que resalta en esta categoría es cómo los alumnos comprendieron la importancia de esperar turnos, ayudar a otros y evitar conflictos para mejorar la convivencia dentro del aula y comenzarán a regular sus propias emociones con apoyo de la docente y sus compañeros.

Semillas de la calma: creciendo en toma de conciencia y autocontrol

La autorregulación emocional alude a la capacidad de modificar o inhibir una respuesta emocional con ayuda, controlar el comportamiento en situaciones que requieren espera y autocontrol, aceptar reglas y normas de convivencia y la capacidad para postergar recompensas inmediatas. Los resultados de la investigación muestran que las estrategias utilizadas favorecieron los avances en la autorregulación emocional de los alumnos, esto se pudo observar en las propuestas que hicieron para organizarse entre ellos, estas fueron formar una fila y usar números para turnarse en las diferentes actividades, donde se pretende mantener la calma durante las dinámicas grupales, demostrando lo aprendido durante los proyectos aplicados.

Uno de los aspectos de mejora en la autorregulación emocional es que los alumnos *lograron modificar o inhibir una respuesta emocional con apoyo.* Durante las actividades se

trabajó con canciones calmadas que fueron sugeridas por los propios alumnos y sus familias, lo que permitió que se explorarán formas diferentes de encontrar la tranquilidad y la calma a través del reconocimiento de los sonidos y su reacción en su propio cuerpo.

López (2024) explica que:

> La regulación de las emociones es para los niños un proceso que permite el desarrollo de su autonomía y seguridad, ya que les permite manejar sus emociones de manera asertiva en diferentes contextos y situaciones donde se encuentren. La escuela cumple un rol importante al ofrecer diferentes experiencias para que aprendan a manejar mejor sus emociones (p. 35).

Esto refleja que la autorregulación emocional en preescolares es un proceso clave para su desarrollo integral, influenciado por el entorno familiar y escolar, y que puede potenciarse mediante intervenciones pedagógicas y estrategias lúdicas específicas. A lo largo de las sesiones, se utilizó la técnica de observación participante, la cual permitió identificar que los alumnos han tenido un avance significativo en la autorregulación emocional y comprensión de las normas de convivencia social dentro del aula, ya que lograron permanecer sentados y respetar los acuerdos durante ciertas actividades.

También se reforzó el sentido de logro con la entrega de medallas que los definen como superhéroes emocionales luego de dar algunas estrategias para ayudar a su familia cuando expresen una emoción intensa, pues se invitó a los alumnos a imaginar situaciones familiares para aplicar lo aprendido, entre lo que se recuperó fue lo siguiente:

MC: *¿Qué hacer si papá llega enojado del trabajo?*
Leonardo S: *Que respire*
MC: *¿Qué hacer si abuelita está triste?*
Diana: *Darle un abrazo*

Sus respuestas se basaron en situaciones que les generan bienestar, aprendidas durante los proyectos educativos, reforzando la reflexión grupal y el apoyo hacia los otros, pues estas

sugerencias fueron escuchadas por sus compañeros y que podrían ser aplicadas en sus contextos diarios.

En otra de las actividades, Axel identificó que Matías estaba triste a partir de su expresión corporal, debido a que "*le aventó*" algo y él sugirió que lo ayudaría con un abrazo. Este ejemplo muestra un avance en el lenguaje emocional al poder nombrar emociones, representarlas y asociarlas con experiencias, para luego proponer algunas estrategias para gestionar lo que sienten y ayudar a quien lo necesite dentro de su círculo familiar o escolar.

Los niños demostraron comprensión sobre cómo y cuándo usar las técnicas aprendidas de autorregulación emocional, es decir, mencionaban de manera espontánea la importancia de utilizar la respiración profunda o apretar la plastilina para evitar lastimar a sus compañeros y quienes les rodeen. Con la estrategia del frasco de gratitud, los alumnos mostraron un cambio significativo al reflexionar sobre qué era lo que les daba felicidad, pues aprendieron durante el proyecto a recurrir a los recuerdos felices cuando se encuentren en momentos difíciles:

> **MC:** *¿Qué les hizo más felices en este proyecto?*
> **Ramsés:** *Mi pelotita y mi gatito.*
> **Marina:** *Las flores.*
> **MC:** *Muy bien. Vamos a guardar estos recuerdos en nuestro frasco. Si un día están tristes, pueden abrirlo y recordar lo que les hace felices.*

A partir de estos comentarios, se observa que los alumnos logran asociar situaciones vividas en su contexto y que le atribuyen una emoción, misma que les ayudó a poder expresarla a través del dibujo y guardarla dentro del frasco de la gratitud, pues sus respuestas fueron hacia sus intereses como las flores y los animales.

Otro de los logros observado es que los niños demostraron control en su comportamiento ante situaciones que requieren espera o autocontrol, donde una de las evidencias se recuperó cuando salí del aula para traer un material. En ese momento, los alumnos sorprendentemente se mantuvieron en su lugar, algo que normalmente no ocurre, ya que suelen levantarse o salir a

buscarme en cuanto no me ven en el aula, aquí se muestra un cambio claro hacia el autocontrol y cumplimiento de normas, probablemente por la motivación intrínseca generada por la actividad.

Freinet enfatiza la importancia de crear un ambiente donde los alumnos puedan autorregularse y mantener el orden por sí mismos. Él sostiene que el maestro debe actuar como un facilitador que organiza el entorno y las actividades, de manera que los niños desarrollen la capacidad de gestionar su comportamiento de forma autónoma. Este enfoque busca que los estudiantes se conviertan en actores activos de su propio aprendizaje, capaces de mantener la disciplina interna, sin depender constantemente de la supervisión del docente

Villanueva, Vega y Poncelis (2011) mencionan que los alumnos "debido a que están interesados en estar con niños de su edad se ven en la necesidad de obtener mejores habilidades para manejar emociones y conductas para interactuar con otros exitosamente, situaciones que se relacionan con la autorregulación" (p. 8), por lo que orientar a los alumnos en su propia reflexión sobre sus conductas, ayuda a que ellos interioricen la importancia de respetar reglas y acuerdos de convivencia.

Esto se reforzó cuando en algunas actividades sucedieron situaciones de inconformidad, por lo que Julieta propuso ayudar a su compañera, mientras Axel sugirió que se formaran porque luego se pelean, mostrando comprensión de normas de convivencia y aceptación de estas sin frustración, incluso anticipando consecuencias negativas. Lo anterior muestra que los acuerdos de convivencia son fundamentales para su desarrollo y un ambiente armónico en el aula. Un ejemplo de acuerdos de convivencia fue cuando, tras ver un video sobre accidentes al romper una piñata, los alumnos hicieron recomendaciones para evitar accidentes. Estas normas se aplicaron en su posada navideña, manteniéndose todos a una misma distancia.

Esta capacidad se pudo observar en una dinámica de búsqueda de caritas de emociones en la que, antes de recibir la "sorpresa", les mencioné que había dos misiones para ellos, si las cumplían recibirían una sorpresa. Esto evidenció que la espera condicionada a la participación y resolución de actividades permitiera ejercitar la capacidad de postergar la gratificación. El desarrollo de esta capacidad también se pudo percibir en la actividad del "frasco de gratitud". A

través del arte, los alumnos plasmaron un momento feliz en papel y se guardó con la finalidad de que, si algún día se sentían tristes, podrían volver a sacar su papelito y recordar lo que les da felicidad. Esta herramienta promovió la noción de gratificación emocional diferida, donde el recurso emocional se reserva para un momento futuro de necesidad.

Estos ejemplos muestran momentos reales de expresión emocional, manejo de conflictos y avances en la autorregulación de los niños, reforzados por la intervención docente. En conjunto, se muestra un desarrollo progresivo en la identificación de emociones, el manejo de situaciones emocionales y la aplicación de estrategias para mejorar la autorregulación emocional en un entorno lúdico y significativo.

Con base en los resultados anteriores, los niños y niñas lograron reconocer y gestionar sus emociones usando estrategias guiadas como la respiración profunda, abrazarse a sí mismos u otros, apretar plastilina y recordar momentos felices de su vida cotidiana. Esto demuestra cómo los alumnos tuvieron mayor control en situaciones difíciles, respetaron turnos y propusieron reglas para la convivencia. Se reflejo que hubo un progreso en cómo empezaron a calmarse sin enojarse o recurrir a acciones disruptivas hacia quienes les rodeaban, incluso ayudaron a otros cuando observaban que se encontraban tristes o molestos, siguiendo normas sin frustrarse, dando como evidencia un desarrollo en la conciencia emocional, autocontrol y mejor convivencia en el aula.

Corazones que ayudan: crecer con empatía

Los comportamientos prosociales en niños preescolares, como ayudar, compartir y consolar, son esenciales para el desarrollo de la empatía y la convivencia. Fomentan relaciones positivas, fortalecen la cooperación y el sentido de pertenencia al grupo. Además, promueven una actitud solidaria que impacta favorablemente en el ambiente escolar y el bienestar emocional colectivo. Finalmente, en la categoría de *comportamiento prosocial*, se observó cómo los alumnos ayudan espontáneamente a sus compañeros, comparten materiales y participan con actitud de colaboración en actividades grupales, la cual reconoce el valor de la amistad entre los alumnos del grupo, pues ofrecen ayuda a quien lo necesitará.

A lo largo de los días, se identificó la ayuda entre pares, rescatando la empatía y cooperación para el desarrollo de actividades, un ejemplo de esto fue cuando Julieta ve que Holly está frustrada porque no puede colocar su esfera en el árbol, se ofrece espontáneamente a ayudarla. Este acto de empatía promueve la colaboración y la construcción de lazos afectivos y la solidaridad. Belalcazar, Segura y Valenzuela (2021) estudiaron las conductas prosociales, que incluyen acciones sociales positivas como dar, ayudar, cooperar, compartir y consolar. Estas conductas dependen de factores culturales, familiares, escolares, así como del desarrollo personal, que abarca la edad, el desarrollo cognitivo y moral, la capacidad de tomar perspectivas, la empatía y el estado emocional, por lo que se observa que los alumnos siempre dan lo que ellos tienen en su interior emocional.

También sé rescató, que, aunque hubo situaciones y momentos de conducta disruptiva en el aula, también se presentaron situaciones en las que algunos alumnos utilizaron estrategias empáticas (abrazos, peluches) y los niños involucrados aceptaban la ayuda y logran tranquilizarse. Con esto, se analiza que los alumnos tienen conciencia sobre lo que hay que hacer para ayudar a los demás, pues existe interiorización de lo aprendido.

Toirac y Chocho (2025) explican como en el contexto escolar, el desarrollo de conductas prosociales contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y el bienestar emocional de los niños, favoreciendo un ambiente de convivencia armónica; así mismo, durante el ejercicio de la cuerda, si un compañero no podía avanzar, los demás le ayudaban para continuar el camino y poder terminar la misión encomendada por el guardián de corazón, esta situación evidencia cooperación espontánea y ayuda mutua dentro del grupo para lograr un objetivo común y mejorando su apoyo con los demás.

De igual manera, un ejemplo de esto es cuando Axel sugirió apoyar a Matías con un abrazo. Este resultado, aunque se orienta a un apoyo emocional, el deseo de auxiliar a un compañero triste sin que se lo pidan refleja disposición prosocial, lo cual es una de las principales características que el grupo demuestra, es decir, la empatía y servicio a los demás.

En el desarrollo de las actividades, sucedieron imprevistos, que permitieron evidenciar la manera como los alumnos ayudan a sus compañeros en situaciones reales. El incidente fue donde uno de los alumnos lastimó a su compañera, por lo que los demás niños y niñas se dieron cuenta y de inmediato actuaron para consolar a quien se encontraba triste, pues fueron estrategias que se aprendieron durante el proyecto, y que mostró un progreso significativo en la propia gestión de emociones intensas y en la empatía hacia los otros.

Figura 17

Alumnos que consuelan a un compañero al momento que llora.

En la imagen se muestra cómo se acercaron a él y le dieron un peluche, demostrando que lo analizado en clases les ayudó para ponerlo en práctica.

MC: *Axel está llorando porque le pego a Johana*

Regina: *podemos invitarlo a jugar*

MC: *¿a qué podemos jugar?*

Matias: *a los bloques para que este feliz*

Julieta: *yo ya se, darle un peluche*

MC: *Darle un peluche*

Julieta: *Pero mi peluche*

MC: *¿Se lo prestamos?*

Julieta: *Si*

MC: *A ver Julieta, inténtalo, dale el peluche.*

Julieta: *(le entrega el peluche con un abrazo)*

MC: *¿Si funcionó?*

Julieta: *Si, ya no lloro.*

Otra evidencia de capacidad prosocial se dio en el uso de títeres, esta situación sucedió cuando se les presentó un títere demostrando tristeza a los alumnos, se les solicitó sugerir alguna acción para ayudarlo, esto permitió el reconocer las emociones en otros a través de la identificación emocional, y, a su vez, ayudar a quien lo necesite, Yael dio como respuesta *podemos pintar esferas para él*, esta forma de consolar o ayudar al "extraterrestre triste", evidencia que han fomentado la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

La escucha activa promovió la inclusión y el respeto por la palabra del otro, por lo que, durante el cuento y las canciones, los niños se comprometieron a escuchar sin interrumpir, mostrando respeto por la participación de los compañeros, reafirmando los valores de la atención, la cortesía y la importancia de respetar el turno para participar.

Así mismo, el trabajo en equipo promovió la responsabilidad compartida, pues en las actividades que eligieron juntos como cantar canciones navideñas para relajarse, promovió la toma de decisiones en grupo y la responsabilidad afectiva para compartir momentos agradables de su familia, fomentando la cooperación y el vínculo afectivo tanto en el aula como en el hogar. Estas actividades no sólo desarrollan habilidades sociales, sino que están intrínsecamente ligadas al fortalecimiento emocional de los niños, ayudándolos a ser más conscientes y respetuosos de sus propias emociones y las de los demás.

Compartir materiales y recursos es una capacidad prosocial que se vio reflejado al momento que los alumnos colocaron dentro de una caja elementos del aula que creyeron que les daría tranquilidad. Aquí se evidenció la construcción del “rincón de la calma” con objetos de uso común, promoviendo la idea de que compartir recursos es bueno para el bienestar colectivo.

Oviedo y Espinoza (2025) mencionan que;

> El aprendizaje basado en el juego favorece la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y la empatía en niños de educación inicial. […] Las actividades relacionadas con la inteligencia emocional potencian la capacidad de los niños para expresar y comprender sus emociones, mientras que el trabajo colaborativo fomenta la cooperación y la interacción social, contribuyendo a la construcción de relaciones positivas (p. 241).

De esta manera, las actividades propuestas en los proyectos implementados lograron la interacción de los alumnos y así construir relaciones positivas entre ellos, ayudándose en todo momento. Un ejemplo de ello es el celebrar logros en conjunto, lo que permitió la alegría compartida, es decir, que, al terminar la decoración del árbol, los niños observaron su trabajo en grupo y expresaron su orgullo y felicidad compartida por haber logrado algo juntos, generando satisfacción colectiva, autoestima grupal y sentido de logro.

Expresar las emociones mediante el arte, genera autoconocimiento, pues después de dialogar sobre qué les hace sentir felicidad o enojo, los niños pintaron esferas representando sus propias emociones, y las muestran al grupo explicando su significado, promoviendo la autoexploración y fortaleciendo la confianza para expresar emociones en un entorno seguro. Durante esta actividad se observó el apoyo a quien lo necesita, ya sea prestando alguna pintura, pincel o recurso que el otro no lo tiene disponible,

Mientras que para el indicador tres, *la participación en actividades grupales con una actitud de colaboración*, se evidenció una actitud colaborativa para la convivencia armónica, pues los alumnos expresaron soluciones como formar filas o esperar turnos para evitar conflictos entre ellos mismos. Para finalizar, se organizó al grupo con la finalidad de ir al salón de 1º A para exponer y compartir las estrategias que hemos aprendido, a pesar del nerviosismo, el solo hecho de participar como grupo muestra iniciativa colectiva, lo que fue más significativo, pues se apoyaban entre sí, si alguno de ellos se le olvidaba lo que debían decir, el otro lo complementaba.

Con estas evidencias recuperadas, se logró analizar y observar en los alumnos que lograron desarrollar de manera progresiva y significativamente el comportamiento prosocial, pues las acciones de ayuda espontánea, el uso compartido de recursos y la participación colaborativa en

actividades grupales, permiten una construcción sólida de habilidades socioemocionales que favorecen la convivencia pacífica y armónica en el aula. Se resalta también el acompañamiento docente durante las actividades y las capacidades del grupo para proponer soluciones y colaborar en equipos, demostrando siempre su empatía hacia los demás y sus emociones.

El proyecto trabajado con los alumnos de preescolar se centró en fortalecer la identificación y expresión de emociones a través de actividades lúdicas y artísticas. A lo largo de las sesiones, se observó un enfoque progresivo que permitió a los niños reconocer sus emociones, expresarlas de forma verbal, corporal y artística, y aprender estrategias concretas para manejar situaciones de alta carga emocional.

En las primeras sesiones, la prioridad fue la identificación básica de emociones. Los niños demostraron familiaridad inicial con emociones como la alegría, tristeza, miedo y enojo, aunque sus explicaciones eran simples y a veces confusas (por ejemplo, asignando colores al azar a las emociones). Sin embargo, mediante preguntas guiadas y actividades prácticas (como el uso del espejo y el dibujo), los alumnos empezaron a conectar sus experiencias internas con expresiones visibles y tangibles.

A medida que el proyecto avanzó, la introducción de diversas técnicas de autorregulación emocional, fueron diseñadas para ser sencillas, accesibles y comprensibles para los niños. Técnicas como la “respiración arcoíris”, la “bola de tensión” y el “abrazo de mariposa” no solo brindaron herramientas concretas para manejar emociones intensas, sino que también fortalecieron la conciencia emocional y la capacidad de los niños para anticipar y gestionar reacciones impulsivas. La reiteración en cada sesión ayudó a consolidar estos aprendizajes.

En esta categoría, se recuperó que los alumnos demostraron un gran avance en el comportamiento prosocial al aprender a ayudar, compartir y consolar de manera espontánea. Al desarrollar actividades lúdicas, de arte y en equipo, permitió que lograran identificar emociones propias y ajenas, mostrando empatía, cooperación y respeto por los demás. Las estrategias más significativas que resaltaron en los alumnos fue el dar abrazos, guiar en la respiración y dar objetos para apoyar a sus compañeros que se encontraban tristes o frustrados. A partir del apoyo de las

familias y la guía docente, mismas que fueron fundamentales durante este proceso, dio como resultado el fortalecimiento de la convivencia y la creación de un ambiente más armonioso.

Considero que, para ser un grupo de preescolar, la presencia activa del docente como mediador ha sido una pieza fundamental entre las primeras etapas de los alumnos, permitiéndoles una progresiva autonomía emocional. Sin embargo, aunque el desarrollo de las habilidades socioemocionales aún no se encuentra totalmente favorecido en los niños y niñas del grupo, se observan cambios significativos y conductuales claros, pues hubo un mayor control en sus impulsos, cumplimientos voluntarios a normas, capacidad de espera, reconocimiento de las emociones propias y ajenas, y aplicación de estrategias para la regulación de estados afectivas. A partir de esto, se valora la intervención educativa intencionada, sostenida y lúdica como base para el desarrollo socioemocional durante la primera infancia, así como el apoyo constante establecido por parte de las familias en un factor clave para favorecer los aprendizajes.

Tabla 13

Resultados antes y después de la intervención.

Categoría	Situación inicial	Progreso observado
Identificación de emociones	No reconocen emociones en ellos mismos ni en sus compañeros, por lo que no las nombran de manera convencional.	Logran identificar emociones básicas en ellos mismos y en quienes los rodean, dándole el nombre convencional que le corresponde, usando un lenguaje oral y claro.
Manejo de emociones intensas	Son a base de berrinches, violencia a otros y distanciamiento social.	Logran expresarse a través de palabras diciendo que lo ocasiona, de manera corporal y con apoyo de estrategias para gestionar las emociones intensas.
Cambios en la autorregulación emocional	No hay control en la expresión emocional y se requiere de apoyo en la aceptación de reglas y	Existe avance en la aceptación y propuesta de ellos mismos en reglas y acuerdos de convivencia para relacionarse entre sí en el aula, mismos

	acuerdos de convivencia para esperar turnos y respuestas inmediatas a lo que solicitan.	que reflejan la interiorización de la espera de turnos para no caer en situaciones disruptivas y gestionar las propias emociones.
Comportamiento prosocial	La convivencia es poca entre los mismos alumnos por lo que no suelen compartir sus materiales sin caer en acciones disruptivas,	Se mejoro las relaciones de amistad entre todos los alumnos del aula, logrando convivir de manera pacífica en las actividades, así como el aumento de la empatía hacia otros al consolar y ofrecer/compartir materiales a quien lo necesita de manera espontánea.

Antes de la intervención, los niños presentaban dificultades para identificar y expresar sus emociones. No sabían nombrarlas ni en ellos ni en sus compañeros, y solían reaccionar con berrinches, violencia o aislamiento cuando experimentaban emociones intensas. Además, tenían poco control sobre sus impulsos, les costaba aceptar reglas y no esperaban turnos, lo que generaba conflictos en la convivencia diaria. También mostraban escasa interacción social, evitando compartir y relacionarse con los demás de manera adecuada.

Después de la intervención, se observó una mejora significativa. Los niños aprendieron a identificar sus emociones y las de los demás, utilizando un lenguaje claro y apropiado. Lograron expresar lo que sentían con palabras, gestos y estrategias de autorregulación. Mostraron mayor disposición para seguir reglas y acuerdos de convivencia, lo que ayudó a reducir conductas disruptivas. Además, mejoró la convivencia entre ellos, incrementando la empatía, la cooperación y la amistad dentro del aula.

Discusión y Conclusiones

La autorregulación emocional es crucial para el desarrollo integral, permitiendo reconocer, comprender y manejar las emociones. En niños preescolares, esta habilidad mejora la adaptación escolar, promueve la convivencia y reduce conductas impulsivas. Además, está ligada al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y académicas. Fomentarla desde temprano forma personas empáticas, resilientes y capacitadas para enfrentar desafíos constructivamente.

Los hallazgos de este estudio muestran evidencia de logro a partir de los objetivos para esta investigación, los cuales fortalecieron la autorregulación emocional en preescolares mediante actividades lúdicas. Estas actividades permitieron a los niños identificar, expresar y gestionar sus emociones, promoviendo sus habilidades socioemocionales. Se observaron avances significativos en su conducta diaria en el aula al aplicar estrategias como la respiración profunda y el diálogo para calmarse. Uno de los logros más notables fue el uso espontáneo de vocabulario emocional al nombrar como se sienten y la empatía hacia sus compañeros. Esto en contraste a que en el diagnóstico mostró que los alumnos tenían dificultades para nombrar emociones, manejar la frustración y resolver conflictos.

Durante el proceso, se evidenció que los alumnos fueron capaces de mantener la calma con apoyo y acompañamiento, especialmente en situaciones de frustración o enojo. Esto se tradujo en una convivencia más armónica y una mayor aceptación de las normas. Además, mostraron iniciativa al proponer estrategias para organizarse y participar en el aula, lo que refleja una autorregulación más autónoma. La aplicación de las estrategias en el aula fue un efecto que se obtuvo durante las sesiones, lo cual se identificó por la manera en que mostraron lo aprendido y lo aplicaban en su vida diaria, incluso dando sugerencias de cómo le dirían a su familia que actuará con base en el aprendizaje emocional.

La empatía fue uno de los valores que más se destacó dentro del grupo, evidenciándose en el apoyo brindado a quienes lo necesitaban. Siempre estuvo presente la disposición para ayudar a los compañeros que se encontraban tristes o enojados, ofreciéndoles algo de valor sentimental propio o de interés para jugar. Esto facilitó el desarrollo de las tres competencias emocionales en

las niñas y niños, a pesar de que, en los resultados obtenidos del diagnóstico, la mayoría presentaban áreas de oportunidad en la autorregulación y las actitudes prosociales, siendo estas las necesidades educativas que se identificarán para trabajarse en esta investigación.

Uno de los hallazgos más significativos fue la capacidad de los niños para calmarse con apoyo, especialmente después de experimentar emociones intensas. Se observó que, en lugar de reaccionar con llanto o berrinches, muchos buscaron ayuda en sus pares o recurrieron a estrategias aprendidas como abrazos, uso de títeres o el rincón de la calma. Esta respuesta evidencia la interiorización de lo trabajado en el aula, mostrando avances no solo en lo individual, sino también en el acompañamiento entre compañeros, de esta manera, los pares actuaron como figuras de apoyo luego de reconocer situaciones de malestar en otros.

Entre las estrategias que más resaltaron fueron la de caras de emoción, respiración arcoíris y los títeres permitiendo que los niños contarán con herramientas visibles y accesibles para calmarse. De esta manera las estrategias demostraron cómo los alumnos perciben las emociones y las interpretan con sus ideas y reflexiones. Caras de emoción permitió que los alumnos observarán su propia expresión, acción que normalmente ellos no perciben en las situaciones diarias pero que significó mucho, dando valor a lo que ellos sienten. El uso de títeres con expresiones creadas mediante IA resultó un recurso altamente atractivo para los alumnos, facilitando que identificaran y nombraran emociones básicas como tristeza, enojo, miedo y alegría. A través de sus respuestas espontáneas ante cada títere, quedó claro que reconocen las características faciales que distinguen cada emoción, mostrando avances en su capacidad de observación y categorización emocional durante las actividades.

La respiración de arcoíris trajo como resultado como los colores que ven a su alrededor puede transmitir emociones que cada uno interpreta a su manera y no se trata de generalizarlos como cotidianamente se hace en cuentos o películas infantiles. Demostrando así que, a través del arte y el movimiento, lograron expresar lo que no siempre pueden decir con palabras, generando seguridad emocional. La repetición de estas dinámicas en contextos reales del aula ayudó a que las interiorizaran y comenzarán a aplicarlas de forma autónoma. Por esto, los resultados de los

proyectos demuestran un avance en el desarrollo de la autorregulación emocional en situaciones intensas.

Los alumnos lograron identificar emociones, utilizan estrategias cuando ellos lo consideran necesario y comienzan a ayudar a los otros, lo cual significa una evolución hacia el manejo independiente y empático de sus emociones. Además, aceptaron normas del aula con mayor comprensión y tolerancia, e incluso, ellos eran los pioneros en proponer ideas y estrategias para organizar la participación de todos.

La metodología Investigación Acción, resulta particularmente necesaria en contextos educativos, especialmente en el nivel preescolar. Esta metodología me permitió como docente, observar, intervenir y reflexionar sobre mi propia práctica pedagógica de manera sistemática y contextualizada. Favoreciendo adaptar las estrategias a las necesidades emocionales de los alumnos y mejorar la práctica docente a través de la reflexión constante. El juego, la observación participativa y la evaluación compartida fueron elementos clave que facilitaron este avance, permitiendo a los niños ser protagonistas activos de su aprendizaje emocional, todo esto, a través del ciclo reflexivo: planificación, acción, observación y reflexión.

Esta metodología no solo contribuyó a resolver situaciones problemáticas concretas en el aula, sino también generó un conocimiento práctico y transformador con impacto directo en la calidad educativa hacia los alumnos al sentirse valorados en su opinión y reflexión para continuar mejorando la práctica docente en base a sus necesidades. Mi experiencia como docente e investigadora me permitió comprender la manera como los estudiantes se expresan en el aula. Identifiqué una necesidad de contribuir a su autorregulación emocional mediante estrategias aplicables a su vida cotidiana.

Considero que esta investigación muestra que el desarrollar habilidades socioemocionales y autorregulación en preescolar requiere de una práctica sensible y lúdica, no solo teórica. Aprendí que cuando los niños participan activamente, expresando emociones, proponiendo soluciones y colaborando, llegan a mejorar sus competencias emocionales, autoestima, autonomía y sentido de pertenencia en un mismo contexto.

El juego, el diálogo y la observación respetuosa son herramientas efectivas para la autorregulación natural y significativa. Por esta razón, la labor docente juega un papel muy importante. Se requiere un rol de guía y facilitador de entornos seguros donde los niños puedan explorar, equivocarse, aprender y crecer emocionalmente. Además, es necesaria su implicación directa del grupo en la construcción de acuerdos, turnos y espacios de calma contribuyó a una mejora en la convivencia y en la disminución de conductas impulsivas o disruptivas.

Esta investigación se apoyó en diversos estudios que mostraron similitudes en las competencias emocionales. En ellos se destacan las habilidades socioemocionales, especialmente la autorregulación emocional en niños preescolares como una habilidad esencial en la primera infancia. Esta habilidad permite a los niños gestionar impulsos, expresar emociones de forma apropiada y adaptarse a contextos sociales y escolares. Las investigaciones señalan que, en la etapa preescolar, esta capacidad está en pleno desarrollo y se ve influida tanto por factores individuales como por el ambiente educativo.

El papel del docente como mediador emocional es pieza clave para el desarrollo de la autorregulación en preescolares. Los estudios señalan que, a través del acompañamiento respetuoso, la validación emocional y el apoyo del docente, ayuda a calmar a los alumnos, lo cual contribuye a su regulación emocional, Al ser el docente mediador e investigador de su propia práctica, haciendo uso de diversas herramientas y recursos, logra tener un mejor conocimiento su intervención educativa y una mejora constante como persona y profesional.

Desde el enfoque docente, la observación constante y la participación activa fueron fundamentales para guiar este proceso. El papel de la maestra como acompañante emocional, que escucha, pregunta y sugiere sin imponer, favoreció que los niños encontrarán sus propias formas de resolver conflictos y canalizar emociones. Además, el involucramiento de las familias fortaleció la conexión entre escuela y casa, permitiendo que lo aprendido se aplicará también fuera del aula.

Entre las investigaciones que abonan al tema de interés, se encuentra el desarrollado por Oviedo y Espinoza (2025) donde muestran en su artículo cómo el aprendizaje basado en el juego

favorece la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y la empatía en niños de edad preescolar. Las actividades que se relacionan con la inteligencia emocional ayudan a los niños a expresar y comprender sus propias emociones. Además, el trabajo colaborativo fomenta la cooperación e interacción social, contribuyendo a relaciones positivas. De esta manera, el juego y el trabajo colaborativo trabajados en esta investigación, mantiene relación con estos autores, permitiendo el desarrollo de las mismas habilidades esperadas, pues afirman que se debe implementar desde la infancia, siendo así un aprendizaje integral para formar ciudadanos responsables y empáticos con los demás.

Por este lado, López (2024) menciona también que, los alumnos al aprender a reconocer las emociones, permite que se puedan canalizar, manejar de manera asertiva, generar alternativas creativas ante la tristeza, puedan enfrentarse a situaciones cotidianas al tener relaciones saludables con quienes les rodean y tener en ellos mismos un bienestar emocional que les ayudará para su vida. Así mismo, los alumnos han adquirido el aprendizaje de estrategias que les ayudará a gestionar sus propias emociones en diversas situaciones, reconociendo que la educación emocional ayuda al desarrollo de capacidades comunicativas y favorece las relaciones interpersonales, por lo que todas las competencias trabajadas en esta investigación dan como resultado un aprendizaje integral en los alumnos.

De acuerdo con la neurociencia, algunos de los desafíos en la aplicación de estas teorías en el aula incluyen el desarrollo madurativo de los preescolares, pues la mayoría requirió acompañamiento de adultos para adaptarse al preescolar y en un inicio, se les dificultaba socializar debido a la falta de confianza para hacer amigos.

Este estudio reconoce como los ambientes poco estructurados o emocionalmente inseguros en casa, provocados por la falta de rutinas claras, límites consistentes o un ambiente familiar inseguro, llegaron a tener consecuencias en la manera de expresarse y relacionarse los alumnos con sus compañeros. Estos factores fueron más comunes en el primer contexto que en el segundo, por lo que, como docentes, es vital fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos, siendo este aspecto prioritario en el ámbito escolar para favorecer un ambiente seguro y de confianza en el aula.

A lo largo de las sesiones, se identificó también una necesidad en el vocabulario emocional, pues este era reducido, debido a la falta de confianza al inicio del ciclo escolar y que la mayoría de los alumnos no contaban con un lenguaje convencional para identificar y nombrar sus propias emociones, lo que dificulto que pudieran expresarlas verbalmente, cayendo en conductas disruptivas, llantos y berrinches. Esto provocó que en diferentes situaciones hubiera cambios en el diseño de las actividades y se adecuarán a lo que estaba sucediendo en ese momento, abordando la realidad de los propios alumnos como estrategia para aprender.

En lo metodológico, algunos de los desafíos que ayudaron a fortalecer mi práctica fueron el aplicar actividades que no siempre se desarrollaron tal cual se esperaba. Hubo situaciones que tuvieron que ser atendidas para la resolución de conflictos, reorientando la dirección de las estrategias, y a partir de esto, reflexionar en conjunto para un aprendizaje colectivo entre docente y alumnos. Las emociones y actitudes de los niños y niñas también fueron importantes para dirigir las actividades hacia lo que ellos necesitaban en esos momentos, pues la práctica docente, se caracteriza por ser flexible y dar prioridad a situaciones reales en el aula.

Por lo que considero que la autorregulación emocional en la etapa preescolar es fundamental para el desarrollo de los niños. De esta manera, lo aprendido mediante el acompañamiento, el juego y la interacción social forma parte de una base que se refuerza con el tiempo y esta investigación da cuenta de cómo las experiencias y relaciones posteriores impactan en cómo los niños y niñas regulan sus emociones y enfrentan desafíos. Es crucial que la escuela y la familia ofrezcan herramientas para este proceso dinámico, progresivo y permanente. La autorregulación se cultiva continuamente, adaptándose a cada etapa del desarrollo, es por ello que el iniciar con un diagnóstico nos ayudará a comprender los inicios y etapas en las que se encuentran los alumnos y a partir de ahí, comenzar a intervenir para mejorar la calidad educativa.

Reconozco que no todos los niños y niñas son iguales y la manera en cómo se relacionan y expresan emocionalmente con otros, da mucha información sobre cómo ellos ven el mundo, por lo que es fundamental entender que la autorregulación emocional es una capacidad en evolución y requiere de un compromiso por parte del alumno, familia y docente. En suma, esta investigación

aporta evidencia clara sobre la importancia de educar las emociones en preescolar. No solo mejora el ambiente del grupo, sino que prepara a los niños para futuros retos escolares y personales. Promover la autorregulación desde los primeros años es una inversión en bienestar, autoestima y relaciones sanas. El principal aporte de esta investigación al estado del arte es demostrar que la autorregulación emocional en edad preescolar puede fortalecerse de manera efectiva mediante actividades lúdicas y creativas que integran el juego como eje pedagógico central.

Referencias

Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B., & León-García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Revista Ciencia UNEMI, 12*(31), 102-115.

Alvarado, L. y García, M. (2008) Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf

Álvarez, E. (2020) Educación socioemocional Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 11, núm. 20, Asociación Latinoamericana de Sociología, Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023

Aresté-Grau, J. (2015). *Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar* (Bachelor's thesis). https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU,%20JUDIT.pdf

Bausela, E, (s/f) La Docencia a través de la investigación-acción. https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF

Bautista Yanchatipàn, D. A. (2023). *Síndrome del emperador y las relaciones interpersonales en niños de 3 y 4 años* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Maestría en Educación Inicial).

Becerril, M., Sanchez, B., Tinajero, F., y Villa, A. (s/f) Manual de capacitación para educador/a.

Beltrán Espitia, J., Mejía Loaiza, E., Conejo Carrasco, F. (2020). Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. Nodos y Nudos, 6(48). https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11098

Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10, 61-82

Bisquerra, R, (2009a). Psicología de las emociones. Síntesis

Bisquerra, R. (2009b). *Educación emocional y competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra R (2012) ¿Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia, Esplugues de Llobregat (Barcelona), Hospital San Joan de Deu.

Bisquerra R,. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional* (Vol. 26). Graó

Bisquerra R., & Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *1*(1), 9-29.

Bonilla-Sánchez, M. D. R., Solovieva, Y., Méndez-Balbuena, I., & Díaz-Ramírez, I. (2019). Efectos del juego de roles con elementos simbólicos en el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, *67*(2), 299-306.

Bueno, D. (2020) La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Neuroscience as a Basis of Emotional Education.* Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar. Año 1 • Número 1 • enero-junio, 2021, pp. 47-61

Calderón Rodríguez, M. (2012) *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional* 1ª. ed. -- San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana,

Canet, L. y Andrés, M. (2015) II Jornadas de Autorregulación: Parar, pensar y actuar.

Cañizares, H. Macias, R. (2025). Rol de la expresión corporal en el proceso de adquisición del lenguaje en la etapa preescolar. Revista G-ner@ndo, V°6 (N°1,). 3482 – 3506. https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/download/364/591/2531

Cardenas, B. E. F., & Escobar, M. I. M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, *5*(2). https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/4186

Castro N., Paredes, W., & Salas, M. (2018). Inteligencia emocional en niños de preescolar y su relación en su entorno escolar. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, *18*(19).

Catanhede, A. L., Abreu Rodrigues, F., Lopes Dias Alves, P. F., & Reis Alves, M.(2022). La neurociencia del cerebro y las emociones. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(3), 4554-4565. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2582

Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes (2002) La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas Laurus, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Colunga, S., García, J. y Blanco, C. (2013) El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-junio 2013, 9 (1), 14-23. Disponible en https://core.ac.uk/download/pdf/268093426.pdf

Corchado, A. (2016) La Psicología Humanista. *Una aproximación teórica y experiencial. https://www.researchgate.net/publication/372649160_La_Psicologia_Humanista*

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, *74*(1), 238–256. http://www.jstor.org/stable/3696354

Domínguez, R. y E, Ibarra, E. (2017) La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad Razón y Palabra, vol. 21, núm. 96, enero-marzo, 2017, pp. 660-679 Universidad de los Hemisferios.

Flores, J. M. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, *1*(2), 19-28.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

González-Arias, M. (2023) Evolución del concepto de emoción en el contexto científico: desde la biología y la cultura, hasta el construccionismo psicológico. Logos: revista de lingüística, filosofía y literatura, 33 (2), 264-286. Doi.org/10.15443/RL3315

González-Grandón X., y López-Pereira M.(2024). Infancias, aprendizajes y educación socioemocional. Editorial. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 4(1), 9-14. https://doi.org/10.48102/ rieeb.2024.4.1.67

Grimaldo Muchotrigo, M., & Merino Soto, C. A. (2020). Efectos de un Programa de Intervención sobre las habilidades emocionales en niños preescolares. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.

Hernández Chavarro, A. L. (2018). *Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).

Irrazabal, A., Ruiz, A., Aviles, J. y Castro, E. (2023) Las habilidades sociales y la autorregulación del infante. Revista Minerva Vol – 4 No. e-ISSN: 2953-6316 120-131

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó,

Liz, M.; Vásquez-Echeverría, A. & Canet-Juric, L. (2023). El rol de la autorregulación como recurso operativo en la predicción del involucramiento escolar: transición preescolar-primaria. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 15(2), 35-49

Lopez, M (2024) La autorregulacion emocional en los niños de nivel preescolar. Propuesta de intervención educativa. http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/185390/1/UPN291MEBLOMA2024.pdf

Losada, A., Caronello, M. y Estévez, P. (2019) Estilos parentales y autorregulación emocional infantil. Estudio de revisión narrativa de la literatura. Revista redes digital. Pontifica Universidad Católica Argentina.

Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J. y Yanqui, F. (2020) Paradigma Sociocrítico en Investigación. Psique Ma: Revista Científica Digital de Psicología. Universidad César Vallejo, Perú E-ISSN 2307-0846 VOL 9 (2). http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/

Manobanda Yugcha, L. G. (2018). *La educación emocional y su importancia en el aprendizaje* (Master's thesis).

Martínez, Fredy H., Hernández, César A., & Giral, Diego A.. (2023). Sistema integrado de reconocimiento de emociones para interacción hombre-máquina. *Información tecnológica*, *34*(1), 117-128. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642023000100117

Mateu-Mollá, J. (2019, octubre 16). La rueda de las emociones de Robert Plutchik: ¿qué es y qué muestra?. Portal Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/psicologia/rueda-emociones-robert-plutchik

Menjura, M. I., Franco, B. E. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. Tempus Psicológico,5(2), 49-64. https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022

Navarro, E. (2017) Fundamentos de la investigación y la innovación educativa.

Neufeld, G., & Maté, G. (2008). Regreso al vínculo familiar: Protege a tus hijos. Hara Press.

Oliveros, V. (2018) La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra Revista de Investigación, vol. 42, núm. 93, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006

Oviedo-Bayas, B., & Espinoza-Oviedo, J. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo socioemocional en la educación inicial. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 8(1), 240-245. https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/829/801

Peña, M. (2021) La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. TecnoHumanismo. Revista Científica, Volumen 1 / No. 12 ISSN: 2710-2394 pp. 1-21 https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8179036.pdf

Pérez López, R. y Gómez Hurtado, I. (2021). Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. Investigación en la Escuela, 104, 13-28. doi: http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.02

Piedra-Martínez, E. (2020). Desarrollo socio-emocional en preescolares que asisten a centros educativos públicos y privados. *Educ@ ción en Contexto*, *6*(Especial III), 262-283.

Quintero-Gil J, Álvarez-Pérez PA, Restrepo-Escobar SM. Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. JONED. Journal of Neuroeducation. 2022; 2(2): 66-75. https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37387

Ramírez, V. A., & Ruetti, E. M. (2021). Memoria emocional en niñas y niños preescolares de diferentes condiciones socio-ambientales.

Rodriguez, N., & Sapallanay, K. J. (2021). La autorregulación emocional en niños de preescolar: Una revisión sistemática.

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/index.php/Record/UCVV_97ac903932ad6b962d0027070352a118

Rojas, Gastello y Becerra (2025) Estrategias colaborativas para mejorar habilidades sociales en niños de 3 años de educación inicial en Lima. https://www.revistaespacios.com/a25v46n02/a25v46n02p23.pdf

Rugel Torres, J., Jiménez Yepez, F., Cuchala Correo, S., & Quimi Torres, M. (2025). La metodología Montessori como promotora de la autorregulación emocional en Educación Inicial. *Polo del Conocimiento, 10*(6), 512-522. doi:https://doi.org/10.23857/pc.v10i6.9659

Secretaría de Educación Pública (2024). Manual de emociones [PDF] https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Manual-manejo-de-emociones-VF_18abril2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y propósitos. Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/nueva-escuela-mexicana

Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., & Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, *9*(2), 30-39.

Toirac Cabezas, A. M., & Chocho Orellana, X. (2025). Programas de desarrollo de conductas prosociales en la niñez: Revisión sistemática. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 6 (2), 1784 – 1806. https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3730

Torres, R. (2021) Componentes Básicos del Instrumento de Evaluación del Desarrollo Socioemocional. [Tesis doctoral, Universidad de la Selle Bajío] Repositorio del Campus de la Salle Bajío. https://www.lasallebajio.edu.mx/documents/0_ratm_final_Tesis_21-ene-21.pdf

Universidad Nacional de Colombia (2022) Ideas para Reconocer y expresar las emociones. Colombia Aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Ideas%20para%20reconocer%20y%20expresar%20las%20emociones.pdf

Ureña Pinto, Melissa., Tencio Ávila, Kristel., y Sibaja Molina, Johanna. (2024). Regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años durante la pandemia: Factores protectores y riesgosos

en una institución privada de Costa Rica. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 24(2), https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57180

Van de Velde, H. (2020) La Psicología Humanista o Teoría Humanista, https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2020/12/Humanismo.pdf

Vázquez Vázquez, S. A. (2024). *Estrategias para la autorregulación emocional en un grupo multigrado de educación preescolar* (Informe de prácticas profesionales). Escuela Normal de San Felipe del Progreso. https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/68894/15ENL0029K_Estrategias%20para%20la%20autorregulaci%C3%B3n%20emocional%20en%20un%20grupo%20multigrado.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Villanueva, L. V., & Poncelis, L. Y. Ma.(2011) Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Creciendo_juntos_Estrategias_de_autorregulacion_en_ninos_de_preescolar._Villanueva_Vega_y_Poncelis.pdf

Willat, C. & Armijo, M. (2022) Participación Infantil en la Investigación Cualitativa en Educación: Reflexiones ético-pedagógicas desde Chile. Revista Colombiana de Educación, (90), 218-238. https://doi.org/10.17227/rce.num90-14695

Anexos

Anexo 1. Instrumento de evaluación diagnóstico.

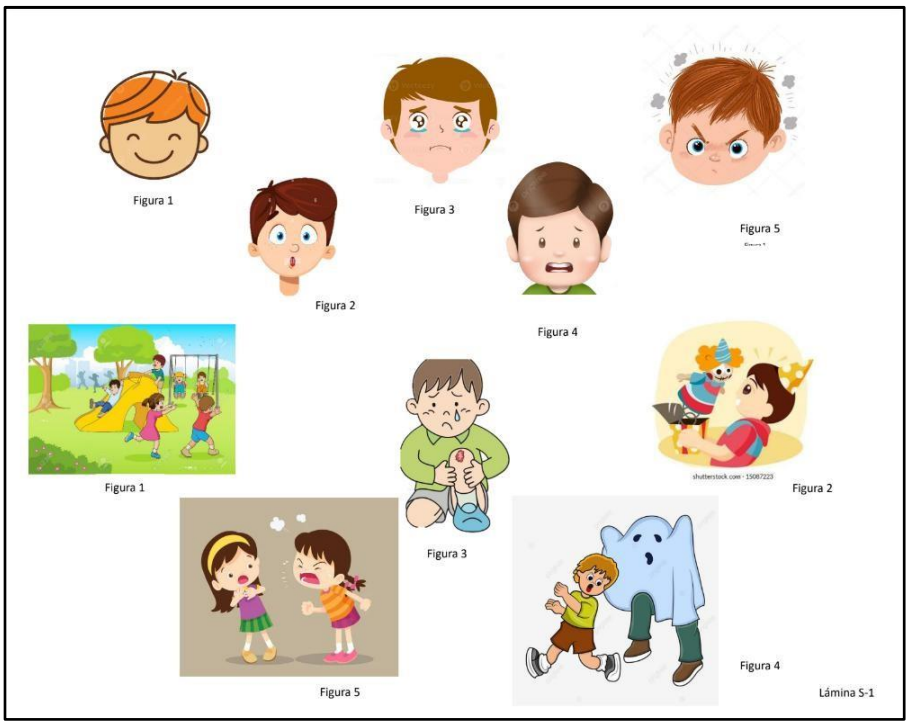
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE INDICADORES DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

NIVEL PREESCOLAR

Nombre del alumno: _____ Fecha: _____

Competencia: CONCIENCIA EMOCIONAL Se refiere a la capacidad para percibir, identificar, nominar y diferenciar con claridad las emociones propias y las de los demás y tomar consciencia de cómo influyen en el comportamiento en uno mismo y en los demás. (Mantilla, 1999). Parte de identificar la manera de sentir y expresar las emociones en uno mismo y en otros					
Micro competencia 1: RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES Evalúa la capacidad del niño para reconocer emociones de alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa; la capacidad para identificar respuestas emocionales y la capacidad para relacionarlas con situaciones específicas que las generan.					
S I T U A C I Ò N 1	**INDICADORES CONDUCTUALES**	**REPRESENTATIVO**	**PERTINENTE**	**OBSERVABLE**	**OBSERVACIONES**
	1.1 Reconoce en rostros de personas o en imágenes diferentes emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa.				
	1.2 Relaciona expresiones como reír, llorar, gritar con emociones.				
	1.3 Relaciona expresiones emocionales con situaciones que las originan.				
Niveles de dominio para los reactivos de la situación.		**AUSENTE= 1** El niño no reconoce, ni distingue que las expresiones que muestran los personajes se relacionan con emociones o no da respuesta.	**INCIPIENTE= 2** El niño describe la expresión que muestra el personaje, aunque no la relaciona con alguna emoción. Ejemplo: está llorando, está contento, está gritando...	**SUFICIENTE= 3** El niño relaciona las expresiones que muestran los personajes con emociones de manera correcta, ejemplo: está feliz, está enojado, está triste. Pero no hay una asociación adecuada a la situación que las origina.	**ÓPTIMO=4** El niño reconoce las expresiones emocionales que muestran los personajes y las relaciona adecuadamente con Expresiones específicas y con las situaciones que las origina. No importa que el niño no dé el nombre correcto o convencional de la emoción.

Anexo 2. Ejemplo de láminas utilizadas en el instrumento de evaluación socioemocional individual



Anexo 3.

Resultados del primer grupo (1° A del Jardín de Niños Zita Basich Leija)

Alumnos	CONCIENCIA EMOCIONAL												REGULACIÓN EMOCIONAL												COMPORTAMIENTO SOCIAL																							
	1 Reconocimiento				2 Nombrar emociones				3 Comp				4 Explic				5 Toler				6 Regul				7 Reco				8 Escuc				9 Reglas				10 Empa				11Pros				12 respo				13 Colab			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Christian	x				x				x				x				x				x					x				x				x				x					x					x		
Yaileth		x			x				x				x							x		x			x					x			x					x				x					x		
Orlando		x					x			x				x			x				x					x			x						x				x					x						
Anelly			x			x				x				x						x				x		x					x				x				x					x					x	
Mia				x				x			x					x				x				x				x				x				x				x					x					x	
Alejandra			x			x				x			x						x			x					x				x					x				x					x						x
Ambar		x				x				x					x				x		x							x				x					x				x					x					
Lia		x				x				x				x			x					x						x					x				x					x						X	
Sofia		x			x				x					x						x				x				x				x					x				x					x					
Marco				x				x				x				x			x		x							x					x				x					x					x					x	
Danna		X				X					x		x				x						X					x				x					X					x					X					
Alisson			X		x				x				x					x			x					x				x				x								x								x			
Regina				x				x				x				x	x				x						x					x				x					x											x
Eileen	x				x				x					x				x				x					x			x						x				x					x						
Xiomara			x			x				x					x				x		x						x				x					x				x					x					x	
	2	12	12	12	5	12	3	12	5	12	12	0	5	10	9	8	5	4	12	16	8	6	9	4	1	8	12	24	2	16	9	8	10	6	3	0	2	12	21	0	5	10	15	0	1	28	0	0	1	10	21	8
Total anterior/76	2.53				2.13				1.93				2.13				2.46				1.8				3.0				2.33				1.53				2.33				2.0				1.93				2.66			

Niveles de dominio para los reactivos de la situación			
Ausente =1	Incipiente = 2	Suficiente =3	Optimo= 4

Anexo 4. Resultados del segundo grupo (2° C del Jardín de Niños Guadalupe Rodea de Jonguitud)

Alumnos	CONCIENCIA EMOCIONAL													REGULACIÓN EMOCIONAL												COMPORTAMIENTO SOCIAL																							
	1 Reconocimiento				2 Nombrar emociones				3 Comp				4 Explic				5 Toler				6 Regul				7 Reco				8 Escuc				9 Reglas				10 Empa				11Pros				12 respo				13 Colab			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Leonardo Emmanuel		x				x				x				x				x				x					x					x				x				x				x				x			
Matias Antonio			x				x				x				x			x				x				x					x				x				x				x				x			
Frida Lizbeth			x				x					x			x				x			x				x					x				x				x				x				x			
Jesús Gabriel																																																			
Regina				x			x				x				x				x			x					x					x				x				x				x							x
Daniela Alejandra			x				x				x				x				x				x				x					x				x				x				x					x		
Kendra Abigail																																																			
Elias Adán				x				x			x					x				x			x				x					x				x				x				x				x			
Lilian Aylin			x			x				x				x					x				x				x					x				x				x				x				x			
Erick Ramsés		x				x					x				x			x					x				x					x				x				x				x				x			
Regina		x				x				x					x			x					x					x					x				x				x				x				x			
Johana Danae			x				x			x				x			x					x					x					x				x				x				x				x			
Yael																																																			
Dayana Citlali		x				x			x				x				x				x				x				x				x				x				x				x				x			
Diana Lizbeth			x					x			x				x				x				x				x				x				x				x				x					x		
Mauro Sebastián																																																			
Víctor Nicolás		x				x			x				x						x				x				x				x				x				x				x				x			
Marina Constanza				x			x				x					x			x				x					x				x				x				x				x					x		
Holly Montserrat		x				x				x				x				x					x				x					x				x				x				x				x			
Leonardo Sebastián		x				x				x				x					x				x				x					x				x				x				x				x			
Angel Yeray																																																			
Axel Alejandro			x				x			x					x				x					x				x					x				x				x				x				x			
Julieta Carolina			x				x				x				x				x				x					x					x				x				x				x					x		
Sebastián		x				x					x				x				x			x					x					x				x				x				x							x
	0	16	24	12	0	18	24	8	2	14	27	4	2	10	30	8	2	12	30	4	2	16	27	0	1	22	21	0	1	16	24	8	2	18	18	8	1	18	24	4	2	14	27	4	2	16	27	0	1	10	30	12
Total anterior/76	2.16				2.08				1.95				2.08				2.0				1.87				1.83				2.04				1.91				1.95				1.95				1.87				2.20			

Niveles de dominio para los reactivos de la situación			
Ausente =1	Incipiente = 2	Suficiente =3	Optimo= 4

Anexo 5. Planeaciones de las actividades del momento de Intervención (segundo grupo).

Plano Didáctico Proyecto Aula **(Aprendizaje basado en el juego)**		
Nombre del Proyecto: "La aventura de las emociones"		
Propósito: Que los alumnos identifiquen estrategias de autorregulación emocional y las puedan utilizar en diversos momentos de su vida cotidiana mientras participan en actividades en equipos diseñadas bajo la metodología basada en el juego.		
Problemática: Los alumnos muestran dificultad para conocer y expresar sus emociones en diversos momentos de su vida cotidiana.		
Tiempo de aplicación: 3 sesiones 10-12 de febrero de 2025		
Campo Formativo:	**Contenido seleccionado que aborde la problemática**	**Proceso de Desarrollo de Aprendizaje**
Lenguaje	• Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.	• Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias.
De lo Humano a lo comunitario	• Precisión y coordinación en los movimientos al usar objetos y materiales, de acuerdo con sus condiciones, capacidades y características. Los afectos en la interacción con diversas personas y situaciones.	• Participa en juegos y actividades que implican la coordinación de los sentidos y los movimientos, en acciones como lanzar, amasar, patear, entre otras.
Saberes y Pensamiento Científico	• Las Emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.	• Dice lo que le molesta o incómoda para evitar reaccionar con gritos o agresión; dialoga y respeta las reglas para una mejor convivencia.

Ejes articuladores						
Inclusión	Pensamiento critico	Interculturalidad critica	Igualdad de genero	Vida Saludable	Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura	Artes y experiencias estéticas.
				X		X

FASES MOMENTOS	DIA	ACTIVIDADES	RECURSOS
1. Planteamiento del juego. 2. Desarrollo de las actividades	Sesión 1 10/febrero	• Iniciaremos con la pregunta curiosa: *¿Sabías que todas las emociones tienen superpoderes?* Se recuperarán las ideas de los alumnos ante este cuestionamiento. • Se les presentara el títere "Guardian del corazón" (superhéroe) el cual busca quien lo apoye en ayudar a quien lo necesite. Para esto, requiere que se hagan equipos que representen a las cuatro emociones (alegría, tristeza, enojo y miedo) a cada integrante del equipo se le entregara un emblema emocional representativo de su equipo. • El Guardian del corazón, tendrá dos misiones para los alumnos las cuales se irán desbloqueando de acuerdo con el tiempo, La primera misión es buscar unas emociones que se escaparon de la caja emocional, estas se encuentran en tarjetas y perdidas en el salón de clases, al encontrarlas tendrán que representar la emoción con gestos o palabras para que los demás sepamos de cual se trata y así colocarla dentro de la caja. • La siguiente misión es que en equipos dialoguen sobre que superpoder debe tener su emoción para expresarla de manera positiva, por ejemplo: respirar profundo para calmar el enojo) • Luego al finalizar, cada equipo expondrá su superpoder frente a todos, para posteriormente reflexionar sobre cómo podemos usar estos superpoderes en la vida real, en casa, con nuestros hermanos/papás. • **TAREA: DIBUJAR SU SUPERHEROE EMOCIONAL CON SU PODER ELEGIDO.**	• Super héroe "guardián del corazón" . • Emblema para cada integrante • Caja emocional • Tarjetas de emociones

3. Compartimos la experiencia
4. Comunidad de juego
	Sesión 2
	11/febrero
		• Iniciaremos con una pregunta curiosa del día: ¿Qué *pasa cuando una emoción se descontrola? Cuando no se puede detener, o lastima a otros.* Recuperare sus ideas respecto al cuestionamiento.
		• Regresa el guardián del Corazón a contarnos que una emoción ha perdido el control y solicita que los niños y niñas superhéroes ayuden a que pueda volver a estar en equilibrio. Se les pedirá que quien acepte diga "yo puedo".
		• La primera misión a resolver es la siguiente: en el aula se colocarán diferentes obstáculos (sillas, mesas, cuerdas, objetos tirados, etc.) en algunos obstáculos hay caritas que expresar emociones, la consigna será al encontrarse con alguna emoción, tendrán que mencionar cual es y cómo pueden manejarla/expresarla de manera positiva.
		• La siguiente misión es la búsqueda de un tesoro, para encontrar la llave, los niños deben superar las pruebas que pone el guardián del corazón;
		  ◦ Imitar una cara triste y mencionar como pueden consolar a quien tiene esta emoción
		  ◦ Hacer mímica de como expresan el miedo y que pueden hacer para calmarse
		  ◦ Expresar como reaccionarían cuando están enojados y que debemos hacer para volver a la calma.
		  ◦ Y como debemos de expresar la alegría.
		• El guardián del corazón mencionara si lograron ganarse el tesoro y repartiremos lo que hay dentro (estampitas/estrellitas)
		• **Al finalizar reflexionaremos de manera grupal sobre cuál fue la emoción más difícil de controlar/expresar.**
			• Guardian del Corazón
			• Obstáculos en el salón de clases
			• Rostros de emociones
			• Tesoro con recompensa para los alumnos.

	Sesión 3 12/febrero	• Iniciaremos la actividad con la pregunta curiosa del día: ¿Cómo *sabemos que somos verdaderos héroes de las emociones?* Rescatare las ideas sobre este cuestionamiento.	• Guardián de Corazón • Cuerda

		• Vuelve el Guardian del corazón, diciéndoles a los alumnos que han sido entrenados muy bien, pero que aún queda una gran prueba que deben pasar para ser superhéroes oficiales. • Para esto, se les propone dos misiones, la primera es: observar la cuerda que esta en el piso (debemos imaginar que es un puente que está muy alto), nos organizaremos en equipos (de acuerdo a la emoción que seleccionaron el primer día) antes de que avance, un integrante del equipo debe expresar la emoción con gestos, otro dirá el nombre de la emoción, otro una técnica para calmar la emoción, y luego los demás podrán pasar si lo hacen bien. • Luego de que todos los equipos avancen, representado cada emoción que les corresponde, volveremos a nuestro lugar. La siguiente misión es crear un escudo protector de las emociones con material de ensamble, al finalizar, expresaran frente a todos como este escudo los ayudara a controlar sus emociones en la vida real. • **Para finalizar reflexionaremos sobre cuando podemos usar nuestros poderes emocionales en casa o en la escuela (haremos una lista)** • A cada uno de los niños se les entrega la medalla de héroe emocional recordado que siempre usaremos nuestros superpoderes emocionales todos los días.	• Medallas de superhéroes emocionales.
Instrumentos de Evaluación	Escala Estimativa. Diálogos y comentarios de los alumnos Diario de la educadora Evidencias de los alumnos		
Ajustes Razonables/ Observaciones	Holly: Permitir que comparta el material de las actividades a sus compañeros Citlali: realizar actividades graficas con consignas sencillas (orientarla poco a poco y siempre alentándola a seguir)		