



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

TITULO: Neuroeducación como herramienta para favorecer el aprendizaje a través de la estimulación de emociones en el aula

AUTOR: Andrea Quetzalli Trujillo Desales

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Neuroeducación, Emociones, Aprendizaje significativo, Preescolar

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR**

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

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

GENERACIÓN

2022



2026

**“NEUROEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA FAVORECER EL
APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA ESTIMULACIÓN DE EMOCIONES EN EL AULA ”**

**INFORME DE PRÁCTICAS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

PRESENTA:

ANDREA QUETZALLI TRUJILLO DESALES

ASESOR:

YEMINÁ CERVANTES TAPIA



**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 Andrea Quetzalli Trujillo Desales
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"NEUROEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE
LA ESTIMULACIÓN DE EMOCIONES EN EL AULA"**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales ☒ para obtener el

Título en ☒ Licenciatura en Educación Preescolar ☒

en la generación AAAA-AAA 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 7 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Andrea quetzalli Trujillo Desales

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@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



Escaneado con CamScanner



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 24 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. TRUJILLO DESALES ANDREA QUETZALLI

De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

NEUROEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA ESTIMULACIÓN DE EMOCIONES EN EL AULA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. YAREY COVARRUBIAS CERVANTES

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

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

DRA. YEMINÁ CERVANTES TAPIA



1. Introducción	7
2. Diagnóstico del Contexto Educativo	11
3. Contexto Interno y análisis Desde las Dimensiones de Cecilia Fierro	16
4. Diagnóstico del Grupo	24
5. Diagnóstico por Campos Formativos	26
Saberes y Pensamiento Científico	29
Ética Naturaleza y Sociedades:	31
De lo Humano y lo Comunitario:	32
6. Identificación de la Problemática, Necesidad o Área de Mejora	34
7. Propósito y Relevancia del Informe	36
8. Importancia para el Desarrollo Docente:	38
9. Objetivos	39
Objetivo general:	39
10. Interés Personal y Motivación Sobre la Elección del Tema	40
11. Diseño de la Propuesta de Intervención	42
12. Diseño del Plan de Acción	43
13. Espiral Autoreflexiva	46
14. Descripción las Prácticas de Interacción en el Aula	47
15. Referentes teóricos y Metodológicos para explicar la situación	48
Emoción y aprendizaje: el verdadero punto de partida	50
¿Cómo Funcionan las Emociones en el Aprendizaje?	54
El vínculo También Educa	56
¿Qué es Exactamente una Emoción?	57
Curiosidad, Atención y Activación cerebral	60
Neuronas, Sinapsis y Neurotransmisores: la Biología del Aprendizaje ¿Cómo aprende el cerebro?	67
Neuroeducación en el Aula: Comprender el Cerebro para Transformar la Enseñanza	72
Primera Infancia y Construcción del Aprendizaje	74
Emoción y Aprendizaje en el Aula	75
Motivación, Placer y Aprendizaje	81
Estrés y Aprendizaje: el Gran Enemigo Silencioso.	83
Movimiento, Psicomotricidad y Aprendizaje	85
Relajación, Yoga y Regulación Emocional en el Aula	86

Multisensorialidad y Aprendizaje Significativo	87
Novedad, Sorpresa y Atención Cerebral	88
En la Nueva Escuela Mexicana:	88
El modelo interaccionista E-P-R como referente para el análisis de la práctica	90
16. Instrumentos para el Apoyo para la Recopilación de la Información	92
17. Implementación del Plan de Acción	94
18. Contextualización del plan de acción:	94
Episodio 1 “Tijeritas a la Obra”	97
Polo Epistemológico	98
Polo Pragmático	98
Polo Relacional	99
Cierre	100
Episodio 2 “Doctores”	100
Polo Epistemológico	101
Polo Pragmático	102
Polo Relacional	103
Cierre	104
Episodio 1: “Un Dinosaurio se metió al salón”	105
Polo Epistemológico	107
Polo Pragmático	108
Polo Relacional	109
Cierre	110
Episodio 1: Tortilleritos	111
Polo Epistemológico	112
Polo Pragmático	113
Polo Relacional	114
Cierre	115
Episodio 2: Albañiles	115
Polo Epistemológico	117
Polo Pragmático	118
Polo Relacional	119
Cierre	120
Estrategia 4: Movimiento	122
Actividad 1: Rally de las profesiones (Cierre de Proyecto)	122

Polo epistemológico	124
Polo pragmático	125
Polo relacional	126
Cierre	127
Actividad 2: Estación de bomberos	127
Polo epistemológico	129
Polo pragmático	130
Polo relacional	131
Cierre	132
Estrategia 5: Antiestres	133
Episodio: Blue, la mascota del salón	133
Polo epistemológico	134
Polo pragmático	135
Polo relacional	136
Cierre	137
Estrategia 6: Relajación, pausas activas	137
Polo epistemológico	139
Polo pragmático	141
Polo relacional	143
Cierre	144
19. Toma de Decisiones Durante la Práctica	145
20. Análisis de los Resultados de Intervención	148
21. Transformación de la Práctica Profesional	151
22. Conclusiones y Recomendaciones	153
23. Referencias	159
Anexos	161

Agradecimientos

Hay palabras que se quedan cortas. Y creo que los agradecimientos son, precisamente, uno de esos momentos en los que uno se da cuenta de que el lenguaje no siempre alcanza para decir todo lo que siente. Aun así, lo intento.

A Beatriz Adriana y Jesús Ángel, por darme siempre libertad. Por enseñarme a elegir, a equivocarme y a seguir. Todo lo que soy, es gracias a ustedes.

A María Agustina, por las pláticas, las risas y por escucharme siempre.

A Juan, Manuel y María Elena, por creer en mí aunque sea desde lejos.

A Jorge, por hacer mi camino más ligero durante estos cuatro años, ser refugio cuando lo necesité, por estar en cada momento.

A Gaby y Lili, por recibirme siempre con los brazos abiertos y acompañarme.

A Lucca y Legna, porque sin saberlo, ustedes me hicieron maestra.

A Luna por ser mi confidente en las noches de desvelo.

A Dulce y Paulina, por ser mujeres fuertes que con sus palabras me hicieron creer, cada vez con más certeza, que esto era posible y que podía lograrlo.

A Emiliano, por escucharme y alentarme siempre. Por estar.

A mis alumnos de primero "A", por ser la luz de mis días y enseñarme más de lo que yo jamás les enseñé a ustedes.

A Yemi, por sembrar en mí esta pasión.

1. Introducción

Antes de hablar de neuroeducación, estrategias didácticas o procesos de aprendizaje, es necesario imaginar una escena cotidiana dentro de un aula de primer grado de preescolar.

Son las primeras horas de la mañana. Algunos niños ingresan al salón tomados fuertemente de la mano de sus familias; otros observan el espacio en silencio, como intentando comprender dónde están y qué ocurrirá después. Hay quienes lloran al separarse de mamá o papá, quienes buscan refugio en la docente y quienes, por el contrario, comienzan inmediatamente a explorar cada rincón del aula. Mientras unos abrazan un peluche o permanecen inmóviles junto a la puerta, otros sienten curiosidad por la pintura, la plastilina o los materiales que encuentran a su alrededor. El salón se llena de voces, movimiento, emociones y reacciones distintas ante un entorno todavía desconocido.

A simple vista, podría parecer únicamente una jornada más dentro de un jardín de niños. Sin embargo, detrás de cada emoción, conducta o interacción, están ocurriendo procesos fundamentales relacionados con el aprendizaje, la adaptación y la manera en que los niños comienzan a construir su experiencia escolar.

Fue precisamente dentro de estas experiencias donde surgió la inquietud que da origen al presente informe de prácticas profesionales. Durante mi intervención docente en el grupo de primero “A” del Jardín de Niños “Rafael Ramírez”, ubicado en la ciudad de San Luis Potosí, resultó evidente que el aprendizaje de los alumnos no podía comprenderse únicamente desde actividades, contenidos o resultados académicos. Antes de aprender, los niños necesitan sentirse seguros; antes de sostener la atención, requerían curiosidad, interés y acompañamiento emocional. Poco a poco, comenzó a hacerse visible una realidad que muchas veces pasa

desapercibida dentro de las aulas: las emociones no acompañan al aprendizaje, sino que forman parte esencial de él.

El grupo se encontraba conformado por veinte alumnos de entre dos y tres años de edad que atravesaban su primer proceso de incorporación escolar. Durante las primeras jornadas de observación y práctica, gran parte de las dinámicas del aula estuvieron marcadas por el llanto, la inseguridad, la necesidad de acompañamiento constante y las dificultades para separarse del entorno familiar. Sin embargo, también fue posible observar que los niños respondían de manera distinta cuando las actividades involucraban elementos como el juego, el movimiento, la música, la exploración sensorial o la interacción con materiales concretos. Cuando algo despertaba emoción, curiosidad o sorpresa, la participación cambiaba. Los alumnos permanecían atentos y parecían apropiarse de las experiencias con mayor facilidad.

Estas observaciones llevaron a cuestionar la manera en que tradicionalmente se concibe el aprendizaje dentro del aula. ¿Por qué algunos aprendizajes permanecen y otros se olvidan rápidamente? ¿Qué ocurre dentro del cerebro cuando un niño se siente motivado, seguro o emocionalmente involucrado en una actividad? ¿Es posible favorecer experiencias de aprendizaje más significativas a partir de la comprensión de las emociones y del funcionamiento cerebral?

A partir de estas preguntas surge el interés por abordar la neuroeducación como eje central del presente trabajo. Más que entenderla como una metodología o tendencia educativa, la neuroeducación representa una oportunidad para comprender el aprendizaje desde una mirada más integral y humana, reconociendo la relación existente entre emoción, atención, memoria y aprendizaje. Francisco Mora (2017), uno de los principales referentes retomados en este informe, plantea que “solo se puede aprender aquello que se ama”, afirmación que permite comprender

que el aprendizaje no ocurre únicamente desde lo racional, sino también desde aquello que despierta interés, emoción y significado para quien aprende.

Asimismo, autores como Jensen (2010), Ibarrola (2014), Goleman (1995), Immordino-Yang (2017) y LeDoux (1999) aportan fundamentos importantes para comprender cómo las emociones influyen directamente en procesos fundamentales como la atención, la motivación y la consolidación de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, el aula deja de entenderse únicamente como un espacio de transmisión de contenidos y comienza a reconocerse como un entorno profundamente emocional, donde cada experiencia puede impactar en la manera en que los alumnos se relacionan con el aprendizaje y consigo mismos.

En este sentido, el presente informe de prácticas profesionales tiene como propósito analizar cómo las estrategias neurodidácticas pueden favorecer experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas en un grupo de primer grado de preescolar, a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente y de la comprensión de la relación entre emoción y aprendizaje. Más allá de proponer recetas o metodologías rígidas, este trabajo busca reflexionar sobre la importancia de generar ambientes donde los niños puedan aprender desde la curiosidad, la exploración, el juego y la seguridad emocional.

De igual manera, el documento recupera el análisis del contexto educativo, las características del grupo, la identificación de necesidades observadas dentro del aula y el diseño de una propuesta de intervención fundamentada en la neuroeducación. Asimismo, se retoman referentes teóricos y metodológicos que permiten comprender tanto la práctica docente como las experiencias desarrolladas durante la intervención profesional.

Este informe también representa un ejercicio de reflexión sobre la propia práctica. A lo largo del proceso, fue necesario cuestionar ideas previamente construidas sobre la enseñanza y reconocer que aprender no siempre ocurre cuando el docente explica más, sino cuando el alumno logra involucrarse emocionalmente en aquello que está viviendo dentro del aula. Comprender esto implicó reconocer que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino también en generar condiciones que favorezcan el deseo de aprender.

Hablar de neuroeducación dentro del preescolar implica, entonces, reconocer que el aprendizaje infantil no puede separarse de la emoción, del cuerpo, del movimiento ni de la experiencia. Particularmente durante los primeros años de escolaridad, los niños aprenden explorando, jugando, interactuando y sintiéndose parte de aquello que viven. Ignorar estos procesos significa reducir el aprendizaje a algo mecánico, cuando en realidad se trata de una experiencia profundamente humana.

Finalmente, el presente trabajo busca invitar al lector a reflexionar sobre una idea que atraviesa cada apartado de este informe: no basta con enseñar; es necesario generar las condiciones para que el aprendizaje realmente ocurra. Porque, al final, aquello que deja huella en el cerebro rara vez es lo que simplemente se escucha. Generalmente, permanece aquello que logra sentirse, vivirse y significar algo para quien aprende.

2. Diagnóstico del Contexto Educativo

Contexto Externo

El Jardín de Niños “Rafael Ramírez”, con clave de centro de trabajo 24DJN0100P, se localiza en la colonia Bellas Lomas, en la ciudad de San Luis Potosí. La institución opera en turno matutino bajo esta denominación, mientras que en turno vespertino funciona como “Joaquín Antonio Peñalosa”. Forma parte del sector escolar 118, de la zona 024 de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE).

La comunidad en la que se encuentra la institución pertenece a un nivel socioeconómico medio-bajo. Se trata de una zona urbana con acceso a servicios básicos como agua potable, energía eléctrica, drenaje e internet, así como a transporte público, lo que facilita la movilidad de las familias. No obstante, las condiciones del entorno no son del todo favorables, ya que algunas vialidades cercanas al plantel permanecen sin pavimentar, lo que dificulta el acceso, especialmente durante la temporada de lluvias debido a la acumulación de agua y las condiciones del terreno.

Asimismo, la intermitencia en el suministro de agua potable representa una problemática constante que impacta tanto en la dinámica de la comunidad como en el funcionamiento cotidiano de la institución. Estas características del entorno influyen directamente en la vida diaria de las niñas y los niños, así como en las experiencias que traen consigo al aula. Las condiciones de acceso, los servicios disponibles y la organización familiar (predominantemente nuclear) forman parte del contexto desde el cual los alumnos se relacionan con la escuela.

En este sentido, comprender el contexto externo no se limita a conocer datos generales, sino que permite interpretar de manera más precisa las necesidades, comportamientos y formas de interacción de los alumnos. Comprender estas condiciones me permitió interpretar con mayor

claridad algunas formas de interacción, necesidades y comportamientos presentes dentro del aula, reconociendo que los procesos educativos se encuentran estrechamente relacionados con el entorno en el que se desarrollan.

Contexto Áulico

La práctica profesional se desarrolla en el grupo de primero “A”, conformado por 20 alumnos: 10 niñas y 10 niños, con edades aproximadas entre los 2 y 3 años. Al inicio del ciclo escolar, algunos alumnos aún tenían dos años cumplidos recientemente, mientras que otros se encontraban próximos a cumplir los cuatro años, lo que refleja diferencias en sus procesos de desarrollo y autonomía.

El salón asignado al grupo es un espacio amplio; sin embargo, se comparte con el turno vespertino, por lo que dentro del aula permanecen materiales, mobiliario y recursos correspondientes a ambos grupos. Esta situación genera una considerable cantidad de estímulos visuales debido a la presencia de cómodas, materiales y diversos elementos distribuidos dentro del salón.

El aula cuenta con mesas y sillas adecuadas para los alumnos, cuya disposición puede modificarse dependiendo de las actividades realizadas. Asimismo, dispone de materiales didácticos básicos para el trabajo cotidiano dentro del grupo.

En cuanto a la infraestructura, el salón cuenta con dos ventanales grandes; no obstante, las ventanas presentan dificultad para abrirse, lo que limita la ventilación natural del espacio. Además, la cantidad de mobiliario presente dentro del aula dificulta la reorganización flexible del ambiente y limita parcialmente la movilidad durante algunas actividades.

Contexto Institucional

El Jardín de Niños “Rafael Ramírez” cuenta con una infraestructura que, en términos generales, permite el desarrollo de las actividades escolares; sin embargo, presenta ciertas condiciones que influyen en la organización del trabajo docente y en el uso cotidiano de los espacios.

Una de las principales características de la institución es la existencia de dos turnos en las mismas aulas, lo que dificulta la permanencia de materiales didácticos y ambientaciones dentro del salón. Esta situación implica que las docentes deban reorganizar constantemente los espacios, lo que influye en la continuidad de las actividades y en la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje estables para los alumnos.

Además, esta dinámica limita la implementación de estrategias como el trabajo por rincones, así como la organización flexible del mobiliario, reduciendo las posibilidades de adecuar el espacio en función de las necesidades del grupo. A ello se suma la presencia simultánea de materiales, mobiliario y recursos correspondientes a ambos turnos, lo que genera una saturación visual dentro del aula.

Desde una perspectiva pedagógica, esta condición puede convertirse en un factor distractor para los alumnos, ya que la cantidad de estímulos presentes en el entorno dificulta la focalización de la atención y la claridad en las actividades propuestas. Asimismo, restringe la movilidad dentro del aula y la posibilidad de disponer de materiales visibles de manera intencionada, lo que impacta en la organización del ambiente de aprendizaje.

Las aulas presentan ventilación natural limitada debido al tamaño reducido de las ventanas y a la dificultad para mantenerlas abiertas. Esta situación provoca altas temperaturas

dentro del salón, lo que puede afectar la comodidad y disposición de los alumnos durante las actividades escolares.

Aunque se cuenta con energía eléctrica y piso de vitropiso (en algunos casos con signos de deterioro), el espacio resulta reducido para determinadas actividades pedagógicas, cuando se requiere mayor movilidad o el uso de recursos como el cañón, suele recurrirse al salón de biblioteca, ya que las aulas compartidas con el turno vespertino limitan la organización flexible del espacio.

En cuanto a los servicios sanitarios, el plantel cuenta con espacios adecuados para los alumnos, con instalaciones adaptadas a su estatura, así como un baño destinado al personal docente.

El área de juegos es amplia y se encuentra distribuida en distintas zonas del patio escolar, con estructuras como columpios, resbaladillas y una casita de cemento destinada al juego. Estos espacios favorecen la convivencia entre los alumnos y representan oportunidades importantes para el desarrollo social y emocional, al permitir la interacción, la exploración y el juego libre.

No obstante, algunas de estas estructuras presentan condiciones que limitan su uso, ya sea por deterioro o por representar un riesgo para los alumnos, lo que implica que su aprovechamiento deba realizarse con precaución. Esta situación reduce las posibilidades de uso pleno de estos espacios y requiere de una supervisión constante por parte de las docentes para garantizar la seguridad de los niños durante las actividades al aire libre.

En relación con los servicios, la institución cuenta con agua potable, electricidad e internet; sin embargo, la intermitencia en el suministro de agua genera la necesidad de

implementar estrategias constantes para garantizar condiciones básicas de higiene, lo que impacta en la organización diaria del plantel.

La plantilla escolar está conformada por una directora, siete docentes titulares, un docente de educación física y una docente de música, 2 encargados de intendencia y una encargada de biblioteca. La matrícula es de 141 alumnos distribuidos en los tres grados de preescolar, 20 correspondientes a primer grado, 59 a segundo y 62 a tercero.

Esta organización permite el funcionamiento general de la institución; sin embargo, también implica dinámicas de coordinación y trabajo colaborativo entre el personal docente.

3. Contexto Interno y análisis Desde las Dimensiones de Cecilia Fierro

Dimension Personal

Analizar la práctica docente desde distintas dimensiones permite reconocer la complejidad que la constituye. Tal como señalan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente se encuentra atravesada por múltiples relaciones que la hacen dinámica y difícil de analizar de manera fragmentada. Esta perspectiva invita a comprender que lo que ocurre en el aula no puede explicarse únicamente desde lo pedagógico, sino también desde lo humano, lo emocional y lo personal.

Dentro de este entramado, la dimensión personal adquiere un lugar central, ya que reconoce al docente como un sujeto histórico y en construcción. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) destacan que el maestro es un individuo con cualidades, características y dificultades propias; un ser inacabado, con ideales, motivaciones, proyectos y circunstancias de vida que orientan su ejercicio profesional. Esta mirada permite entender que la práctica docente no es neutra, sino que está profundamente influida por quién es el docente y cómo se posiciona frente a su labor.

Durante mi práctica en el grupo de primer grado, esta dimensión se volvió especialmente significativa. El ingreso al aula estuvo acompañado de una sensación dual: por un lado, la seguridad que brinda la formación teórica y, por otro, la incertidumbre que surge al enfrentarse a la realidad cotidiana del grupo, donde no siempre es posible anticipar lo que ocurrirá y donde las decisiones deben tomarse en el momento, frente a situaciones reales y cambiantes.

En este contexto, durante las primeras jornadas de práctica comprendí que la enseñanza no se limita a seguir actividades previamente planeadas, sino que exige observar constantemente las necesidades emocionales, sociales y de aprendizaje que surgen dentro del aula.

El trabajo con alumnos que apenas inician su trayectoria escolar evidenció la importancia de la paciencia, la flexibilidad y la regulación emocional del docente. Cada jornada representó un ejercicio constante de adaptación, toma de decisiones y reflexión sobre la propia actuación. En este proceso comprendí que mis emociones, expectativas y actitudes también influían en el ambiente del aula y en la manera en que me relacionaba con los alumnos.

Reconocerme como docente en formación también ha significado asumir que el aprendizaje profesional es continuo. Las dificultades encontradas no se vivieron como obstáculos, sino como oportunidades para cuestionar la práctica, buscar estrategias y fortalecer la identidad docente. Esta experiencia permitió comprender que la reflexión no solo se dirige hacia lo que ocurre en el aula, sino también hacia el interior del docente: sus motivaciones, sus límites y sus posibilidades de crecimiento.

Desde esta dimensión, ser maestra implica un compromiso constante con el propio desarrollo personal. La práctica docente no puede desligarse de la persona que la ejerce; por el contrario, se construye a partir de ella.

Dimensión institucional

La práctica docente se desarrolla dentro de un marco institucional que orienta, regula y da sentido al quehacer cotidiano del maestro. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) señalan que el trabajo del docente se construye de manera colectiva en el espacio escolar, el cual funciona como un lugar privilegiado de socialización profesional. Esta dimensión permite comprender que la enseñanza no es una tarea aislada, sino una práctica situada dentro de una organización con normas, dinámicas y formas particulares de trabajo.

En el Jardín de Niños “Rafael Ramírez”, la dimensión institucional puede observarse en la organización escolar y en las dinámicas que orientan el funcionamiento cotidiano del plantel. La estructura del plantel, la distribución de turnos y el uso compartido de espacios influyen directamente en la planeación y ejecución de las actividades en el aula. El hecho de que algunos salones sean compartidos con el turno vespertino, por ejemplo, condiciona la permanencia de materiales y obliga a las docentes a reorganizar constantemente sus recursos, demanda flexibilidad y capacidad de adaptación, lo cual también incide en la forma en que se estructuran los ambientes de aprendizaje y en las condiciones que favorecen o limitan la atención y participación de los alumnos.

Asimismo, se observa un fuerte compromiso profesional por parte del colectivo docente. Las maestras realizan lecturas constantes del contexto y del grupo, ajustando sus planeaciones de acuerdo con las necesidades reales de los alumnos. Esta práctica refleja una cultura institucional orientada a la reflexión y a la toma de decisiones pedagógicas conscientes, en las que no se privilegia la rigidez, sino la pertinencia y el bienestar de los niños.

Los espacios de trabajo colegiado, como los Consejos Técnicos Escolares, permitieron observar momentos de diálogo y análisis colectivo entre las docentes, quienes compartían

problemáticas del grupo, experiencias y propuestas orientadas a mejorar la práctica educativa. Aunque mi participación en estos espacios ha sido principalmente como observadora, resulta evidente que dichas reuniones fortalecen la identidad profesional del colectivo y favorecen la coherencia en las prácticas educativas.

La figura directiva también juega un papel fundamental dentro de la dimensión institucional. La directora del plantel se caracteriza por una actitud abierta y accesible, brindando acompañamiento y orientación cuando se requiere. Este tipo de liderazgo contribuye a generar un clima de confianza y colaboración, en el que las docentes pueden expresar inquietudes y participar activamente en la toma de decisiones.

Desde esta dimensión, la práctica docente se entiende como parte de un entramado institucional que influye en cada acción dentro del aula. Reconocer la importancia de la organización escolar, de los acuerdos colectivos y de la cultura institucional permite asumir la docencia como una labor compartida, en la que el trabajo individual se fortalece a partir del diálogo, la colaboración y el compromiso común con la formación integral de los alumnos.

Dimensión Interpersonal

La dimensión interpersonal se refiere a las relaciones que se establecen entre los distintos actores que participan en el proceso educativo y a la manera en que dichas interacciones influyen en la práctica docente. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) señalan que las relaciones interpersonales dentro de la escuela se construyen a partir de las diferencias individuales, siempre enmarcadas por la institución, y que la función del maestro se sostiene en los vínculos que establece con alumnos, docentes, directivos y familias. Desde esta perspectiva, la práctica docente se entiende como una actividad profundamente relacional, donde la calidad de los vínculos impacta directamente en el ambiente de aprendizaje.

En el Jardín de Niños “Rafael Ramírez”, las relaciones entre el personal docente se caracterizan por un clima de respeto y profesionalismo. Aun cuando existen relaciones de amistad entre algunas maestras, se observa una clara delimitación entre lo personal y lo laboral, lo que favorece un ambiente de trabajo armónico y colaborativo. Esta dinámica permite el intercambio de ideas, la resolución conjunta de situaciones escolares y la retroalimentación constante, elementos que fortalecen la práctica pedagógica y el sentido de pertenencia institucional.

Durante el periodo de práctica inicial, mi interacción con las docentes titulares ha sido principalmente de observación y acompañamiento; sin embargo, ha sido suficiente para identificar una disposición abierta al diálogo y al apoyo mutuo. Las maestras comparten estrategias, experiencias y reflexiones, lo que evidencia una cultura escolar basada en la colaboración más que en el trabajo aislado. Esta forma de relacionarse genera un ambiente seguro para el aprendizaje profesional y contribuye al desarrollo de prácticas más conscientes y reflexivas. No obstante, como en toda dinámica institucional, estas relaciones también implican retos, como la necesidad de establecer acuerdos, respetar diferentes formas de trabajo y mantener una comunicación constante que evite malentendidos.

En relación con las familias, se percibe un alto nivel de compromiso con la educación de los niños. Los padres de familia muestran interés por el proceso educativo y mantienen una comunicación respetuosa con las docentes, lo cual favorece la continuidad entre el trabajo escolar y el acompañamiento en casa. Esta relación escuela–familia resulta fundamental, especialmente en el primer grado de preescolar, donde los niños inician su experiencia escolar y requieren de referentes adultos que transmitan confianza y seguridad.

La figura directiva también influye de manera significativa en la dimensión interpersonal. La directora mantiene una comunicación cercana y accesible con el personal, brindando orientación y acompañamiento cuando es necesario. Su presencia favorece un ambiente institucional basado en el respeto, la escucha y la corresponsabilidad, lo que impacta positivamente en las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Desde esta dimensión, se reconoce que la práctica docente no solo se construye a partir de saberes pedagógicos, sino también a través de las relaciones que se establecen cotidianamente. La interacción respetuosa, el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva se convierten en pilares que sostienen la vida escolar y que inciden directamente en la experiencia educativa de los niños.

Dimensión Social

el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (Fierro, Fortul y Rosas (p.33)

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) señalan que esta dimensión se relaciona con la manera en que el docente percibe y ejerce su labor frente a diversos sectores sociales, reconociendo las condiciones y desigualdades que atraviesan la realidad escolar . Desde esta perspectiva, la práctica docente implica reflexionar no solo sobre lo que ocurre dentro del aula, sino también sobre las condiciones del entorno que impactan en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Durante mi estancia en el Jardín de Niños “Rafael Ramírez”, pude reconocer que las características del contexto social influyen de manera importante en las dinámicas escolares y en

las experiencias que los niños llevan consigo al aula. Las condiciones económicas de las familias, las formas de organización familiar y las características de la comunidad se reflejan en aspectos como la participación, la comunicación, las formas de convivencia y las necesidades emocionales de los alumnos.

Asimismo, el trabajo con un grupo de primer grado permitió identificar que cada niño enfrenta el ingreso a la escuela desde experiencias y procesos distintos. Mientras algunos mostraban mayor seguridad y autonomía al participar en las actividades, otros requerían acompañamiento constante para integrarse al grupo, expresar sus emociones o adaptarse a las dinámicas escolares. Estas diferencias hicieron evidente la necesidad de generar ambientes de aprendizaje más sensibles y flexibles, capaces de responder a la diversidad de necesidades presentes dentro del aula.

Durante las jornadas de observación y práctica también comprendí que muchas de las conductas, actitudes o dificultades que se presentan en el aula no pueden analizarse únicamente desde el desempeño académico, sino que se encuentran relacionadas con el contexto social y familiar de los alumnos. Esto me llevó a reflexionar sobre la importancia de evitar interpretaciones reduccionistas y asumir una postura más empática frente a las distintas realidades que atraviesan los niños.

Desde esta dimensión, reconocí que la práctica docente implica un compromiso que va más allá de la enseñanza de contenidos, pues también supone generar condiciones más equitativas para el aprendizaje, considerando las diferencias sociales, emocionales y culturales presentes en el grupo. Comprender estas realidades me permitió valorar la importancia de construir espacios donde los alumnos pudieran sentirse seguros, escuchados y acompañados dentro de su proceso educativo.

Dimension Didáctica

La dimensión didáctica de la práctica docente se relaciona con la manera en que el docente organiza y orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) señalan que esta dimensión reconoce al maestro como un agente que guía la interacción de los alumnos con el conocimiento, favoreciendo la construcción de aprendizajes a partir de las experiencias propuestas. Desde esta perspectiva, analizar la dimensión didáctica implica reflexionar sobre las formas de enseñanza, la organización del trabajo en el aula y la manera en que los alumnos responden a las experiencias de aprendizaje.

Durante las primeras jornadas de observación en el grupo de primer grado, resultó difícil identificar una organización estable del trabajo o estrategias didácticas estructuradas, ya que el ingreso escolar representaba para muchos niños su primer proceso de separación del entorno familiar. Gran parte de la jornada estaba marcada por el llanto, la inseguridad y la necesidad constante de acompañamiento emocional. Algunos alumnos manifestaban gran dificultad para permanecer dentro del aula, mientras que otros requerían atención continua para lograr integrarse poco a poco a las dinámicas escolares.

Ante estas situaciones, comprendí que, durante este periodo de adaptación, las necesidades emocionales de los alumnos ocupaban un lugar prioritario dentro del aula. Más que sostener actividades académicas de manera rígida, gran parte del trabajo docente consistía en acompañar, contener y generar condiciones de seguridad para los niños. Esto dificultaba mantener una secuencia estable de actividades o implementar dinámicas grupales prolongadas, pues las condiciones emocionales del grupo cambiaban constantemente.

La observación de estas experiencias me llevó a cuestionar la manera en que se conciben los procesos de enseñanza en preescolar, particularmente en los grupos de primer grado.

Comencé a reflexionar sobre qué tipo de ambientes y experiencias podían favorecer una adaptación más respetuosa para los alumnos, reconociendo que el aprendizaje difícilmente puede construirse cuando los niños atraviesan estados de angustia, miedo o inseguridad.

Asimismo, esta experiencia me permitió comprender que la práctica docente en preescolar no puede centrarse únicamente en el cumplimiento de actividades o contenidos, sino que requiere sensibilidad para reconocer las necesidades emocionales y sociales presentes dentro del grupo. En este sentido, el acompañamiento emocional, la generación de confianza y la construcción de ambientes seguros también forman parte del proceso educativo y de las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje.

4. Diagnóstico del Grupo

"Refiere la importancia del Diagnóstico Educativo conceptualizado como un ejercicio fundamental de aproximación entre docentes y alumnos, el cual implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes" (Arriaga, 2015, p. 63).

"El diagnóstico pedagógico no debe verse como una acción unilateral y terminal por parte del docente, sino como una práctica que va a guiar su enseñanza" (Arriaga, 2015, p. 66).

El grupo de primero "A" se caracteriza por encontrarse en un proceso inicial de adaptación al entorno escolar, situación que influía de manera importante en la dinámica cotidiana del aula durante las primeras jornadas de observación y práctica. Debido a esta etapa de ingreso al jardín de niños, resultó complejo identificar aspectos relacionados específicamente con procesos académicos o de aprendizaje formal, ya que gran parte de las experiencias observadas se centraban en las necesidades emocionales, sociales y de acompañamiento de los alumnos.

La mayoría de los niños manifestaba dificultad al momento de ingresar al salón, principalmente a través del llanto, la búsqueda constante de las docentes o la necesidad de permanecer cerca de para sentirse seguros. Algunos alumnos requerían mayor acompañamiento emocional, especialmente durante la entrada y el recreo, pues les resultaba difícil separarse tanto de sus familias como de las figuras adultas presentes dentro del aula. Aunque estas situaciones fueron disminuyendo gradualmente con el paso de los días, algunos niños continuaban mostrando dificultad para integrarse de manera autónoma a las actividades y dinámicas grupales.

En relación con la participación dentro del aula, el grupo respondía de manera positiva a las actividades propuestas, particularmente aquellas que involucraban movimiento, manipulación de materiales concretos o experiencias sensoriales como pintura, plastilina o materiales que pudieran explorar directamente. Por el contrario, las actividades que implicaban permanecer sentados por tiempos prolongados o mantener la atención en tareas más estáticas resultaban más complejas para la mayoría de los alumnos, lo cual corresponde también a las características propias de su edad y etapa de desarrollo.

A pesar de encontrarse en un proceso de adaptación escolar, el grupo mostraba avances importantes en aspectos relacionados con la autonomía y la interacción social. Salvo algunos alumnos que requerían acompañamiento más constante, la mayoría lograba integrarse gradualmente a las actividades y responder favorablemente a las indicaciones cuando recibían motivación o apoyo emocional.

En cuanto a la regulación emocional, los alumnos expresaban sus necesidades principalmente a través de la comunicación oral, mostrando un vocabulario amplio para su edad y capacidad para comunicar emociones, deseos o situaciones relacionadas con ellos mismos y con sus compañeros. Asimismo, fue posible observar conductas empáticas entre los niños,

especialmente en situaciones donde alguno se encontraba llorando, triste o molesto, pues en varias ocasiones buscaban consolarse, abrazarse o tranquilizarse entre ellos.

Respecto a las rutinas y normas del aula, durante el periodo inicial de observación no se identificó un establecimiento constante de dinámicas estructuradas relacionadas con momentos de bienvenida, organización de materiales o acuerdos grupales, debido en gran parte al proceso de adaptación que atravesaba el grupo en ese momento.

Finalmente, algunos alumnos presentaban necesidades específicas de acompañamiento. Dos niños aún se encontraban en proceso de control de esfínteres y requerían supervisión constante por parte de las docentes. Asimismo, uno de los alumnos presentaba dificultades importantes en el lenguaje oral, comunicándose principalmente mediante balbuceos y encontrándose bajo atención neurológica especializada. (con un diagnóstico reservado, pues no se ha profundizado el tema por parte de mi titular)

5. Diagnóstico por Campos Formativos

Lenguajes:

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022):

Los campos formativos son organizadores que establecen los objetos de aprendizaje a desarrollar en los distintos niveles educativos. Su propósito es abordar temas y problemáticas desde una perspectiva integradora, favoreciendo la articulación de saberes y evitando su fragmentación. En este sentido, el campo formativo de Lenguajes tiene como finalidad que las niñas y los niños amplíen sus posibilidades de expresión, comunicación e interpretación mediante distintos recursos lingüísticos y no lingüísticos. (p. XX)

En el grupo de 1° “A”, conformado por alumnos que atraviesan su primer acercamiento a la educación formal, se observa un desarrollo diverso en el campo de Lenguajes, particularmente en aspectos relacionados con la expresión oral, la comunicación de necesidades y la participación en espacios colectivos.

De manera general, la mayoría de los alumnos logra expresarse verbalmente en situaciones espontáneas, especialmente durante el juego, la convivencia con sus compañeros y las actividades cotidianas dentro del aula. A lo largo de la jornada escolar, el lenguaje se manifiesta constantemente como medio para comunicar emociones, ideas, necesidades y desacuerdos. Estas manifestaciones no ocurren únicamente de forma verbal, sino también mediante gestos, movimientos corporales, señalamientos y diversas expresiones no verbales, lo que evidencia el uso funcional del lenguaje dentro del grupo.

Durante las primeras jornadas de observación resultó más complejo identificar estas manifestaciones debido al proceso de adaptación que atravesaban los alumnos; sin embargo, conforme avanzó el tiempo fue posible reconocer con mayor claridad las formas en que utilizaban el lenguaje para interactuar y relacionarse con los demás.

No obstante, al observar situaciones que implicaban hablar frente al grupo o participar en dinámicas colectivas, se identificaron algunas diferencias importantes.

Una alumna presenta dificultad para expresarse en público, particularmente durante actividades grupales, aunque en espacios más reducidos logra comunicar sus ideas con mayor seguridad y demuestra comprender las actividades propuestas. En contraste, otros alumnos participan constantemente, expresan sus ideas con facilidad y responden de manera espontánea durante las conversaciones grupales.

Asimismo, se identificó un alumno con baja intención comunicativa verbal, quien rara vez se expresa oralmente incluso para comunicar necesidades básicas, como ir al baño o tomar agua. Aunque logra integrarse con sus compañeros y participar parcialmente en algunas actividades, requiere acompañamiento constante para involucrarse dentro de la dinámica del aula. Durante las últimas jornadas también se identificaron factores familiares y hábitos de descanso que parecían influir en su disposición y participación escolar.

Por otro lado, otro alumno presenta dificultades relacionadas con la articulación y fonología del lenguaje oral, (bajo tratamiento por neurólogos) lo que dificulta la comprensión de su discurso; sin embargo, muestra una alta intención comunicativa y recurre constantemente al uso de gestos, movimientos corporales y señalamientos para hacerse entender, evidenciando el uso de diferentes formas de comunicación.

Durante las actividades escolares también fue posible observar que, cuando las consignas no resultaban claras o el interés de los alumnos disminuía, algunos niños manifestaban dificultad para comprender indicaciones o expresar sus ideas, requiriendo mayor acompañamiento y mediación.

En relación con la aproximación a la lengua escrita, la mayoría de los alumnos logra identificar su nombre propio, lo que ha favorecido su participación y autonomía dentro del aula. Asimismo, algunos niños comienzan a mostrar interés por reproducir letras o realizar trazos relacionados con la escritura, particularmente las letras iniciales de su nombre. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1991) estas primeras aproximaciones forman parte de los niveles iniciales de construcción de la lengua escrita, donde los niños comienzan a reconocer y representar gráficamente elementos presentes en su entorno.

En general, el grupo muestra fortalezas importantes en la comunicación oral, la expresión de necesidades y la interacción con sus compañeros. Asimismo, el diagnóstico evidencia la importancia de continuar favoreciendo experiencias que fortalezcan la participación, la expresión y el uso del lenguaje en contextos cotidianos y significativos para los alumnos, especialmente considerando que se encuentran en una etapa inicial de adaptación escolar y social.

Indicadores observados en el campo formativo de Lenguajes

Aspecto Observado	Consolidado	En proceso	Requiere apoyo
Expresión oral espontánea	17 alumnos	2 alumnos	1 alumno
Participación frente al grupo	15 alumnos	4 alumnos	1 alumno
Comunicación de necesidades e intereses / ideas	18 alumnos	1 alumno	1 alumno
Identificación del nombre propio	15 alumnos	4 alumnos	2 alumnos
Interés por la escritura	20 alumnos		
Uso de recursos no verbales para comunicarse	Presente en la mayoría del grupo		

La tabla anterior permite visualizar algunos de los principales indicadores observados en el grupo dentro del campo formativo de Lenguajes. Los resultados muestran fortalezas importantes relacionadas con la participación oral, la interacción entre pares y el interés inicial por la lengua escrita. No obstante, también se identifican diferencias individuales en aspectos vinculados con la expresión verbal, la participación en espacios colectivos y la necesidad de acompañamiento en determinados casos.

Saberes y Pensamiento Científico

En el campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico, se observa que la mayoría de los alumnos logra identificar algunas características visibles de los objetos, como color, tamaño y forma, especialmente cuando las actividades se presentan mediante experiencias concretas y materiales manipulativos. En menor medida, algunos alumnos también reconocen diferencias relacionadas con la textura. De los 20 alumnos del grupo, únicamente uno presenta dificultades significativas para identificar estas características, logrando reconocer principalmente el color, mientras que la diferenciación por forma, tamaño o textura continúa representando un reto para él.

Durante las actividades cotidianas, los alumnos comunican sus observaciones a través del lenguaje oral, gestos, señalamientos y acciones concretas, como agrupar objetos, seleccionar materiales o comparar tamaños y cantidades. Estas manifestaciones evidencian procesos iniciales de observación, comparación y comprensión del entorno.

En relación con la clasificación y comparación, la mayoría de los niños logra agrupar objetos cuando el criterio es claro y cercano a sus experiencias, por ejemplo, grande–pequeño, muchos–pocos o largo–corto. Estas nociones se fortalecen principalmente mediante actividades prácticas y significativas, donde los alumnos manipulan materiales, comparan elementos y anticipan resultados de manera sencilla.

Respecto al pensamiento matemático, únicamente dos alumnos logran recitar la serie numérica de manera ordenada del 1 al 10 e incluso reconocen algunos números posteriores, llegando a contar hasta el 20. Asimismo, muestran reconocimiento visual de algunos números desde el inicio de la jornada escolar. Otros alumnos han comenzado progresivamente a identificar y recitar partes de la serie numérica; sin embargo, la mayoría del grupo reconoce

principalmente los números del 1 al 3 y aún presenta dificultad para mantener una secuencia estable durante actividades de conteo concreto.

La resolución de problemas se manifiesta principalmente en situaciones relacionadas con la vida cotidiana del aula, como decidir en qué recipiente caben más objetos, comparar cantidades o identificar diferencias de tamaño. En este tipo de experiencias, los alumnos realizan comparaciones, anticipan resultados y toman decisiones sencillas, lo que evidencia un pensamiento lógico en proceso de desarrollo, acorde con su edad y etapa escolar.

De manera general, el grupo muestra mayor interés y disposición cuando las actividades implican manipulación, exploración y uso de materiales concretos. Asimismo, aunque aún existen áreas de oportunidad relacionadas con la construcción de nociones numéricas y el conteo, se observan fortalezas importantes en la curiosidad, observación y resolución de situaciones prácticas dentro del aula.

Ética Naturaleza y Sociedades:

"El campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades busca favorecer que las niñas y los niños comprendan las relaciones que construyen con otras personas, con su entorno y con la naturaleza, promoviendo experiencias relacionadas con la convivencia, el respeto, la participación y el cuidado colectivo" (SEP, 2022).

En el grupo de 1° "A" se observa que los alumnos muestran disposición para interactuar con sus compañeros y participar en actividades colectivas, especialmente aquellas relacionadas con el juego, el diálogo y el trabajo en equipo. Al tratarse de su primer acercamiento a la vida escolar, muchos de los aprendizajes vinculados con la convivencia, las normas y los acuerdos aún se encuentran en proceso de construcción.

Durante las actividades cotidianas, los niños comienzan a reconocer reglas sencillas del aula, como esperar turnos, compartir materiales y respetar espacios comunes; sin embargo, el cumplimiento de estos acuerdos todavía depende en gran medida del acompañamiento y mediación de las docentes.

Asimismo, durante las interacciones entre pares se observan manifestaciones espontáneas de empatía, cooperación y ayuda mutua, particularmente en situaciones donde algún compañero se encuentra triste, llorando o presenta alguna dificultad. En distintos momentos, algunos alumnos buscan consolar, abrazar o acompañar a otros niños, lo que evidencia formas iniciales de sensibilidad hacia las emociones y necesidades de los demás.

No obstante, también se presentan conflictos propios de la edad relacionados con el uso de materiales, la espera de turnos o la frustración ante límites establecidos. En estas situaciones, algunos alumnos reaccionan impulsivamente o requieren apoyo para expresar sus emociones y resolver desacuerdos, lo que evidencia que la comprensión de cómo sus acciones impactan en los demás aún se encuentra en desarrollo.

En relación con el cuidado del entorno, los alumnos muestran curiosidad por los espacios y materiales presentes dentro del aula. Algunos niños logran asumir pequeñas responsabilidades relacionadas con el orden y el cuidado de los materiales; sin embargo, la mayoría aún requiere guía constante para participar en estas acciones de manera autónoma.

De manera general, el grupo muestra avances importantes en la convivencia, la interacción y el reconocimiento de las necesidades de los demás. Asimismo, se identifica la importancia de continuar favoreciendo experiencias que fortalezcan la empatía, la participación y

la construcción progresiva de acuerdos dentro del aula, considerando que estos aprendizajes se desarrollan principalmente a través de la convivencia cotidiana y el acompañamiento constante.

De lo Humano y lo Comunitario:

Según la SEP (2022):

El campo formativo De lo Humano y lo Comunitario favorece que las niñas y los niños construyan progresivamente su identidad, reconozcan sus emociones y participen en experiencias de convivencia que fortalezcan el bienestar individual y colectivo. A través de este campo, los alumnos desarrollan formas de relacionarse consigo mismos y con los demás, participando en actividades que involucran aspectos emocionales, sociales, motrices y corporales.

En el grupo de 1° “A”, la mayoría de los alumnos logra reconocer emociones básicas como alegría, tristeza, enojo o frustración, expresándolas tanto de manera verbal como mediante acciones y gestos relacionados con situaciones cotidianas dentro del

aula. Estas emociones suelen manifestarse durante el juego, la convivencia con sus compañeros, la espera de turnos o al enfrentar dificultades durante las actividades.

No obstante, aproximadamente siete alumnos aún requieren acompañamiento constante para expresar con mayor claridad lo que sienten y relacionar sus emociones con las situaciones que las provocan. Asimismo, algunos niños presentan dificultad para regular impulsos o responder ante la frustración, reaccionando en ocasiones mediante el llanto, el enojo o conductas impulsivas, especialmente en situaciones de conflicto o cuando enfrentan límites dentro del aula.

En la convivencia diaria, los alumnos muestran disposición para participar en actividades grupales, interactuar con sus compañeros y formar parte de las dinámicas colectivas. Aunque todavía existen dificultades relacionadas con la autorregulación y la resolución autónoma de

conflictos, también se observan manifestaciones de empatía, cercanía y apoyo entre pares, especialmente cuando algún compañero necesita ayuda o acompañamiento emocional.

Por otro lado, el grupo disfruta ampliamente de las actividades que implican movimiento, juego y expresión corporal. Estas experiencias favorecen no solo la participación y el interés de los alumnos, sino también la seguridad personal, la convivencia y la expresión emocional a través del cuerpo.

En general, el grupo muestra avances importantes en la construcción de relaciones afectivas, la expresión emocional y la participación dentro de la comunidad escolar. Asimismo, se identifica la importancia de continuar fortaleciendo experiencias que favorezcan la autorregulación, la convivencia respetuosa y el reconocimiento de las emociones como parte fundamental del desarrollo integral de los alumnos.

6. Identificación de la Problemática, Necesidad o Área de Mejora

El primer contacto con la escuela suele estar acompañado de una mezcla de emociones, movimientos y formas distintas de reaccionar ante un entorno desconocido. En el aula, los niños observan, preguntan, exploran materiales, buscan referentes de seguridad y responden constantemente a los estímulos que los rodean. Esta escena, aparentemente cotidiana, permite reconocer que, durante los primeros años de escolaridad, el aprendizaje se encuentra profundamente ligado a la experiencia emocional y a la manera en que los niños viven su incorporación al entorno escolar.

Esta realidad se hizo visible en el grupo de 1° “A” del Jardín de Niños “Rafael Ramírez”, donde la mayoría de los alumnos atravesaba su primer acercamiento formal a la escuela. Durante las primeras jornadas de observación y práctica, fue frecuente identificar situaciones relacionadas

con la dificultad para separarse de las familias, la necesidad constante de acompañamiento emocional y la búsqueda de seguridad dentro del aula. Al mismo tiempo, también se observó que los niños respondían de manera más favorable cuando las actividades incorporaban elementos como el juego, el movimiento, la música, la exploración y la interacción con materiales concretos.

Conforme avanzaron las jornadas, comprendí que la problemática no se centraba en la falta de disposición de los alumnos para aprender, sino en la necesidad de comprender cómo aprenden los niños durante esta primera experiencia escolar. Cuando las actividades lograban despertar curiosidad, emoción o sentido para ellos, la participación y la atención aumentaban notablemente. En cambio, aquellas experiencias más rígidas o alejadas de sus intereses generaban con mayor facilidad distracción, frustración o dificultad para sostener la participación dentro del aula.

Estas observaciones me llevaron a cuestionar la manera en que se construyen las experiencias de aprendizaje en preescolar y el papel que tienen las emociones dentro de este proceso. Francisco Mora (2017) señala que el aprendizaje no puede separarse de la emoción, ya que esta actúa como un mecanismo fundamental para activar la atención y favorecer la memoria. En la práctica cotidiana del grupo, esta relación se hacía evidente constantemente: los niños mostraban mayor disposición para involucrarse cuando se sentían emocionalmente implicados en las actividades y cuando el aula representaba un espacio seguro para explorar, participar y expresarse.

Asimismo, comprender que el cerebro infantil se encuentra en una etapa de alta plasticidad permitió reconocer la importancia de las primeras experiencias escolares dentro de la construcción del aprendizaje. Sousa (2014) explica que las experiencias significativas fortalecen

las conexiones neuronales y dejan huellas importantes en la manera en que los niños aprenden y se relacionan con el entorno. Desde esta perspectiva, la necesidad identificada dentro del grupo se relaciona con favorecer experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas, capaces de responder a las características, intereses y necesidades reales de los alumnos durante su proceso de incorporación escolar.

De esta manera, la problemática planteada surge de la reflexión sobre la propia práctica y de la necesidad de analizar cómo las estrategias neurodidácticas pueden contribuir a generar ambientes y experiencias de aprendizaje más favorables para los niños de primer grado, reconociendo que las emociones, el juego, el movimiento y la interacción constituyen elementos fundamentales en la manera en que los alumnos se aproximan al aprendizaje durante los primeros años de escolaridad.

7. Propósito y Relevancia del Informe

Propósito:

El propósito del presente informe es analizar cómo las estrategias neurodidácticas pueden favorecer experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas en un grupo de primer grado de preescolar, a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente y de la comprensión de la relación existente entre emoción, aprendizaje y funcionamiento cerebral.

Asimismo, se busca reconocer la importancia de generar ambientes y experiencias que respondan a las características, necesidades y formas de aprendizaje de los alumnos durante sus primeros procesos de incorporación escolar, considerando que las emociones, el juego, el movimiento y la interacción forman parte fundamental de la manera en que los niños se aproximan al aprendizaje.

Relevancia del tema:

En el contexto educativo, uno de los principales retos no radica únicamente en qué se enseña, sino en lograr que aquello que se enseña realmente sea aprendido. En la práctica, es posible observar que, aun cuando existen contenidos, actividades y planeaciones estructuradas, el aprendizaje no siempre se concreta. Esto pone en evidencia una situación fundamental: no basta con enseñar, es necesario generar las condiciones para que el aprendizaje ocurra.

Particularmente en el nivel preescolar, y de manera más específica en los primeros grados, los alumnos se encuentran en una etapa donde el aprendizaje se relaciona estrechamente con la emoción, la curiosidad, el juego y la experiencia. Sin embargo, estos elementos no siempre son considerados de manera consciente dentro de la práctica docente, lo que puede generar una desconexión entre lo que se propone en el aula y la manera en que los niños logran comprender o apropiarse de los aprendizajes.

Cuando no existe una implicación emocional o un vínculo con aquello que se aprende, los contenidos tienden a perder sentido para los alumnos. Esta situación conduce a replantear la forma en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje y a reconocer la necesidad de construir experiencias más cercanas a las características y necesidades reales de los niños.

En los últimos años, se ha enfatizado la importancia de centrar la educación en el alumno; sin embargo, esto no siempre se traduce en cambios concretos dentro del aula, ya sea por la falta de herramientas o por la ausencia de referentes que permitan comprender cómo favorecer realmente el aprendizaje desde esta perspectiva.

Ante esta situación, la neuroeducación adquiere relevancia al aportar elementos para comprender la relación entre el funcionamiento del cerebro, las emociones y los procesos de

aprendizaje. Desde este enfoque, las emociones dejan de entenderse como un elemento secundario y se reconocen como una condición importante en la atención, la motivación y la disposición para aprender.

Desde esta perspectiva, la relevancia del presente trabajo radica en analizar cómo la neuroeducación puede contribuir a favorecer experiencias de aprendizaje más significativas en el aula de preescolar, particularmente durante los primeros procesos de incorporación escolar. Más que sustituir contenidos o metodologías, se busca reflexionar sobre la importancia de generar ambientes y experiencias que permitan a los niños involucrarse de manera más activa, curiosa y participativa dentro del aprendizaje.

Asimismo, este trabajo representa una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica docente y cuestionar la manera en que se diseñan las experiencias de aprendizaje dentro del aula, reconociendo la importancia de comprender al niño desde una visión más integral, donde los aspectos emocionales, cognitivos y sociales forman parte inseparable de su proceso de aprendizaje y desarrollo.

8. Importancia para el Desarrollo Docente:

La importancia del presente trabajo para la formación docente radica en la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y cuestionar la manera en que se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. En muchas ocasiones, las dinámicas escolares se centran principalmente en el cumplimiento de actividades o contenidos, dejando en segundo plano aspectos fundamentales como las emociones, la motivación, la curiosidad y la forma en que los niños experimentan el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, comprender la relación entre emoción, aprendizaje y funcionamiento cerebral permite ampliar la mirada sobre la práctica educativa y reconocer que enseñar no implica únicamente transmitir conocimientos, sino también generar condiciones que favorezcan la participación, el interés y la disposición de los alumnos para aprender.

Asimismo, este trabajo representa una oportunidad para fortalecer una práctica docente más reflexiva, sensible y consciente de las necesidades reales de los niños, particularmente durante los primeros años de escolaridad. Cuestionar qué experiencias se generan dentro del aula, cómo son vividas por los alumnos y qué emociones despiertan, permite tomar decisiones pedagógicas más coherentes con la manera en que los niños aprenden y se desarrollan.

De esta manera, la formación docente adquiere un sentido más humano e integral, donde la comprensión del aprendizaje no se limita únicamente a lo cognitivo, sino que considera también los aspectos emocionales, sociales y relacionales que forman parte de la experiencia educativa.

9. Objetivos

Objetivo general:

Favorecer aprendizajes significativos en los alumnos mediante la implementación de estrategias didácticas basadas en la neuroeducación, que consideren el papel de las emociones en la construcción del aprendizaje.

Objetivos específicos:

1. Identificar las emociones que se manifiestan en los alumnos durante las actividades escolares, con el fin de reconocer su influencia en los procesos de aprendizaje.

2. Diseñar y aplicar estrategias didácticas fundamentadas en la neuroeducación que favorezcan la motivación, la curiosidad y la participación activa de los niños.
3. Analizar cómo la estimulación de emociones contribuye al logro de aprendizajes más significativos y duraderos en los alumnos.
4. Reflexionar y cuestionar la propia práctica docente a partir de la implementación de estrategias neuroeducativas, con el fin de identificar áreas de mejora, reconocer el impacto de las decisiones pedagógicas en el aprendizaje de los alumnos y fortalecer progresivamente la intervención docente desde una perspectiva más consciente y fundamentada.

10. Interés Personal y Motivación Sobre la Elección del Tema

El interés por abordar la neuroeducación no surge únicamente de la práctica profesional, sino también de un proceso más personal de reflexión sobre lo que significa enseñar y aprender. Durante mi formación docente, al tener un primer acercamiento al funcionamiento del cerebro y a los procesos de aprendizaje, comenzó a tomar sentido una idea que frecuentemente aparece en el discurso educativo, pero que pocas veces se comprende en profundidad: la importancia de despertar la curiosidad, generar interés y favorecer experiencias que realmente involucren a quien aprende.

Este interés también se relaciona con mi propia experiencia como estudiante. A lo largo de mi trayectoria escolar, fui parte de dinámicas de enseñanza donde aprender muchas veces se vinculaba más con la presión, el miedo o la memorización que con la comprensión y el descubrimiento. En asignaturas como matemáticas, el error rara vez era visto como parte natural del aprendizaje; por el contrario, equivocarse generaba tensión y temor, haciendo que aprender dejara de sentirse como una experiencia significativa.

A partir de ello, comenzó a surgir una inquietud más profunda sobre las prácticas que continúan presentes dentro de muchas aulas y sobre la manera en que, en ocasiones, el aprendizaje termina subordinado al control, la exigencia o el cumplimiento de actividades, dejando de lado el sentido que este tiene para los alumnos.

Durante la práctica en preescolar, esta reflexión adquirió todavía más fuerza al observar cómo el aprendizaje infantil suele minimizarse o reducirse únicamente al juego, sin reconocer que precisamente a través de él los niños construyen procesos fundamentales para su desarrollo cognitivo, emocional y social. En el grupo de primer grado fue posible observar que el movimiento, la curiosidad, la exploración y la emoción no representan distracciones dentro del aprendizaje, sino formas naturales mediante las cuales los niños se relacionan con el entorno y construyen conocimiento.

En este sentido, el acercamiento a la neuroeducación permitió comprender que enseñar no implica únicamente diseñar actividades o transmitir contenidos, sino también reconocer las condiciones necesarias para que el aprendizaje ocurra. Aspectos como la emoción, la motivación, la seguridad y la interacción dejan de entenderse como elementos secundarios para convertirse en parte fundamental del proceso educativo.

Asimismo, este interés surge de la necesidad de construir una práctica docente más consciente y respetuosa hacia las infancias. Comprender que respetar a los niños también implica tomar en serio su aprendizaje permitió replantear la manera en que se conciben las experiencias dentro del aula y reconocer que acompañar sus procesos no significa evitar retos o reducir las exigencias del aprendizaje, sino ofrecer experiencias acordes con sus necesidades, sus tiempos y sus formas de aprender.

Desde esta perspectiva, el interés por la neuroeducación también se relaciona con la importancia de ejercer la docencia desde la dignidad y el respeto hacia quienes aprenden. Prepararse, comprender cómo aprenden los niños y reconocer las condiciones que favorecen su desarrollo representa también una responsabilidad ética dentro de la práctica docente. Hablar de aprendizaje implica entonces reconocer a las infancias como sujetos capaces, sensibles y profundamente influenciados por las experiencias que viven dentro del aula. De esta manera, acercarme a la neuroeducación representa una oportunidad de formación personal y profesional para comprender el aprendizaje desde una mirada más integral, donde aprender no esté asociado únicamente a la exigencia o al miedo, sino también al descubrimiento, la curiosidad y el bienestar, reconociendo que incluso aquello que muchas veces se considera “solo juego” constituye una de las formas más complejas y significativas mediante las cuales los niños aprenden.

11. Diseño de la Propuesta de Intervención

El presente trabajo corresponde a un informe de prácticas profesionales desarrollado desde un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma hermenéutico-interpretativo y en la metodología de investigación-acción. Esta perspectiva metodológica resulta pertinente debido a que el propósito del estudio no se centra en medir o cuantificar resultados, sino en comprender las experiencias, dinámicas y procesos de aprendizaje que se construyen dentro del aula a partir de la práctica docente.

La investigación cualitativa permite analizar e interpretar la realidad tal como ocurre dentro del contexto educativo, considerando las acciones, interacciones y significados que construyen los sujetos dentro de una comunidad. En este sentido, Ferrer (2023) señala que la investigación cualitativa aborda los significados y acciones de los individuos, buscando

comprender los hechos sociales tal como se presentan en la realidad. De igual manera, Vera (2015) menciona que este tipo de investigación estudia la calidad de las actividades, relaciones y situaciones presentes dentro de un contexto determinado, permitiendo una comprensión más profunda de las problemáticas observadas.

Desde esta perspectiva, el paradigma hermenéutico-interpretativo permite comprender la práctica educativa a partir de la interpretación de las experiencias vividas dentro del aula, reconociendo los significados que los sujetos construyen dentro de su contexto. Hernández Maldonado (2023) señala que este paradigma “aspira a penetrar en el mundo personal de los hombres, cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones, creencias y motivaciones los guían” (pág. 10). Asimismo, las investigaciones desarrolladas desde esta perspectiva se centran en la comprensión de situaciones particulares y de las experiencias vividas por los sujetos dentro de un contexto específico. En este sentido, las dinámicas observadas durante la práctica profesional fueron analizadas no solo desde lo observable, sino también desde la manera en que los alumnos experimentaban y respondían a las experiencias de aprendizaje dentro del aula.

Asimismo, la metodología de investigación-acción resultó pertinente para el desarrollo de este trabajo debido a que permitió reflexionar sobre la propia práctica docente a partir de situaciones reales observadas dentro del grupo. Latorre (2004) señala que lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, reconociendo este proceso como una vía para analizar, cuestionar y transformar la enseñanza. Del mismo modo, el autor menciona que la investigación-acción “proporciona al profesorado un método para organizarse y revisar su enseñanza” (Latorre, 2004, p. 20), además de buscar respuestas concretas a las situaciones problemáticas que surgen dentro del aula.

En relación con el presente informe, esta metodología permitió identificar una necesidad pedagógica vinculada con la manera en que los alumnos de primer grado se aproximaban al aprendizaje durante sus primeros procesos de incorporación escolar. A partir de la observación, reflexión y análisis de la práctica, se diseñó e implementó un plan de acción conformado por diversas estrategias neurodidácticas orientadas a favorecer experiencias de aprendizaje más significativas y emocionalmente favorables para el grupo.

12. Diseño del Plan de Acción

Partiendo de las necesidades identificadas durante el proceso de observación y análisis de la práctica, se diseñó e implementó un plan de acción con el propósito de favorecer experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas en el grupo de primer grado de preescolar, mediante la implementación de estrategias con perspectiva neuroeducativa.

La intervención tuvo como finalidad favorecer la participación, disposición e involucramiento de los alumnos dentro de las experiencias de aprendizaje, reconociendo la importancia que tienen las emociones, el juego, el movimiento, la curiosidad y la interacción en la manera en que los niños se aproximan al aprendizaje durante los primeros años de escolaridad.

Para ello, se implementó un conjunto de seis estrategias neurodidácticas seleccionadas a partir de las características, intereses y necesidades observadas dentro del grupo. Estas estrategias no fueron utilizadas de manera aislada, sino que convergían y se complementaban constantemente entre sí, buscando favorecer experiencias más dinámicas, participativas y acordes con la etapa de desarrollo de los alumnos.

La selección de dichas estrategias respondió a la necesidad de generar ambientes de aprendizaje donde los niños pudieran involucrarse activamente, explorar, interactuar y construir

aprendizajes a partir de experiencias emocionalmente significativas. Desde esta perspectiva, se buscó reconocer a los alumnos como participantes activos dentro de su proceso de aprendizaje, favoreciendo experiencias que despertaran interés, motivación y disposición para aprender.

Estas estrategias fueron implementadas dentro de distintas situaciones de aprendizaje desarrolladas durante la intervención docente, permitiendo observar la manera en que los alumnos respondían a experiencias que incorporaban elementos relacionados con la emoción, el movimiento, el juego, la exploración y la interacción social.

A continuación, se presentan las estrategias neuroeducativas implementadas durante la intervención docente, así como el propósito pedagógico que orientó cada una de ellas. Estas estrategias fueron seleccionadas a partir de las características, intereses y necesidades observadas dentro del grupo, buscando favorecer experiencias emocionalmente significativas que permitieran a los alumnos involucrarse de manera más activa, participativa y favorable dentro del aprendizaje.

Cabe destacar que dichas estrategias no fueron utilizadas de manera aislada, sino que convergían constantemente entre sí durante las distintas situaciones de aprendizaje, complementándose para favorecer ambientes más dinámicos, seguros y acordes con la manera en que los niños de primer grado se aproximan al aprendizaje.



Aunque las estrategias implementadas se desarrollaron dentro de distintas situaciones de aprendizaje vinculadas con los campos formativos del Programa de Educación Preescolar, su selección no partió únicamente del abordaje de contenidos curriculares específicos, sino de las necesidades observadas en el grupo y de la intención de favorecer experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas desde una perspectiva neuroeducativa.

13. Espiral Autoreflexiva

El desarrollo del presente plan de acción se sustentó en un proceso continuo de reflexión sobre la práctica docente, articulando de manera constante la intención pedagógica, la planificación, la acción, la observación y la evaluación de las experiencias implementadas dentro del aula. Desde la perspectiva de la investigación-acción, estos elementos no se desarrollaron de manera lineal o aislada, sino como parte de un proceso dinámico de análisis y reconstrucción permanente de la práctica.

La intención pedagógica del plan de acción surgió a partir de las necesidades identificadas durante las primeras jornadas de observación y práctica, particularmente en relación con la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje y la importancia de generar experiencias emocionalmente significativas dentro del aula. A partir de ello, se diseñaron distintas estrategias neurodidácticas orientadas a favorecer la participación, el interés, la curiosidad y el involucramiento de los niños durante las situaciones de aprendizaje.

Durante la implementación de las estrategias, la observación adquirió un papel fundamental, ya que permitió analizar constantemente las respuestas, interacciones y formas de participación de los alumnos frente a las experiencias propuestas. Aspectos como la atención, el interés, la disposición, la interacción con los materiales y la manera en que los niños respondían emocionalmente a las actividades permitieron identificar elementos importantes para comprender cómo se estaba desarrollando el aprendizaje dentro del grupo.

Asimismo, la evaluación del proceso no se centró únicamente en los resultados obtenidos por los alumnos, sino también en el análisis de la propia intervención docente y en las condiciones que favorecían o dificultaban el aprendizaje dentro del aula. Desde esta perspectiva, la reflexión se convirtió en un elemento permanente dentro del plan de acción, permitiendo cuestionar la práctica, replantear decisiones pedagógicas y realizar ajustes durante el desarrollo de las actividades.

Para el análisis reflexivo de la práctica se retomó el modelo interaccionista de Vinatier (2013) desde un enfoque epistemológico pragmático-relacional, el cual permitió comprender las experiencias desarrolladas dentro del aula considerando las relaciones, interacciones y significados construidos durante la intervención docente. Desde esta mirada, las actividades no

fueron analizadas únicamente desde su ejecución, sino desde la manera en que los alumnos vivieron, interpretaron y respondieron a las experiencias de aprendizaje propuestas.

De esta manera, la espiral autorreflexiva permitió mantener un proceso constante de observación, análisis y reconstrucción de la práctica docente, reconociendo que cada experiencia implementada dentro del aula ofrecía nuevos elementos para comprender las necesidades del grupo y fortalecer la intervención pedagógica.

14. Descripción las Prácticas de Interacción en el Aula

Durante la implementación del plan de acción, las prácticas de interacción dentro del aula se desarrollaron desde una perspectiva de acompañamiento, participación y construcción de experiencias de aprendizaje más cercanas a las necesidades del grupo. La intervención docente buscó favorecer ambientes donde los alumnos pudieran involucrarse activamente mediante el juego, el movimiento, la exploración y la interacción constante con sus compañeros, los materiales y las actividades propuestas.

Las acciones realizadas durante la intervención estuvieron orientadas a favorecer la disposición emocional de los alumnos hacia el aprendizaje, priorizando experiencias que despertaran curiosidad, interés y participación. Para ello, se procuró generar ambientes de confianza y seguridad dentro del aula, donde los niños pudieran expresarse, interactuar y participar de manera más libre y activa durante las situaciones de aprendizaje.

Asimismo, las estrategias implementadas incorporaron elementos relacionados con la multisensorialidad, el movimiento, el juego simbólico, la curiosidad, la disposición del aprendizaje regulando el estrés y las experiencias emocionalmente significativas, buscando responder a las características y formas de aprendizaje observadas en el grupo. Estas estrategias

se desarrollaron de manera articulada dentro de distintas situaciones de aprendizaje, complementándose constantemente entre sí durante la intervención docente.

Por otro lado, para el seguimiento y análisis del proceso se utilizaron distintos instrumentos de recuperación de información, principalmente el diario de práctica, registros de observación y evidencias fotográficas de las actividades realizadas. Estos instrumentos permitieron recuperar experiencias, interacciones, respuestas y formas de participación de los alumnos durante las actividades, favoreciendo posteriormente el análisis reflexivo de la práctica docente y de las estrategias implementadas dentro del aula.

15. Referentes teóricos y Metodológicos para explicar la situación

Hablar de neuroeducación no implica únicamente introducir un concepto nuevo dentro del discurso pedagógico. En realidad, supone detenerse (aunque a veces resulte incómodo) a cuestionar cómo hemos aprendido y, a partir de ello, cómo estamos enseñando.

Porque antes de ser docentes, fuimos alumnos. Y el cerebro no olvida.

En este sentido, Francisco Mora (2017) plantea que:

"Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina, en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores." (p. 15)

Y amplía:

"Neuroeducación significa evaluar y mejorar la preparación del que enseña (maestro), y ayudar y facilitar el proceso de quien aprende" (Mora, 2017, p. 15).

Esta definición, aunque en apariencia técnica, implica una transformación profunda en la manera de entender la enseñanza. Ya no se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de reconocer que cada experiencia dentro del aula deja una huella en quien aprende. El tono de voz del docente, la manera en que acompaña un error, la forma en que presenta un contenido o incluso el ambiente emocional que se genera durante la clase impactan directamente en el cerebro del alumno.

Entonces surge una pregunta inevitable: ¿qué es lo primero que necesita activarse para que el aprendizaje ocurra dentro del cerebro?

Emoción y aprendizaje: el verdadero punto de partida

Antes de hablar de contenidos, estrategias o metodologías, es necesario reconocer algo fundamental: el aprendizaje no inicia necesariamente en lo cognitivo.

No comienza cuando el alumno comprende una explicación ni cuando memoriza información. Comienza antes, en un momento mucho más sutil: cuando algo logra captar su interés, despertar su curiosidad o generar algún tipo de emoción. Mora (2017) lo explica con precisión: "La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento" (p. 41).

Es decir, el aprendizaje no inicia en el pensamiento; inicia en la emoción.

Mora (2017) lo expresa de manera contundente: "Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria" (p. 37). A partir de esta afirmación, el aprendizaje deja de concebirse como un proceso exclusivamente racional. Las emociones no acompañan al aprendizaje: lo hacen posible. El

propio autor lo refuerza al señalar que "las emociones sirven, entre otras muchas funciones y de forma destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva" (Mora, 2017, p. 37).

Esto permite comprender por qué aquello que se aprende en contextos emocionalmente significativos no solo se entiende, sino que permanece.

Y aquí vale la pena detenerse un momento: ¿qué otra explicación necesitamos para comprender por qué recordamos aquello que nos marcó y olvidamos aquello que simplemente escuchamos?

Esta idea adquiere mayor profundidad cuando Goleman (1995) señala que "todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar" (p. 11), recordando que la propia etimología de la palabra emoción proviene del latín *movere*, es decir, movimiento hacia. Las emociones no solo acompañan la experiencia: la impulsan. Y si las emociones nos mueven, entonces resulta difícil pensar en un aprendizaje verdadero que ocurra desde la inmovilidad emocional.

Una pausa necesaria

Lector, probablemente esta idea te parezca subjetiva. Si te soy honesta, a mí también me lo pareció al inicio. Pero entonces aparece Mora (2017) con una afirmación que, más que explicarse, se siente:

"El que instruye debe ser consciente de este mecanismo esencial (la emoción) como vehículo de sus palabras si quiere que estas alcancen al que aprende de un modo sólido y convincente... nada se puede llegar a conocer más que aquello que se ama, aquello que nos dice algo." (p. 38)

Y aquí es donde este trabajo cobra sentido. Porque tal vez no se trata solo de estructuras cerebrales, neurotransmisores o circuitos neuronales. Se trata de algo más profundo: el vínculo entre emoción, experiencia y aprendizaje. Y no, no se trata de romantizar la enseñanza; se trata de comprenderla.

Esta idea encuentra respaldo directo desde la neurociencia. Immordino-Yang (2017) afirma que es literalmente neurobiológicamente imposible construir recuerdos, involucrarse en pensamientos complejos o tomar decisiones significativas sin emoción. No es una afirmación filosófica ni una metáfora pedagógica: es una conclusión que proviene del estudio del cerebro. La misma autora lo sintetiza de una manera que resulta difícil ignorar: solo pensamos profundamente sobre las cosas que nos importan. Una idea que obliga a reformular el sentido mismo de la práctica docente, porque enseñar sin lograr que algo importe al alumno difícilmente generará pensamiento profundo.

Desde la neurociencia, distintos autores coinciden en esta dirección. Ibarrola (2014) afirma que "el binomio emoción-cognición es insoluble y ello se debe al diseño del cerebro y a cómo funciona" (p. 178). No existe pensamiento "puro", aislado de lo emocional. Incluso las ideas más abstractas están impregnadas de significado emocional. Jensen (2010) refuerza esta idea al señalar que no hay separación alguna entre la mente y las emociones, ya que el pensamiento, las emociones y el aprendizaje están profundamente vinculados. Y LeDoux (1999), desde la neurociencia afectiva, lo resume con una claridad que pocas veces se encuentra en la literatura científica: "resulta difícil imaginar la vida sin las emociones. Vivimos para ellas" (p. 25). Disponemos de las circunstancias para experimentar placer y evitamos aquellas que generan dolor. El aprendizaje, desde esta perspectiva, no puede ser la excepción.

Es aquí donde la idea cobra toda su fuerza: aquello que no emociona difícilmente se aprende de manera significativa. No se trata simplemente de que "algo guste" o "sea divertido". Reducir la emoción al entretenimiento sería simplificar en exceso un proceso profundamente complejo. Desde la neurociencia, la emoción no es un adorno del aprendizaje ni un recurso opcional del docente; es el mecanismo que le da entrada al conocimiento dentro del cerebro. Mora (2017) lo expresa así:

La emoción es esa energía codificada en la actividad de ciertos circuitos del cerebro que nos mantiene vivos. Sin la emoción, sin esa energía base, nos encontraríamos deprimidos, apagados. Alguien con una emoción apagada no podría ver y darse cuenta ni siquiera de un elefante que pasase junto a él. (p. 37)

Cuando un contenido no provoca absolutamente nada en quien aprende, el cerebro difícilmente lo interpreta como relevante. Puede escucharse, copiarse, repetirse e incluso responderse correctamente en un examen, pero eso no garantiza que haya sido integrado de manera significativa. Aprender no consiste únicamente en almacenar información. El cerebro constantemente selecciona qué vale la pena conservar y qué no, y para tomar esa decisión necesita algo más que datos: necesita significado. Y el significado, en el cerebro, está profundamente ligado a la emoción.

Por eso, cuando un contenido no logra conectar emocionalmente con el alumno, ocurre algo silencioso pero determinante: el cerebro no lo considera digno de ser guardado.

Y aquí aparece una idea que incomoda, pero que es necesario poner sobre la mesa: no basta con explicar bien para que alguien aprenda. Se puede tener claridad, dominio del contenido

y estructura, y aun así no generar aprendizaje significativo. Porque entre lo que se dice y lo que se aprende hay un filtro invisible: la emoción.

Ya no se trata únicamente de qué enseñar, sino de preguntarnos: ¿esto que estoy enseñando le dice algo al alumno? ¿Le genera curiosidad, sorpresa, identificación o reto? ¿Hay algo en esta experiencia que lo toque, que lo mueva, que lo haga detenerse?

Porque, en el fondo, aprender no es solo entender; es sentir que eso que estoy aprendiendo tiene sentido para mí. Y quizá ahí radica uno de los mayores desafíos de la práctica docente: lograr que el conocimiento deje de ser externo y se vuelva experiencia.

Comprender esto implica reconocer que el aprendizaje no ocurre de manera aislada dentro del cerebro. Pensar, atender, recordar, interpretar y emocionarse forman parte de un mismo proceso profundamente interconectado. Las emociones no sustituyen los procesos cognitivos, sino que influyen directamente en la manera en que estos se activan, se sostienen y se consolidan. Y es precisamente ahí donde comienzan a intervenir otros procesos fundamentales como la curiosidad, la atención, la memoria y la activación neuronal, elementos indispensables para comprender cómo aprende el cerebro desde la neuroeducación.

¿Cómo Funcionan las Emociones en el Aprendizaje?

Hablar de emociones dentro del aprendizaje implica ir mucho más allá de pensar en alumnos felices, motivados o entusiasmados dentro del aula. Desde la neuroeducación, las emociones no son un elemento secundario del aprendizaje ni una reacción que aparece después de aprender. Por el contrario, forman parte del proceso mismo mediante el cual el cerebro interpreta, selecciona, almacena y recupera la información.

En este sentido, Jensen (2010) señala que:

Las emociones afectan a la conducta del alumno porque crean estados mente-cuerpo distintos. Un estado es un momento compuesto por una postura, un ritmo respiratorio y un equilibrio químico específicos del cuerpo. Las emociones desencadenan los cambios químicos que alteran nuestros estados de ánimo, conductas y, finalmente, nuestras vidas. (p. 110)

A partir de esta idea, resulta posible comprender que aprender no implica únicamente activar procesos racionales o cognitivos. El cerebro aprende desde un estado corporal y emocional determinado. Es decir, aquello que el alumno siente mientras aprende modifica la manera en que procesa la experiencia. Como se muestra en la Figura 1, las emociones generan pensamientos, opiniones y decisiones que terminan influyendo directamente en la motivación del alumno para aprender.

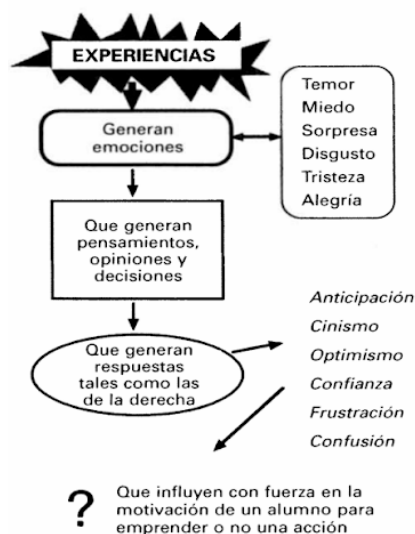


Figura 1. [Tomado de “Cerebro y Aprendizaje”] Eric Jensen 2010

No se aprende igual desde la calma que desde el miedo; no se recuerda de la misma manera aquello que provocó curiosidad que aquello que generó ansiedad. Y probablemente todos, en algún momento, hemos experimentado esto. Hay clases que olvidamos apenas terminan. Pero también existen experiencias, palabras, proyectos o incluso profesores que permanecen en nuestra memoria durante años. ¿Por qué ocurre esto?

Jensen (2010) responde de manera clara: "Las emociones nos proporcionan un cerebro químicamente estimulado y más activado, que nos ayuda a recordar mejor las cosas" (p. 113). Es decir, las emociones modifican químicamente al cerebro, generando condiciones que pueden favorecer (o limitar) procesos fundamentales como la atención, la memoria y la motivación.

Ibarrola (2014) complementa esta idea al señalar que "las emociones nos acompañan a lo largo de toda la vida y nos ayudan a diferenciar aquello que es peligroso para nosotros de lo que es amistoso, lo que nos aburre de lo que nos interesa, lo que preferimos y lo que rechazamos..." (p. 145). Desde esta perspectiva, las emociones cumplen una función adaptativa fundamental: no aparecen de manera aleatoria, sino que orientan constantemente nuestra relación con el entorno.

De hecho, detenerse a imaginar una vida sin emociones permite comprender todavía más su importancia. La propia autora plantea una pregunta profundamente reveladora: "¿Qué ocurriría si no tuviéramos emociones?" Y responde:

No podríamos sobrevivir, no detectaríamos el peligro, nuestra vida estaría vacía de amor y de ilusiones, no sentiríamos motivación por nada ni admiración por nadie, no aprenderíamos o el aprendizaje sería demasiado complicado al desaparecer la curiosidad y el deseo de buscar respuestas y explorar lo desconocido. (Ibarrola, 2014, p. 145)

Immordino-Yang (2017) amplía esta comprensión al señalar que aprender es algo dinámico, social y dependiente del contexto, precisamente porque las emociones forman una pieza crítica del cómo, qué, cuándo y por qué las personas piensan, recuerdan y aprenden. El aprendizaje, desde esta perspectiva, nunca ocurre en el vacío. Mientras más se profundiza en el funcionamiento del cerebro, más sentido adquiere esta idea: el aprendizaje deja de entenderse

únicamente como acumulación de contenidos y comienza a comprenderse como una experiencia profundamente humana.

El vínculo También Educa

Hablar de emociones dentro del aula inevitablemente conduce a un tema que, durante mucho tiempo, pareció incómodo dentro de la educación: el vínculo afectivo entre docente y alumno.

Ibarrola (2014) plantea una idea que puede resultar controversial dentro de ciertos contextos educativos: "El amor se muestra como una de las emociones que genera un mejor aprendizaje..." (p. 180). La autora explica que, conforme los alumnos crecen, muchos docentes aumentan la distancia emocional dentro del aula, como si aprender implicara necesariamente una relación fría, estrictamente académica o distante. Sin embargo, desde la neuroeducación, esta separación comienza a cuestionarse. No porque el aprendizaje deba romantizarse, sino porque el cerebro humano aprende mejor en contextos donde existe seguridad emocional, reconocimiento y vínculo.

Ibarrola (2014) incluso plantea preguntas que, aunque parecen simples, pueden resultar profundamente incómodas para quien enseña: "¿Quiero a mis alumnos?, ¿los valoro como seres maravillosos, únicos en el universo?, ¿les sonrío a todos y a cada uno?, ¿saben ellos que les quiero?" (p. 180). Más allá de interpretarlas desde una visión sentimental, considero importante entenderlas desde otra perspectiva: la relación emocional dentro del aula también construye condiciones para aprender. Porque ningún alumno aprende de la misma manera en un entorno donde se siente ignorado, ridiculizado o constantemente juzgado.

¿Qué es Exactamente una Emoción?

Hasta este punto, hablar de emociones parece casi inevitable. Aparecen constantemente cuando se habla de aprendizaje, memoria, atención, motivación o conducta dentro del aula. Sin embargo, antes de continuar, considero importante detenerme en una pregunta básica pero necesaria: ¿qué es exactamente una emoción?

Porque aunque solemos relacionarlas únicamente con "sentimientos", en realidad las emociones son procesos mucho más complejos. Ibarrola (2014) las define de la siguiente manera:

Las emociones son pues, fenómenos multidimensionales caracterizados por cuatro elementos: cognitivo (cómo se llama y qué significa lo que siento), fisiológico (qué cambios biológicos experimento), conductual (hacia dónde dirige cada emoción mi conducta) y expresivo (a través de qué señales corporales se expresa). (p. 147)

Esta definición resulta especialmente importante dentro de la neuroeducación porque permite comprender que las emociones no ocurren únicamente "en la mente". También modifican el cuerpo, la conducta, la atención y la manera en que una persona responde ante determinadas situaciones. Una emoción no solo se siente: también se piensa, se expresa y se experimenta físicamente. El miedo, por ejemplo, puede acelerar el ritmo cardíaco, generar tensión corporal y provocar evitación; mientras que la curiosidad puede aumentar la atención, favorecer la exploración y mantener activo el interés por aprender.

Goleman (1995) amplía esta comprensión al señalar que el término emoción se refiere a "un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan" (p. 182), reconociendo además que existen más

matices en la emoción que palabras para describirla. Desde la neurociencia afectiva, LeDoux (1999) aporta una dimensión aún más profunda al afirmar que "las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental. Ellas definen quiénes somos tanto desde el punto de vista de nuestra propia mente como desde el punto de vista de otros" (p. 13). Una perspectiva que invita a preguntarse: ¿puede haber algo más importante en la educación que comprender aquello que nos pone felices, nos entristece, nos da miedo o nos deleita?

Ibarrola (2014) añade un matiz fundamental que vale la pena destacar:

Desde este punto de vista funcional, no se puede hablar entonces, de emociones "buenas" o "malas", sino que todas cumplen un propósito específico para la mejor adecuación del individuo a su medio ambiente. Actualmente se defiende que todas las emociones tienen un propósito y una función específica, por eso están grabadas en nuestro código genético. (p. 189)

Esta idea resulta especialmente relevante dentro del aula. Comprender que ninguna emoción es innecesaria transforma la manera en que el docente puede acompañar lo que el alumno siente, en lugar de ignorarlo o suprimirlo.

Mora (2017) sostiene que las emociones asociadas al aprendizaje pueden permanecer durante años e influir en la manera en que las personas se relacionan posteriormente con determinados contenidos o experiencias escolares. Comprender cómo aprende el cerebro implica, entonces, reconocer también el impacto emocional que dejan muchas prácticas docentes.

Esta idea inevitablemente conduce a reflexionar sobre las propias experiencias escolares. En mi caso, al pensar en ciertas materias (particularmente matemáticas) no permanecen fórmulas ni procedimientos exactos, sino emociones asociadas a ellas: miedo, inseguridad o la sensación constante de no ser suficiente. A partir de lo planteado por Mora (2017), estas

experiencias permiten comprender cómo determinadas emociones pueden interferir directamente en el aprendizaje, generando bloqueo, ansiedad o rechazo hacia ciertos contenidos.

El autor lo expresa con claridad: "Hay que 'encender' primero la emoción" (Mora, 2017, p. 16), y complementa: "Métodos siempre adaptados a la alegría, al despertar, al placer y nunca al castigo" (Mora, 2017, p. 16).

Desde esta perspectiva, la neuroeducación no solo cuestiona cómo aprende el alumno, sino también desde qué emociones enseña el docente.

Curiosidad, Atención y Activación cerebral

Si las emociones participan activamente en el aprendizaje, entonces surge otra pregunta inevitable: ¿qué es lo que activa esas emociones dentro del cerebro? Desde la neuroeducación, una de las respuestas más importantes parece encontrarse en la curiosidad. No como un simple interés pasajero, sino como un mecanismo cerebral que prepara al cerebro para aprender.

Mora (2017) lo explica al señalar que el ser humano, como mamífero, es un animal curioso por naturaleza que siempre está explorando e inspeccionando todo (p. 41). Esta condición biológica resulta profundamente importante porque permite comprender que la atención no aparece de manera automática ni puede imponerse únicamente mediante disciplina o repetición. El cerebro primero necesita encontrar algo significativo, algo que sobresalga dentro de la monotonía cotidiana. El propio autor insiste en esta idea al afirmar que "la curiosidad [...] es el mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía diaria del entorno" (Mora, 2017, p. 41).

La palabra monotonía aquí no parece menor. Obliga a cuestionarnos algo importante: ¿qué ocurre en un aula donde todo luce igual todos los días? La misma dinámica, la misma

estructura, la misma voz, la misma forma de presentar el contenido. Desde esta perspectiva, el problema no siempre radica en la capacidad del alumno para aprender, sino también en la capacidad del entorno para activar la curiosidad.

Y esto no significa convertir el aprendizaje en entretenimiento constante ni asumir que todo debe ser espectacular para captar la atención. Más bien implica reconocer que el cerebro necesita encontrar sentido, novedad o implicación emocional para mantenerse cognitivamente activo. En otras palabras, el cerebro necesita razones para prestar atención. Mora (2017) lo sostiene con claridad:

La atención hay que evocarla por mecanismos que la psicología y la neurociencia cognitiva comienzan a desentrañar. Uno de ellos, si no el principal, es evocar la curiosidad en el alumno por aquello que se le explica. La atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno. (p. 45)

Ibarrola (2014) complementa esta idea con una metáfora especialmente útil: "Una vez que el interruptor de la curiosidad se enciende, la atención se focaliza y el proceso de aprender comienza. Gracias a las emociones se almacenan y evocan memorias de forma más efectiva..." (p. 178). Imaginar el aprendizaje como un sistema que necesita activarse y no como un proceso pasivo permite comprender también lo que ocurre cuando esa activación no se produce. La propia autora advierte que "cuando la emoción se apaga, cuando el interruptor se desconecta, las consecuencias para el aprendiz son muy negativas" (Ibarrola, 2014, p. 178).

Esto permite comprender algo que muchas veces ocurre dentro del aula pero pocas veces se analiza desde la neuroeducación: hay alumnos físicamente presentes, pero cognitivamente desconectados. No porque carezcan de capacidad para aprender o porque simplemente "no

quieran", sino porque el cerebro dejó de encontrar significado en aquello que está ocurriendo. Como señala Ibarrola (2014), "las emociones dirigen la atención, elemento importante en el contexto escolar, que crea significado y es determinante para que un contenido sea asimilado..." (p. 178).

La atención, en este sentido, no funciona únicamente como concentración: actúa como un filtro que le permite al cerebro decidir qué información vale la pena conservar. El cerebro selecciona, prioriza y descarta constantemente. Por ello, aquello que logra conectar emocionalmente tiene mayores posibilidades de ser procesado, comprendido y recordado.

Mora (2017) lo resume de manera contundente: "si lo que sobresale es de significado para la supervivencia, se aprende y memoriza" (p. 41). Aunque un salón de clases no representa un escenario de supervivencia física, el cerebro continúa funcionando bajo mecanismos similares: presta atención a aquello que considera importante, novedoso o emocionalmente significativo. Por eso algunos aprendizajes permanecen durante años mientras otros desaparecen apenas termina una clase. Aquello que rompe con la rutina, provoca curiosidad o despierta emoción deja de ser solamente información: se convierte en experiencia.

Hasta este punto, las emociones han aparecido constantemente como elementos fundamentales dentro del aprendizaje. Sin embargo, aquí la comprensión comienza a volverse más compleja, porque no todas las emociones favorecen el aprendizaje. Algunas impulsan la curiosidad, la atención y la memoria; pero otras pueden bloquearlo profundamente.

Mora (2017) advierte que actualmente muchos niños experimentan lo que denomina un "apagón emocional", fenómeno relacionado con contextos de estrés sostenido que afectan directamente la capacidad de aprender y memorizar:

Alguien con una emoción apagada no podría ver y darse cuenta ni siquiera de un elefante que pasase junto a él. Cuando tal apagón ocurre en el niño, sus consecuencias para la vida en el colegio, para aprender y memorizar, son obviamente muy negativas. (p. 37)

La imagen que utiliza Mora resulta especialmente poderosa porque permite comprender que el problema no radica únicamente en la falta de atención, sino en un estado mucho más profundo de desconexión afectiva y cognitiva. El cerebro puede estar presente físicamente dentro del aula, pero mental y emocionalmente agotado. Y cuando esto ocurre, aprender deja de ser una prioridad biológica.

Jensen (2010) complementa esta comprensión al explicar que el estrés sostenido genera cambios químicos importantes dentro del cerebro: cuando nos sentimos estresados, las glándulas suprarrenales liberan un péptido denominado cortisol. Esta respuesta resulta útil en situaciones reales de peligro; sin embargo, dentro del contexto escolar puede generar efectos negativos sobre el aprendizaje.

El autor advierte que los niveles crónicamente elevados de cortisol provocan la muerte de células cerebrales en el hipocampo, estructura que participa directamente en la memoria y en la formación de recuerdos. El estrés prolongado, entonces, no solo afecta el bienestar emocional del alumno: también modifica biológicamente la manera en que el cerebro aprende, debilitando la atención, la memoria a corto plazo y la capacidad para seleccionar información relevante.

LeDoux (1999) añade una perspectiva complementaria al señalar que "cuando las emociones aparecen se convierten en importantes motivadores de conductas futuras" (p. 22), advirtiendo que emociones como el miedo, cuando se intensifican, pueden convertirse en

ansiedad y revertir en contra del propio aprendizaje. En el mismo sentido, Bueno (2019) señala que:

De manera paralela, un ambiente educativo relajado favorecerá que las personas genéticamente más predispuestas hacia la impulsividad puedan encontrar igualmente el espacio de reflexividad necesario para fijar sus aprendizajes. Y al revés también es cierto. Un ambiente educativo, entendido en sentido amplio (en la escuela o el instituto, en la familia y en la sociedad en general) que sea estresante y amenazador favorecerá que los alumnos sean más impulsivos. (p. 26)

Probablemente aquí aparece una situación que muchos docentes han observado alguna vez: alumnos que sí estudiaron, que sí comprendieron, pero que durante momentos de ansiedad, presión o miedo simplemente no logran recordar. El ambiente emocional no es un elemento externo al aprendizaje: es una condición que lo hace posible o lo bloquea.

Ibarrola (2014) lo resume con precisión: "La experiencia de aprendizaje puede ir unida al placer o al dolor. En el primer caso nos motivará a repetirla; en el segundo caso, a evitarla" (p. 34). Un alumno no recuerda solamente matemáticas, lectura o ciencias. También recuerda cómo se sintió, cómo fue tratado, si experimentó miedo, seguridad, vergüenza, curiosidad, reconocimiento o frustración. Y todas esas experiencias terminan influyendo en la disposición futura hacia el aprendizaje. Probablemente por eso algunos alumnos desarrollan interés por ciertas materias, mientras otros generan rechazo incluso antes de comenzar; no siempre por el contenido en sí mismo, sino por la memoria afectiva asociada a él.

En este sentido, Ibarrola (2014) retoma una propuesta del National Center for Clinical Infant Programs (1992, como se citó en Ibarrola, 2014) donde se identifican algunas

disposiciones fundamentales que favorecen el aprendizaje. Estas no deben entenderse únicamente como características individuales del alumno, sino también como condiciones que pueden fortalecerse o debilitarse dentro del entorno educativo.

Disposición emocional	Relación con el aprendizaje
Confianza	Favorece seguridad y disposición para intentar aprender sin miedo constante al fracaso
Curiosidad	Activa la exploración, la atención y el interés por descubrir
Intencionalidad	Impulsa persistencia y sensación de competencia
Autocontrol	Permite regular emociones y conductas durante el aprendizaje
Relación	Facilita vínculos de comprensión y seguridad emocional
Comunicación	Favorece expresión de ideas y participación

Nota. Elaboración propia con base en Ibarrola (2014)

Sin embargo, así como existen disposiciones que favorecen aprender, también existen estados afectivos que pueden bloquearlo profundamente. Aquí aparece una estructura cerebral especialmente importante dentro de la neuroeducación: la amígdala. Aunque posteriormente se profundizará en las estructuras del cerebro, resulta importante mencionarla desde este momento debido a su estrecha relación con la memoria, las respuestas de amenaza y los procesos emocionales.

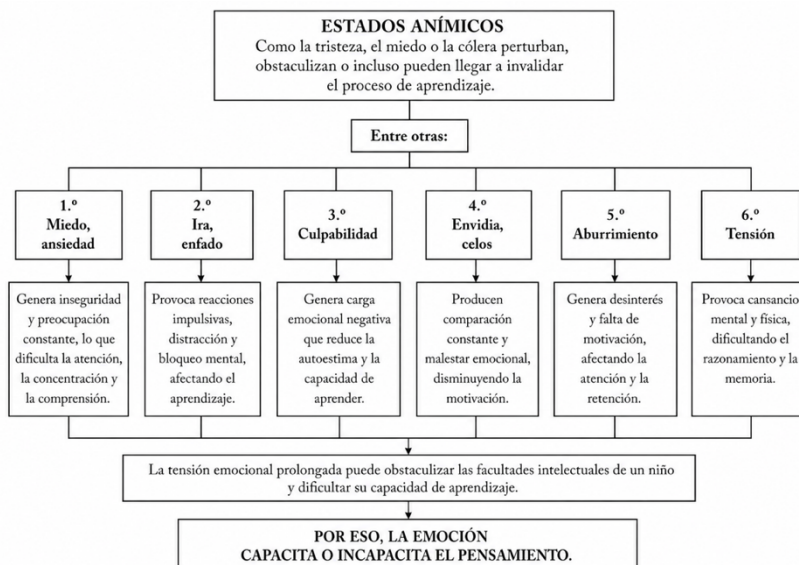
Ibarrola (2014) explica que "las emociones influyen de forma poderosa en la consolidación de recuerdos. La memoria se ve afectada por las emociones ya que todo lo que se

vive con emoción se graba profundamente en el cerebro" (p. 34). Esto permite comprender por qué determinadas experiencias escolares permanecen durante años en la memoria de los alumnos. No solamente se recuerda el contenido; también permanecen el miedo, la ansiedad, la humillación, la presión o, por el contrario, la confianza, la seguridad y el reconocimiento. La propia autora plantea una pregunta especialmente importante para el contexto educativo: "¿Qué puede activar la amígdala de un alumno en el aula?" (Ibarrola, 2014, p. 34).

Situaciones que pueden activar la amígdala en el aula	Posibles efectos en el aprendizaje
Miedo a equivocarse	Bloqueo de participación y aumento de ansiedad
Ansiedad antes de un examen	Dificultad para recuperar información
Desafíos excesivos o inadecuados	Sensación de fracaso y desmotivación
Entorno inseguro o desorganizado	Hipervigilancia y pérdida de atención
Consignas poco claras	Confusión y frustración
Objetivos poco definidos	Inseguridad y desorientación
Miedo al ridículo	Evitación de participación
Amenazas de compañeros	Estrés y desconexión emocional

Nota. Elaboración propia con base en Ibarrola (2014)

Como se muestra en la Figura 1, algunas emociones influyen directamente en la motivación y disposición que tienen los alumnos hacia el aprendizaje (Jensen, 2010). La figura siguiente ilustra, además, algunos estados emocionales que, según Ibarrola (2014), obstaculizan estos procesos.



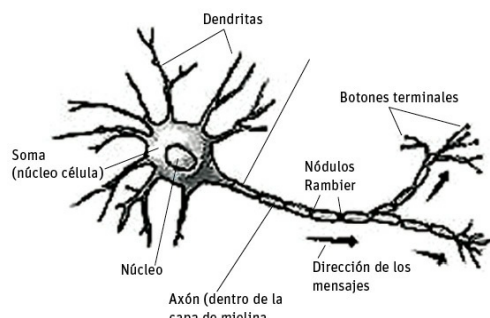
A partir de lo anterior, resulta difícil seguir entendiendo el aprendizaje únicamente como un proceso racional o exclusivamente académico. El cerebro aprende también desde la seguridad emocional. Por ello, experiencias relacionadas con miedo constante, presión excesiva, humillación o estrés sostenido no solo afectan el bienestar del alumno, sino también procesos fundamentales como la atención, la memoria y la disposición para aprender. Probablemente aquí comienza una de las responsabilidades más importantes dentro de la práctica docente: no solamente enseñar

Neuronas, Sinápsis y Neurotransmisores: la Biología del Aprendizaje ¿Cómo aprende el cerebro?

Para comprender cómo ocurre el aprendizaje desde la neuroeducación, resulta necesario adentrarse sin perder claridad en algunos procesos biológicos fundamentales del cerebro. Durante mucho tiempo, aprender fue entendido únicamente como un proceso mental o cognitivo; sin embargo, las neurociencias han permitido comprender que aprender también implica cambios físicos y químicos dentro del cerebro.

Bueno (2019) lo ilustra con una imagen que resulta especialmente útil para comenzar: El cerebro no es como un cajón donde vamos metiendo cosas. Si fuera como un cajón, ciertamente cuanto más grande fuese más cosas cabrían. Pero incluso en este caso, si las colocáramos bien ordenadas seguro que cabrían más y las encontraríamos con mayor facilidad cuando nos fueran necesarias que si las acumulásemos de cualquier manera, sin orden ninguno. (p. 30)

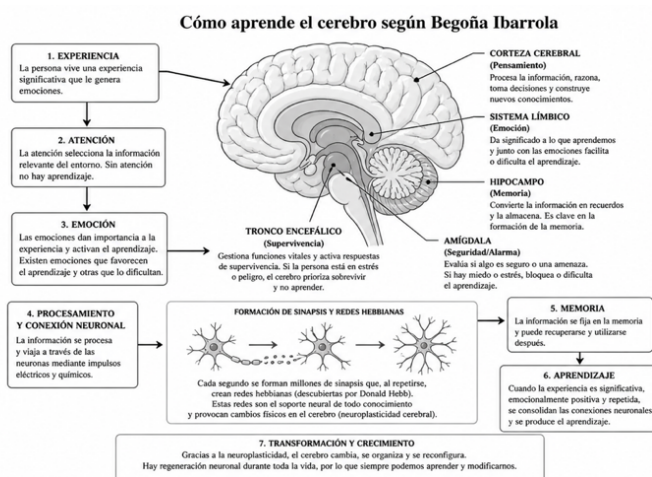
Cada experiencia, estímulo, interacción significativa e incluso los estados emocionales modifican constantemente las conexiones neuronales. Ibarrola (2014) señala que "la neurona es la unidad básica del aprendizaje, pero no trabaja sola; las células gliales también participan activamente en los procesos cognitivos" (p. 21).



Nota. Tomado de [Aprendizaje emocionante] (p. 21), por Ibarrola, 2014.

Esta afirmación resulta especialmente importante porque permite comprender que el aprendizaje no ocurre de manera aislada ni dentro de una única estructura cerebral. El cerebro aprende mediante redes complejas de comunicación neuronal que constantemente se reorganizan y modifican. Aprender no significa únicamente "guardar información", como si el cerebro funcionara como un archivo. Aprender implica construir conexiones, fortalecer circuitos neuronales y reorganizar continuamente la estructura cerebral a partir de la experiencia.

Las neuronas se comunican entre sí a través de un proceso denominado sinapsis. Ibarrola (2014) lo define así: "La sinapsis es la conexión entre neuronas mediante sustancias químicas llamadas neurotransmisores" (p. 23). Bueno (2019) traduce esta idea técnica a una imagen cotidiana que facilita su comprensión: La vida mental se basa en las conexiones entre neuronas, en los mensajes que se envían unas a otras. ¿Cómo son estos mensajes? Lo explicaré con una comparación: vienen a ser como los tuits que nos enviamos con el móvil. El cerebro de nuestros alumnos (y el nuestro también) es un gran complejo tuiteador y retuiteador. (p. 32)



Nota. Elaboración propia con base en Ibarrola (2014)

A partir de esto, comienza a entenderse algo fundamental: las emociones no solo acompañan el aprendizaje, sino que modifican las condiciones biológicas que lo hacen posible. Esto conecta directamente con lo que Jensen (2010) denomina "emociones productivas", aquellas que generan estados cerebrales óptimos para aprender: "Las emociones nos proporcionan un cerebro químicamente estimulado y más activado, que nos ayuda a recordar mejor las cosas" (p. 113). El aprendizaje significativo, entonces, no depende únicamente del contenido presentado, sino también del estado biológico y emocional desde el cual el alumno se relaciona con dicho contenido.

Esto conduce a una reflexión importante: ¿realmente existen alumnos "no motivados"? Jensen (2010) cuestiona esta idea al señalar que muchos docentes clasifican a sus alumnos como motivados o no motivados, pero estas percepciones suelen reforzarse sin cuestionar el contexto. Desde la neuroeducación, la motivación no puede entenderse como una característica fija del alumno, sino como una respuesta a las condiciones emocionales, sociales y ambientales en las que ocurre el aprendizaje.

Entonces la pregunta cambia completamente: ¿realmente los "buenos alumnos" son aquellos que logran ignorar distracciones y concentrarse por sí solos? ¿O será que algunos contextos permiten aprender bajo condiciones mucho más favorables? Porque si el estrés bloquea ciertos procesos cerebrales y la emoción modifica la atención, entonces aprender no puede explicarse únicamente desde la voluntad individual del alumno.

Ibarrola (2014) lo afirma con claridad: "Existen determinadas emociones que favorecen los procesos de aprendizaje, así como hay otras que los dificultan; conocerlas puede ayudar a mejorar la práctica pedagógica y provocar en el alumnado una activación emocional encaminada a su automotivación" (p. 14). A partir de ello, la práctica docente deja de centrarse únicamente en

transmitir información y comienza también a considerar las condiciones biológicas y emocionales que favorecen el aprendizaje. Hart (como se citó en Ibarrola, 2014) lo resume con una frase que difícilmente puede ignorarse: "Educar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin haber visto nunca una mano" (p. 13). Enseñar sin considerar el funcionamiento cerebral implica ignorar la base misma sobre la cual ocurre el aprendizaje.

Ibarrola (2014) sostiene que "la experiencia emocional es un ingrediente crucial del aprendizaje, por eso vamos a descubrir los mecanismos cerebrales que subyacen en este proceso así como los efectos de las emociones y de los estados de ánimo sobre la memoria y la atención" (p. 15).

Jensen (2010) coincide al afirmar que lo que mejor hace el cerebro humano es aprender, y que el aprendizaje a su vez modifica el cerebro con cada nueva estimulación, experiencia y conducta. Ambos autores confluyen en una misma idea: aprender constituye un proceso neurobiológico capaz de modificar físicamente el cerebro mediante conexiones neuronales y procesos de neuroplasticidad.

Jensen (2010) describe este proceso de la siguiente manera:

Primero, cuando algún tipo de estímulo llega al cerebro se desencadena el proceso. Puede ser interno [...] o una nueva experiencia [...] Luego, el estímulo se distribuye y se procesa a varios niveles. Finalmente, tiene lugar la formación de una memoria potencial. (p. 29)

Esta idea conecta directamente con lo trabajado anteriormente acerca de la curiosidad, la atención y el significado. El cerebro no aprende únicamente por repetición mecánica, sino mediante estímulos capaces de activar sus sistemas de atención y procesamiento. Por ello, aprender no depende solo de presentar información novedosa, sino también de generar

experiencias suficientemente significativas para que dichas conexiones puedan fortalecerse con el tiempo.

Es posible comprender, a partir de todo lo anterior, que el aprendizaje no puede reducirse a un proceso meramente cognitivo ni explicarse únicamente desde la transmisión de contenidos. El cerebro no aprende de manera fragmentada: percibe, interpreta, siente, selecciona y responde de forma simultánea, estableciendo conexiones constantes entre emoción, atención, memoria y experiencia. Las emociones dejan de entenderse como elementos secundarios dentro del aula y pasan a reconocerse como procesos fundamentales que influyen directamente en la atención, la motivación, la memoria y la disposición para aprender.

Immordino-Yang (2017) lo expresa con especial claridad al afirmar que las emociones no son accesorios distintos de las habilidades cognitivas, sino que el interés, la ansiedad, la frustración, la excitación o el asombro se convierten en una dimensión de la habilidad misma. Separar emoción de cognición, desde esta perspectiva, no solo es artificial: es neurológicamente inexacto.

Comprender cómo aprende el cerebro implica también reconocer que las experiencias escolares no son neutras. Cada interacción, cada estímulo y cada ambiente de aprendizaje genera respuestas emocionales y biológicas que pueden favorecer —o limitar— la construcción del conocimiento. La curiosidad, el interés, la seguridad emocional y la motivación aparecen entonces como condiciones necesarias para activar procesos de aprendizaje significativos.

En este sentido, la neuroeducación no busca reemplazar a la pedagogía, sino enriquecerla a partir del conocimiento científico sobre el cerebro y el aprendizaje. Comprender estos procesos permite mirar la práctica docente desde otra perspectiva: una en la que enseñar no implica

únicamente transmitir información, sino también generar condiciones emocionales y cognitivas que posibiliten aprender.

Y entonces, la pregunta deja de ser únicamente: ¿qué enseñar?

Para transformarse en una mucho más profunda: ¿cómo generar experiencias que realmente activen el aprendizaje en el cerebro de quien aprende?

Neuroeducación en el Aula: Comprender el Cerebro para Transformar la Enseñanza

Una vez comprendido, desde el aspecto disciplinar, que el aprendizaje no ocurre únicamente desde lo cognitivo, sino también desde la emoción, la atención, la memoria y la experiencia, surge una pregunta inevitable: ¿qué implica todo esto dentro del aula? Dehaene (2019) plantea una idea que resulta especialmente significativa para iniciar este apartado:

No es posible enseñar de manera conveniente sin poseer un modelo mental de lo que ocurre dentro de la cabeza del niño, comprendiendo sus intuiciones, las etapas por las que debe pasar y los factores que le ayudan a desarrollar sus capacidades. (p. 24)

Porque entender cómo aprende el cerebro no tendría sentido si ese conocimiento no lograra transformar la práctica docente. En este punto, la neuroeducación deja de percibirse únicamente como un campo teórico y comienza a adquirir sentido dentro de la realidad educativa. No para reemplazar la pedagogía, sino para comprender con mayor profundidad por qué ciertas experiencias favorecen el aprendizaje y otras, por el contrario, lo limitan.

Bueno (2019) plantea una idea que resulta profundamente significativa para este trabajo: "El principal objetivo de la educación debe ser ayudar a las personas a crecer en dignidad. Tan sencillo y a la vez tan complejo como eso" (p. 15).

El autor amplía esta idea al señalar que la dignidad debe entenderse como "el respeto que cada uno merece por el hecho de ser como es, y que, en la misma medida, debe ofrecer a todas las demás personas y a la sociedad" (Bueno, 2019, p. 15). Esta afirmación permite comprender que la educación no puede reducirse únicamente a la transmisión de contenidos.

Educar implica acompañar procesos humanos profundamente complejos, en los que intervienen emociones, vínculos, experiencias y formas de percibirse a uno mismo. Desde esta perspectiva, la neuroeducación no puede entenderse únicamente como una estrategia para "mejorar el rendimiento". Más bien, implica reconocer que cada experiencia vivida dentro del aula deja huellas en la manera en que el alumno se relaciona consigo mismo, con el aprendizaje y con los demás.

Y aquí aparece algo que personalmente considero importante reconocer: muchas de las estrategias que actualmente se consideran neuroeducativas ya estaban presentes dentro de múltiples prácticas docentes, especialmente en educación preescolar. El juego, el movimiento, las experiencias multisensoriales, las pausas de relajación o el aprendizaje vinculado a la realidad del niño no son prácticas completamente nuevas.

Lo que aporta la neuroeducación es la posibilidad de comprender por qué estas experiencias funcionan y qué ocurre en el cerebro cuando se llevan a cabo. Bueno (2019) lo confirma al señalar que "los datos que hasta ahora ha aportado la neurociencia no excluyen todo lo que hasta ahora ha propuesto la pedagogía moderna" (p. 17), sino que "se suman a todo lo que ya sabíamos y lo complementan en buena armonía" (Bueno, 2019, p. 17).

De hecho, el autor identifica que uno de los hallazgos más importantes de la neurociencia ha sido comprender "por qué lo que de forma genérica llamamos pedagogía

moderna funciona, analizando, por ejemplo, cuál es el papel insustituible de las emociones y del trabajo cooperativo" (Bueno, 2019, p. 17). Estrategias como el juego, el movimiento, la curiosidad o la interacción social no son elementos secundarios dentro del aula: son experiencias profundamente vinculadas con la manera en que el cerebro aprende.

Primera Infancia y Construcción del Aprendizaje

Dentro de esta investigación, este aspecto cobra todavía mayor relevancia debido a la etapa educativa en la que se desarrolla la práctica docente. Bueno (2019) menciona que "desde el nacimiento y hasta los tres años, los niños aprenden las cosas más importantes de su vida, las que condicionarán más su carácter y temperamento cuando sean adultos" (p. 51).

En estas edades, el cerebro presenta una plasticidad extraordinaria, lo que significa que cada interacción, emoción, estímulo o experiencia contribuye directamente a la construcción de conexiones neurales. El propio autor añade que "los niños de 0 a 3 años se sienten atraídos por cualquier cosa que pase en su entorno y permanecen atentos para interiorizarlo todo en sus conexiones neurales" (Bueno, 2019, p. 58).

Esto permite entender por qué el aprendizaje en estas edades no puede limitarse a dinámicas pasivas o exclusivamente verbales. El niño aprende observando, moviéndose, tocando, jugando, explorando y experimentando constantemente con el entorno. Y precisamente aquí comienzan a cobrar sentido muchas de las estrategias implementadas dentro de esta propuesta. Porque cuando se favorece el movimiento, el juego simbólico, la multisensorialidad o la curiosidad, no se está "distrayendo" al alumno del aprendizaje. Por el contrario, se está trabajando en sintonía con la forma natural en la que el cerebro infantil aprende.

Emoción y Aprendizaje en el Aula

Uno de los aspectos más relevantes dentro de la neuroeducación consiste en reconocer que las emociones no son un complemento del aprendizaje, sino parte esencial de este proceso. Immordino-Yang (2017) lo plantea con claridad: para que la enseñanza tenga la esperanza de motivar a los alumnos, producir conocimiento profundo o transferir habilidades al mundo real, es necesario encontrar formas de aprovechar los aspectos emocionales del aprendizaje dentro del aula. Una afirmación que no sólo valida el enfoque neuroeducativo, sino que lo convierte en una responsabilidad pedagógica concreta.

Bueno (2019) profundiza en esta idea al plantear una pregunta que incomoda: "Si la educación, para ser efectiva, debe ir siempre vinculada a emociones, y el miedo, por ejemplo, es una emoción: ¿se puede enseñar con miedo?" (p. 67). Y aunque reconoce que el miedo puede generar aprendizajes inmediatos, advierte algo fundamental: "Si aprendemos con miedo, el cerebro asociará el hecho de aprender cosas nuevas a la emoción de miedo" (Bueno, 2019, p. 67).

Esta idea resulta profundamente importante dentro de la práctica educativa. Muchas veces se piensa que el aprendizaje "funciona" mientras exista obediencia, silencio o cumplimiento. Sin embargo, desde la neuroeducación, la verdadera pregunta no sería si el alumno obedeció, sino qué relación emocional está construyendo con el aprendizaje. Un alumno puede memorizar bajo presión, puede responder correctamente por miedo, puede incluso aparentar aprendizaje. Pero si emocionalmente se relaciona aprender con ansiedad, tensión o amenaza, probablemente terminará alejándose de ello cuando deje de ser obligatorio. Por ello, Bueno (2019) afirma que "aprender a través de la alegría y el placer contribuye a dejar huella en el cerebro" (p. 69). No porque el aprendizaje deba convertirse únicamente en entretenimiento,

sino porque el cerebro aprende mejor cuando se siente seguro, motivado y emocionalmente disponible.

Curiosidad, Interés y Aburrimiento Escolar

Bueno (2019) plantea una pregunta que resulta incómoda, pero necesaria: "¿Cómo aprenden los alumnos a aburrirse en clase?" (p. 73). Y honestamente, esta me parece una de las preguntas más fuertes dentro de todo el enfoque neuroeducativo, porque obliga a cuestionar algo que muchas veces se normaliza dentro del aula: el aburrimiento constante. El autor explica que "cuando los contenidos de aprendizaje no van asociados a emociones, aprenden a aburrirse" (Bueno, 2019, p. 73), y añade que "una de las causas principales de este aburrimiento es, precisamente, la falta de emociones vinculadas a lo que están haciendo" (Bueno, 2019, pp. 74-75). Esto conecta directamente con una de las ideas centrales de esta investigación: aquello que emociona, moviliza al cerebro.

Aquello que emociona moviliza al cerebro. Aquello que no logra generar conexión emocional difícilmente mantiene la atención de manera significativa. Por ello, desde la neuroeducación, no basta con presentar contenidos: resulta necesario pensar cómo se viven esos contenidos dentro del aula.

Mora (2017) propone algunas estrategias concretas para encender la curiosidad en el alumno, se han propuesto algunas estrategias que ayudan a encender la curiosidad y que utilizadas con matices diferentes han sido empleadas por muchos docentes, desde la escuela primaria hasta la universidad. Entre ellas se encuentran las siguientes:

1. Comenzar una clase con algo provocador, sea una frase, un dibujo, un pensamiento o con algo que resulte chocante.

2. Presentar un problema cotidiano que lleve a despertar al alumno al principio de las
3. clases.
4. Crear una atmósfera para el diálogo por parte de los alumnos en la que estos se vean
5. relajados y a gusto y no cuestionados sobre si sus preguntas son tontas o sin ningún interés.
6. Dar el tiempo suficiente para que algún alumno desarrolle un argumento y se vea con
7. ello motivado. (pp. 43-44)

Estas estrategias no son únicamente recursos didácticos: tienen un propósito neurobiológico concreto. Activar la curiosidad es activar el cerebro para aprender.

Juego y juego simbólico como estrategias neuroeducativas

Mora (2017) explica que:

El niño juega porque le produce placer hacerlo, sin «saber», por supuesto, que es el mecanismo diseñado por la naturaleza para empujarle a aprender. Todo niño experimenta una necesidad (la de aprender) que le empuja al juego y que solo sacia con el juego, puesto que este es placentero. (p. 51)

Una de las estrategias centrales utilizadas dentro de esta propuesta fue el juego, particularmente el juego simbólico. Y resulta interesante observar cómo distintos autores coinciden en señalar que el juego no constituye únicamente un momento recreativo, sino una necesidad biológica del aprendizaje.

Bueno (2019) lo expresa claramente: "¿Cuál es el mejor modo de realizar un trabajo cooperativo y colaborativo? La respuesta es simple y directa: a través del juego" (p. 127). Asimismo, señala que: "Desde la perspectiva neurocientífica, el juego surge de la curiosidad, la motivación y la búsqueda de novedades" (p. 127).

Esto permite comprender que el juego activa múltiples procesos simultáneamente:

Emoción - motivación - atención - creatividad - exploración - resolución de problemas - Interacción social.

Especialmente el juego simbólico resulta relevante en educación preescolar, ya que permite que el niño represente situaciones de su realidad, experimente roles y construya significado desde experiencias cercanas a su entorno.

De hecho, Bueno (2019) menciona que: "Cualquier aprendizaje que se inserte en la realidad cotidiana de los alumnos es mucho más significativo y activa automáticamente el centro de las emociones" (p. 75).

Esto explica por qué las experiencias vinculadas a contextos reales, cercanos y emocionalmente significativos suelen generar aprendizajes más profundos.

En este punto, el juego adquiere un significado mucho más profundo del que tradicionalmente se le atribuye dentro del aula Mora (2017) afirma que: "El instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje" (p. 41). Esta idea permite comprender que el juego no constituye únicamente un momento recreativo ni un recurso para "mantener entretenidos" a los alumnos. Desde la neuroeducación, el juego representa un mecanismo natural mediante el cual el cerebro explora, experimenta, se emociona y aprende.

Mora (2017) complementa esta perspectiva al señalar que: "un niño no comienza a aprender con ideas y con abstractos, sino con percepciones, emociones, sensaciones y movimiento" (p. 34). Esto transforma profundamente la comprensión del aprendizaje en educación preescolar. Durante la infancia, el conocimiento no inicia desde conceptos teóricos complejos, sino desde la experiencia concreta y sensorial del entorno. El niño observa, toca, se desplaza, juega, explora y, a través de ello, construye significado.

En este sentido, Mora (2017) describe al niño como: "una esponja que absorbe [...] todo lo sensorial que le rodea" (p.34)

Por ello, las experiencias multisensoriales, el movimiento, el contacto con materiales y el juego simbólico dejan de entenderse como actividades complementarias y comienzan a reconocerse como experiencias compatibles con la forma natural en que aprende el cerebro infantil.

Mora (2017) cuestiona incluso ciertos modelos tradicionales de enseñanza al preguntar: "¿Cuál es el porqué de esa alegría pensando en escapar de la pequeña cárcel que representa la clase donde se les enseña en el colegio?" (p. 34). Y posteriormente contrapone esta idea con otra pregunta igualmente significativa: "¿Qué hace que a los niños se les llene el cuerpo de alegría cuando piensan en ese día que van a hacer una excursión?" (p. 34).

Mora (2017) permite comprender que la diferencia se encuentra en la emoción con la que se vive la experiencia. Por ello, afirma que: "todo comienzo del aprendizaje [...] debería hacerse directamente, en contacto con la naturaleza, no entre cuatro paredes" (p. 34). Desde esta perspectiva, el aprendizaje en preescolar no puede reducirse a dinámicas estáticas ni exclusivamente verbales. El cerebro infantil aprende desde la experiencia, el movimiento y la

emoción. Por ello, el juego aparece nuevamente como: "un mecanismo emocional 'disfrazado' con el que el niño adquiere habilidades y capacidades" (Mora, 2017, p. 34).

Esto conecta con una idea fundamental que plantea LeDoux (1999): "las emociones son algo que nos sucede sin que lo planeemos" (p. 21). Cuando las personas buscan situaciones que les provocan estados emocionales, lo que hacen es buscar estímulos que las activan.

Desde esta perspectiva, el docente no puede "enseñar" una emoción directamente, pero sí puede diseñar experiencias capaces de provocarlas.

Mora (2017) afirma que el juego es un invento poderoso de la naturaleza, y que el instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje (p. 41).

Motivación, Placer y Aprendizaje

Bueno (2019) define la motivación y la creatividad como "el combustible de la educación" (p. 130), añadiendo algo especialmente importante: "En los niños, la motivación puede surgir espontáneamente, a través del juego" (p. 130). Esto permite comprender que la motivación no siempre depende de recompensas externas. Muchas veces aparece de manera natural cuando el alumno encuentra sentido, placer o curiosidad en aquello que está haciendo.

Y honestamente, creo que aquí existe una reflexión importante para la práctica docente. Tal vez la pregunta no siempre debería ser: "¿cómo hago que mis alumnos trabajen?", sino más bien: "¿qué condiciones estoy generando para que quieran involucrarse en el aprendizaje?" Porque desde la neuroeducación, la motivación no se impone. Se despierta.

Jensen (2010) aporta una idea que resulta clave en este punto: "Los componentes fundamentales de cualquier programa para enriquecer el cerebro del alumno son que: primero, el

aprendizaje sea un reto, con nueva información o nuevas experiencias... y segundo, que exista algún modo de aprender de la experiencia mediante retroalimentación interactiva" (p. 48)

El cerebro necesita novedad, pero también desafío. Aprender no implica únicamente recibir información, sino interactuar activamente con ella: explorar, resolver, probar, equivocarse, recibir retroalimentación y volver a intentar. Por ello, estrategias como el juego simbólico, el movimiento, la multisensorialidad y la curiosidad no son actividades complementarias: son experiencias compatibles con la forma natural en que aprende el cerebro.

Ibarrola (2014) añade una dimensión igualmente importante al señalar que "cuando el educador le hace comprender al alumno que percibe sus esfuerzos, este recibe ya una recompensa afectiva y se motiva" (p. 50). En muchas ocasiones, el alumno no necesita únicamente una corrección académica, sino sentir que su esfuerzo está siendo reconocido. La motivación no depende exclusivamente del resultado o del éxito inmediato, sino también de la experiencia emocional que acompaña el proceso. Cuando el alumno percibe reconocimiento, acompañamiento y valoración, aumenta su disposición para seguir intentando.

Desde esta perspectiva, la pregunta deja de ser únicamente qué enseñar, para transformarse en algo mucho más complejo: ¿cómo generar experiencias que despierten en el alumno el deseo de aprender?

Mora (2017) recuerda que la curiosidad no siempre aparece espontáneamente en todos los alumnos por igual, señalando que "no todos los niños son igual de curiosos" (p. 43). Esta afirmación desplaza parte de la responsabilidad hacia la práctica docente: la curiosidad también puede favorecerse desde el ambiente, las experiencias y la forma en que se presentan las actividades. Introducir elementos inesperados, relacionar los contenidos con la vida cotidiana,

crear espacios de diálogo y reforzar el esfuerzo de los alumnos tienen un propósito mucho más profundo que el meramente didáctico: activar el cerebro para favorecer el aprendizaje.

En este sentido, Goleman (1995) identifica algunos efectos concretos que se generan cuando las emociones se trabajan de manera productiva dentro del aula: mayor responsabilidad, capacidad de concentración, menor impulsividad, mayor autocontrol y mejora en el rendimiento académico (p. 179). Trabajar las emociones no es un objetivo paralelo al aprendizaje: es una condición que lo fortalece.

Estrés y Aprendizaje: el Gran Enemigo Silencioso.

Hasta este punto, la neuroeducación parece conducir constantemente hacia una misma dirección: la emoción favorece el aprendizaje. Sin embargo, aquí aparece una cuestión importante: si existen emociones que potencian el aprendizaje, también existen estados emocionales que pueden bloquearlo profundamente.

Bueno (2019) plantea esta idea de una manera que, honestamente, me parece brillante. Antes de explicar el impacto del estrés en el cerebro, lanza una pregunta que logra captar completamente la atención: "¿Tiene el cerebro algún enemigo? ¿Quién es el 'enemigo número uno' de la educación, su Al Capone?" Y responde de manera contundente: "El enemigo número uno de la educación es el estrés" (p. 158).

El cerebro no aprende igual bajo tensión constante. Bueno (2019) lo explica con claridad: "El estrés crónico produce alteraciones permanentes en las conexiones neurales, dificulta los aprendizajes y la plasticidad neural y favorece los estados depresivos" (p. 161). A partir de esto, resulta imposible no cuestionar ciertas dinámicas que todavía continúan normalizándose dentro de algunos espacios educativos: el miedo constante al error, la presión excesiva, los castigos, la

humillación, el ridículo frente al grupo, la sobreexigencia emocional. Aunque aparentemente generen obediencia inmediata, neurobiológicamente colocan al cerebro en un estado de alerta incompatible con el aprendizaje profundo.

Cuando el cerebro percibe amenaza, libera cortisol. Cuando el cortisol permanece elevado durante largos periodos, afecta estructuras relacionadas con la memoria, la atención y el aprendizaje. LeDoux (1999) aporta el respaldo neurológico a esta idea al explicar que aunque un estrés leve puede activar la memoria, cuando el estrés es suficientemente intenso y duradero puede elevar los niveles de esteroides suprarrenales hasta el punto de dañar el hipocampo (p. 172), estructura directamente relacionada con la formación de recuerdos. El problema no es la emoción en sí misma, sino su intensidad y duración dentro del entorno escolar. Un alumno estresado no necesariamente es un alumno desinteresado: muchas veces es un cerebro intentando sobrevivir antes que aprender.

Por ello, Bueno (2019) concluye con una afirmación que resume perfectamente este planteamiento: "El aprendizaje tiene que nutrirse de la motivación y el placer" (p. 162). Y termina con una frase que, honestamente, considero que resume gran parte del sentido de esta investigación: "Viva el placer y la motivación, muera el estrés crónico" (Bueno, 2019, p. 162). Porque enseñar no implica únicamente transmitir información. También implica preguntarnos constantemente: ¿cómo se siente el alumno mientras aprende?

Mora (2017) complementa esta perspectiva al señalar que el estrés sostenido puede afectar estructuras cerebrales como el hipocampo, interfiriendo directamente en procesos relacionados con la memoria y el aprendizaje. Esta afirmación resulta especialmente relevante en educación preescolar, donde muchos niños atraviesan simultáneamente procesos de adaptación emocional, social y académica. Ingresar al aula no implica únicamente aprender contenidos: para

muchos niños significa separarse por primera vez de su entorno familiar, convivir con otros, seguir dinámicas grupales, adaptarse a nuevas normas y enfrentarse constantemente a experiencias desconocidas. El ambiente emocional del aula, desde esta perspectiva, adquiere una relevancia que va mucho más allá de lo pedagógico.

Aunque el estrés forma parte natural de la vida, cuando se vuelve constante puede terminar interfiriendo en procesos fundamentales como la atención, la memoria y la motivación. Por ello, más que eliminar completamente el estrés, la neuroeducación propone reconocerlo, regularlo y evitar que se convierta en el estado predominante desde el cual aprende el alumno.

Movimiento, Psicomotricidad y Aprendizaje

Otra de las estrategias implementadas dentro de esta propuesta fue el movimiento. Y aunque durante mucho tiempo se pensó que aprender significaba permanecer quietos, hoy la neuroeducación muestra una perspectiva completamente distinta.

Bueno (2019) señala que "la educación deportiva y psicomotriz favorece la plasticidad neural, disminuye el nivel de estrés e incrementa la sensación de bienestar" (p. 165), añadiendo que estas experiencias "ayudan al cerebro a categorizar las entradas sensoriales y las respuestas conductuales y a planificar el futuro" (Bueno, 2019, p. 165). La psicomotricidad, entonces, no solo beneficia el desarrollo físico: también fortalece procesos como la atención, la regulación emocional, la organización cognitiva, la toma de decisiones, la memoria y la integración sensorial.

Esta idea resulta especialmente importante en educación preescolar, donde el aprendizaje ocurre profundamente ligado al cuerpo. El niño aprende moviéndose, explorando, tocando, desplazándose, manipulando objetos e interactuando físicamente con el entorno. El movimiento

no es una pausa del aprendizaje: el movimiento también es aprendizaje. Y honestamente, creo que esto cuestiona una idea que todavía persiste en muchos espacios educativos: que un alumno aprende mejor mientras permanece completamente inmóvil. Porque especialmente en la infancia, el cuerpo también piensa, siente y aprende.

Jensen (2010) refuerza esta perspectiva al señalar que "el cambio de lugar es uno de los modos más fáciles para lograr la atención" (p. 79). El cerebro responde naturalmente a los cambios del entorno: el movimiento, los cambios espaciales y las modificaciones en el ambiente funcionan como estímulos capaces de reactivar la atención. Esto explica por qué en educación preescolar los alumnos suelen responder mejor cuando existen oportunidades de desplazarse, explorar y cambiar de dinámica (pausas activas, cambio de espacios, actividades fuera del aula, estaciones de trabajo) en lugar de permanecer largos periodos en una misma posición.

El mismo autor señala que "los rituales en el aula pueden captar instantáneamente la atención" (Jensen, 2010, p. 115). Muchas dinámicas habituales en educación preescolar (como canciones de bienvenida, movimientos grupales, secuencias corporales o rituales de transición) poseen una función mucho más profunda de lo que aparentan. Desde la neuroeducación, estas experiencias ayudan al cerebro a anticipar, organizar y focalizar la atención, además de generar seguridad emocional dentro del aula.

Relajación, Yoga y Regulación Emocional en el Aula

Dentro de las estrategias implementadas también se incorporaron actividades de relajación y concentración, particularmente ejercicios inspirados en yoga y respiración consciente. Bueno (2019) señala que "la práctica de actividades de relajación y concentración, como el yoga, tiene efectos muy positivos para los aprendizajes globales" (p. 166), y añade que estas actividades "activan la plasticidad neural, mejoran la integración sensorial y motora,

favorecen el control atencional y de la conciencia, incrementan la flexibilidad cognitiva y potencian el control y la maduración emocional" (Bueno, 2019, p. 167).

Desde esta perspectiva, las actividades de relajación no deben entenderse únicamente como momentos para "tranquilizar" al grupo. En realidad, ayudan al cerebro a recuperar equilibrio emocional y atencional, y esto resulta especialmente importante si retomamos algo trabajado anteriormente: el cerebro bajo estrés aprende con mayor dificultad. Generar espacios de calma, respiración y regulación emocional no representa una pérdida de tiempo pedagógico; puede convertirse, por el contrario, en una condición necesaria para que el aprendizaje ocurra. Además, estas actividades favorecen algo profundamente importante en educación inicial: que el niño aprenda progresivamente a reconocer sus propios estados emocionales y corporales.

Multisensorialidad y Aprendizaje Significativo

Otra de las estrategias centrales dentro de esta propuesta fue la multisensorialidad, que implica comprender que el aprendizaje se fortalece cuando involucra múltiples sentidos y experiencias de manera simultánea. Bueno (2019) explica que "la manipulación manual fina repercute positivamente sobre las zonas que controlan el lenguaje" (p. 167) :

- Manipular
- explorar texturas
- construir
- experimentar con materiales
- mover objetos
- jugar simbólicamente

Todo esto activa múltiples redes neurales al mismo tiempo, actividades que parecen simples tienen, en realidad, implicaciones neurológicas profundas.

Especialmente en educación preescolar, el aprendizaje multisensorial resulta fundamental porque el niño todavía aprende profundamente desde la experiencia concreta. No aprende únicamente escuchando: aprende viendo, tocando, moviéndose, oliendo, manipulando y explorando. Y honestamente, creo que aquí la neuroeducación vuelve a validar muchísimas prácticas que las docentes de preescolar llevan años realizando de manera intuitiva.

Novedad, Sorpresa y Atención Cerebral

Finalmente, otra de las estrategias utilizadas dentro de esta propuesta consistió en activar constantemente la curiosidad mediante elementos novedosos y experiencias inesperadas. Bueno (2019) explica que "las novedades y las sorpresas inesperadas captan la atención mediante un mecanismo automático del cerebro" (p. 173), añadiendo que "si queremos captar la atención de los alumnos, tenemos que hacer que las clases sean ricas y plurales, incorporando novedades y elementos que les causen sorpresa" (Bueno, 2019, p. 173).

Esto conecta profundamente con todo lo trabajado anteriormente sobre curiosidad y activación cerebral. El cerebro presta atención a aquello que rompe con la monotonía, a aquello que sorprende, a aquello que despierta interés. Por ello, muchas de las estrategias implementadas dentro de esta propuesta buscaron precisamente eso: generar expectativa, introducir elementos inesperados, favorecer experiencias significativas y activar emocionalmente al alumno desde la curiosidad.

Porque desde la neuroeducación, captar la atención no depende únicamente del control disciplinario. Depende, muchas veces, de qué tan emocionalmente significativa resulta la experiencia para quien aprende.

En la Nueva Escuela Mexicana:

La neuroeducación como herramienta para favorecer el aprendizaje no es únicamente una propuesta teórica. En México, el currículo oficial para la educación básica y la formación docente la reconoce explícitamente como un campo relevante para transformar la práctica pedagógica.

El Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana establece que "la tarea principal de la educación es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad" (SEP, 2022, p. 15). Una afirmación que, leída desde la neuroeducación, adquiere un significado mucho más profundo: encontrarse con la humanidad del otro implica reconocer también su dimensión emocional, su historia afectiva y las condiciones desde las cuales aprende.

Este planteamiento se sostiene sobre un principio que la NEM considera fundamental: la dignidad humana, entendida como "el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social" (SEP, 2022). Desde esta perspectiva, una educación que ignora las emociones del alumno, que genera miedo o estrés como condiciones de aprendizaje, no solo es pedagógicamente cuestionable: contradice los propios principios sobre los que se construye el modelo educativo vigente.

Y esta coherencia entre neuroeducación y currículo no es casual. El programa del curso Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia, perteneciente al Plan de Estudios 2022 para la formación docente, retoma como uno de sus fundamentos el Artículo 5° de la Ley General de Educación, el cual establece que "el proceso educativo se centra en el aprendizaje del educando, en los avances de las neurociencias aplicadas a la educación" (SEP, 2022, p. 5). Es decir, la neuroeducación no es un añadido externo al currículo: está reconocida jurídicamente como parte del proceso educativo en México.

El mismo programa señala que "el análisis de los aportes de la neurociencia y neuroeducación, sobre la relación que existe entre el cerebro y el aprendizaje de la niñez, permitirá a cada docente en formación diseñar estrategias que potencien el aprendizaje integral a lo largo de su vida" (SEP, 2022, p. 5). Esta idea conecta directamente con el sentido de esta investigación: comprender cómo funciona el cerebro no es un ejercicio académico aislado, sino una herramienta concreta que transforma la manera en que se diseña, se vive y se evalúa la experiencia de aprender.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo no solo encuentra sustento en la investigación científica sobre el cerebro y las emociones, sino también en el marco curricular que orienta la práctica docente en México. La neuroeducación, en este sentido, deja de percibirse como una tendencia externa y se reconoce como parte del compromiso pedagógico que el propio sistema educativo mexicano ha asumido con la niñez.

El modelo interaccionista E-P-R como referente para el análisis de la práctica

Comprender qué ocurrió dentro del aula durante esta propuesta no es una tarea sencilla. La práctica docente es compleja, multidimensional y profundamente situada: lo que sucede en cada clase es único, irrepetible y está atravesado por decisiones, emociones, contextos e

interacciones que ocurren de manera simultánea. Por ello, para analizar las estrategias implementadas y las interacciones que se generaron, se retoma el Modelo E-P-R (Epistemológico-Pragmático-Relacional), desarrollado por Isabelle Vinatier (2013).

La razón principal por la que se eligió este modelo es su capacidad para analizar la práctica docente desde distintas perspectivas de manera simultánea, sin reducirla a una sola dimensión. Como señalan Fragoza, Cordero y Fierro (2018), el modelo E-P-R estudia la práctica docente a partir de la intersubjetividad, es decir, desde la comunicación que se establece entre la persona docente y el estudiantado en torno a los contenidos y las tareas que se desarrollan en el aula. Esta mirada permite comprender no solo qué se hizo, sino cómo se vivió y qué significado tuvo para quienes participaron.

El modelo reconoce que dentro del aula operan de manera simultánea tres lógicas o polos de tensión que la persona docente ha de atender constantemente (Vinatier, 2013, citado en Fragoza et al., 2018):

La lógica epistemológica refiere a la construcción del saber dentro del aula: qué se aprende, cómo se apropia el conocimiento y qué interacciones se generan en torno al contenido. La lógica pragmática alude a las herramientas metodológicas que utiliza la docente para acercar al alumno al aprendizaje: las estrategias, los recursos, las actividades y la forma en que se conduce la secuencia didáctica. La lógica relacional se centra en la comunicación y el vínculo que se construye entre docente y estudiantes, reconociendo que las emociones, motivaciones y decisiones de ambos actores influyen directamente en las condiciones desde las cuales se aprende.

Estas tres lógicas no operan por separado: coexisten y se tensionan constantemente. Y es precisamente ahí donde radica uno de los mayores aportes del modelo para este trabajo, porque permite observar cómo las estrategias neuroeducativas implementadas no solo impactaron en el plano metodológico, sino también en el vínculo emocional dentro del aula y en la manera en que los alumnos se relacionaron con el conocimiento.

Otro aspecto que hace especialmente valioso este modelo es su enfoque no evaluativo. Como plantean Fragoza et al. (2018), el modelo E-P-R no busca comparar la práctica docente con lo que la normativa oficial dice que debería ser, ni juzgar si lo que ocurrió fue correcto o incorrecto. Por el contrario, parte de la premisa de que lo que sucede en cada aula es único, y que la práctica es siempre una co-construcción entre quien enseña y quienes aprenden. Desde esta perspectiva, el análisis no tiene un carácter sancionador, sino reflexivo: invita a la docente a hacerse sujeto consciente de su propio actuar, a preguntarse por qué hace lo que hace y qué consecuencias tiene para sus alumnos.

Esta posibilidad de mirarse desde adentro, de analizar las propias decisiones pedagógicas con una mirada crítica pero también comprensiva, es lo que convierte al modelo E-P-R en el referente más adecuado para este informe. Porque en el fondo, lo que este trabajo busca no es demostrar que todo salió bien, sino comprender qué ocurrió, por qué ocurrió y qué puede aprenderse de ello.

16. Instrumentos para el Apoyo para la Recopilación de la Información

Para documentar y analizar el desarrollo de la práctica docente, se seleccionaron tres instrumentos de recopilación de información que permitieran registrar tanto lo ocurrido durante las actividades como la efectividad de las estrategias neuroeducativas implementadas.

El primero de ellos fue el diario de campo, utilizado como registro narrativo y reflexivo de cada jornada. A través de él fue posible documentar las decisiones tomadas durante la práctica, las reacciones del grupo, los imprevistos que surgieron y las reflexiones generadas a partir de la experiencia. Este instrumento resultó especialmente valioso porque permitió capturar no solo lo que ocurrió, sino también el proceso de pensamiento docente detrás de cada intervención.

El segundo instrumento fue una escala estimativa de observación, diseñada con el propósito de evaluar simultáneamente dos dimensiones fundamentales para esta investigación: la efectividad de las estrategias neuroeducativas implementadas y los indicadores de aprendizaje observados en los alumnos durante cada actividad. Para ello, la escala se organizó en dos bloques de indicadores.

El primero orientado a valorar aspectos como la activación del interés, la participación activa, la conexión emocional con el contenido y la sostenibilidad de la atención. El segundo está enfocado en observar si los alumnos lograron expresar ideas relacionadas con el propósito de aprendizaje, involucrarse con el contenido y evidenciar algún nivel de comprensión durante el desarrollo de la actividad. Cada indicador fue valorado mediante cuatro niveles de frecuencia: siempre, casi siempre, a veces y nunca, lo que permitió obtener una lectura más completa de lo ocurrido en cada episodio, reconociendo que en la práctica docente pocas cosas son completamente blancas o negras.

Finalmente, el registro fotográfico funcionó como evidencia visual complementaria, permitiendo documentar momentos significativos del desarrollo de las actividades y apoyar el análisis de los episodios descritos a lo largo de este informe.

La elección de estos tres instrumentos responde a la naturaleza cualitativa y reflexiva de esta investigación. Más que medir resultados de manera cuantitativa, el propósito fue generar información que permitiera comprender qué condiciones favorecieron el aprendizaje, cómo respondió el grupo ante cada estrategia y qué aspectos de la práctica docente pueden seguir fortaleciéndose.

17. Implementación del Plan de Acción

La implementación del presente plan de acción se desarrolló durante las jornadas de práctica comprendidas entre febrero y abril de 2026 en el grupo de 1° “A” del Jardín de Niños “Rafael Ramírez”. Durante este periodo, se llevaron a cabo distintas situaciones de aprendizaje orientadas a favorecer experiencias emocionalmente significativas mediante la incorporación de estrategias neurodidácticas relacionadas con el movimiento, la multisensorialidad, el juego simbólico, la curiosidad y la generación de ambientes emocionalmente seguros.

Las estrategias implementadas se desarrollaron de manera articulada dentro de las distintas intervenciones pedagógicas, buscando responder a las características, intereses y necesidades observadas en el grupo. Asimismo, durante el proceso se utilizaron diversos recursos como materiales sensoriales, música, cuentos, dinámicas lúdicas, actividades corporales y materiales concretos que favorecieran la participación, exploración e involucramiento activo de los alumnos dentro de las experiencias de aprendizaje.

A continuación, se presentan distintos episodios y situaciones significativas recuperadas durante la intervención docente, los cuales serán descritos y posteriormente analizados desde el modelo interaccionista propuesto por Vinatier (2013), con la finalidad de reflexionar sobre las interacciones, respuestas y procesos construidos durante las experiencias desarrolladas dentro del aula.

18. Contextualización del plan de acción:

Antes de presentar el análisis de las actividades, es importante precisar algunos aspectos sobre la manera en que este análisis fue organizado, con el propósito de que el lector pueda comprender mejor la lógica que guió las decisiones tomadas durante su elaboración.

En primer lugar, es necesario señalar que las estrategias neuroeducativas implementadas no se diseñaron como acciones aisladas, sino que se desarrollaron dentro de diversas situaciones de aprendizaje. Esto significa que, en una misma situación, podían converger varias de las estrategias que aquí se analizan. Sin embargo, se tomó la decisión de focalizar cada episodio en la estrategia más representativa, aquella que tuvo mayor peso dentro de la experiencia, con el fin de profundizar en su funcionamiento y en las condiciones que la favorecieron o limitaron.

En segundo lugar, la forma en que se presentan los análisis no es uniforme, y eso también fue una decisión consciente. En algunas estrategias se optó por analizar dos versiones de su implementación: aquella que resultó más favorecedora y aquella que presentó menores niveles de efectividad. Esta decisión responde a que, en ciertos casos, la polaridad entre ambas versiones resulta especialmente ilustrativa para comprender qué factores marcaron la diferencia entre una experiencia significativa y una que requería ajustes. En otras estrategias, en cambio, se seleccionó únicamente el episodio más representativo, ya sea porque su desarrollo fue especialmente significativo o porque en un mismo análisis fue posible identificar distintos

matices dentro de una misma experiencia. En cualquier caso, el criterio de selección siempre fue el mismo: elegir aquello que mejor permitiera comprender qué ocurrió, por qué ocurrió y qué puede aprenderse de ello.

Las estrategias analizadas se llevaron a cabo durante el desarrollo de dos proyectos: "Pequeños grandes trabajadores" y "Tras las huellas de los dinosaurios". El primero tuvo como finalidad acercar a los alumnos al reconocimiento de distintos oficios y profesiones presentes en su comunidad, priorizando aquellos más cercanos a su entorno inmediato para favorecer una mayor vinculación con su realidad. Como punto de partida, se promovió la reflexión en torno al concepto de trabajo a través de preguntas como: ¿qué es un trabajo? y ¿para qué sirven los trabajos?, orientando la construcción del aprendizaje hacia la comprensión de su doble función: como medio para obtener un beneficio económico y como servicio que contribuye a la comunidad. El segundo proyecto surgió a partir del interés genuino que los alumnos mostraban hacia los dinosaurios, y sirvió como contexto para implementar la estrategia de activación de la curiosidad. Ambos proyectos se mencionan porque el contexto temático también aparece de manera presente durante el análisis, particularmente en las decisiones relacionadas con la selección de oficios o situaciones trabajadas.

Un aspecto que vale la pena destacar es que las estrategias neuroeducativas implementadas no fueron diseñadas en función de un contenido específico. Por el contrario, se trabajaron dentro de distintas situaciones de aprendizaje precisamente porque se parte de la convicción de que una estrategia no debe depender del tema que se está abordando para funcionar. Las estrategias neuroeducativas tienen una lógica que responde a cómo aprende el cerebro, y eso puede aplicarse independientemente del contenido que se esté trabajando. Claro que algunas estrategias se prestan más naturalmente para ciertos contenidos que para otros, y eso

también depende del contexto, del grupo y de las decisiones del docente. Pero la idea central es que es posible construir un ambiente neuroeducativo sin importar si se están trabajando números, plantas, oficios o dinosaurios. Lo que determina la efectividad no es el tema, sino las condiciones emocionales, relacionales y pedagógicas desde las cuales se vive la experiencia.

Finalmente, es importante señalar que si bien en una misma actividad pueden converger diversas estrategias, en este análisis cada episodio se presenta desde la estrategia principal que lo define, con el fin de ofrecer una lectura más profunda y organizada de lo que ocurrió en cada momento de la práctica.

Estrategia 1: Juego Simbólico

Episodio 1 “Tijeritas a la Obra”

En este episodio se implementó la estrategia de juego simbólico a través de la representación del oficio de estilista. La actividad se desarrolló en el marco del proyecto “Pequeños grandes trabajadores” y contó con la participación de una madre de familia dedicada a este oficio, quien fungió como mediadora del aprendizaje.

La secuencia inició con la recuperación de saberes previos mediante el diálogo, en el que los alumnos compartieron conocimientos sobre distintos trabajos y su función, destacando ideas relacionadas con la obtención de dinero y la satisfacción de necesidades. A partir de estas intervenciones, la docente orientó la conversación hacia el ámbito del estilismo, favoreciendo la conexión con la realidad de los alumnos, quienes identificaron que varias de sus madres se dedican a este oficio.

Posteriormente, se focalizó el propósito de la actividad mediante preguntas orientadas a comprender la función del servicio que brinda un estilista. Una vez establecida esta base, se introdujo el juego simbólico, presentando a la invitada como modelo experto.

Durante el desarrollo, la participante explicó su trabajo, mostró herramientas y modeló la técnica de corte de cabello. En un primer momento, los alumnos practicaron la posición de los dedos sin utilizar tijeras, y posteriormente realizaron cortes en maniqués, tomando decisiones de manera autónoma sobre cómo intervenir. La docente acompañó el proceso mediante la observación y apoyo individual cuando fue necesario.

Polo Epistemológico

El aprendizaje se centró en la comprensión del trabajo como una actividad que implica tanto un beneficio económico como una función social dentro de la comunidad, en correspondencia con el propósito de aprendizaje establecido.

La construcción de este conocimiento se favoreció mediante la recuperación de saberes previos, los cuales evidenciaron que los alumnos ya contaban con nociones relacionadas con el trabajo, particularmente en torno a su función económica. A partir de ello, la intervención docente consistió en reorganizar y ampliar estos saberes, orientándolos hacia la comprensión del servicio que se brinda a otros.

La conexión con la realidad de los alumnos resultó un elemento clave, ya que permitió que el contenido no se percibiera como ajeno, sino como parte de su experiencia cotidiana. En este sentido, la incorporación de una integrante de la comunidad no solo aportó información, sino que funcionó como un mediador que trasladó el aprendizaje a un plano más concreto y significativo.

Polo Pragmático

La estrategia implementada fue el juego simbólico, estructurado a partir de una secuencia que integró recuperación de saberes previos, modelado y acción autónoma.

La organización de la actividad respondió a una intención clara: iniciar desde el conocimiento de los alumnos, focalizar el contenido mediante la intervención docente y posteriormente llevarlo a la acción a través de la experiencia directa. El uso del modelado por parte de la invitada permitió que los alumnos observaran cómo se realiza la actividad, mientras que la práctica progresiva (primero sin tijeras y después con ellas) favoreció la apropiación de la técnica de manera segura.

Asimismo, la posibilidad de que los alumnos tomaran decisiones durante el juego (tipo de corte, forma de intervenir) fortaleció su implicación en la actividad. Durante este proceso, la docente asumió un rol de acompañamiento, interviniendo principalmente para mantener el foco de la actividad y brindar apoyo cuando era necesario.

La efectividad de la estrategia no se explica únicamente por los materiales o la dinámica, sino por la coherencia entre la secuencia didáctica, el contexto de los alumnos y las decisiones tomadas durante su implementación.

Polo Relacional

El ambiente se caracterizó por un alto nivel de interés y participación por parte de los alumnos, lo cual se evidenció en su disposición para involucrarse en la actividad y en la continuidad de su atención durante el desarrollo.

Las emociones predominantes fueron el entusiasmo y la motivación, particularmente a partir del momento en que se estableció la conexión entre la actividad y la experiencia personal

de los alumnos. La presencia de una figura significativa de su entorno favoreció esta implicación, generando reacciones de interés desde el inicio de la actividad.

Asimismo, se observó una participación más activa en alumnos que habitualmente no intervienen con frecuencia, lo que sugiere que el contexto generado favoreció la inclusión y el involucramiento.

La interacción docente se orientó a sostener un clima de confianza mediante el diálogo y la validación de las intervenciones, promoviendo una participación más natural y menos forzada.

Cierre

El análisis del episodio permite identificar que la articulación entre la secuencia didáctica implementada, el contenido abordado y el vínculo emocional generado fue determinante en la construcción del aprendizaje. En particular, la conexión con la realidad de los alumnos, mediada por la participación de un integrante de la comunidad y el uso del juego simbólico, favoreció su implicación y comprensión del sentido del trabajo.

Esto evidencia que el aprendizaje no se sostiene únicamente en la actividad propuesta, sino en la capacidad de esta para vincularse con la experiencia del alumno. Desde esta perspectiva, la emoción no actuó como un elemento complementario, sino como un factor que potenció la construcción del aprendizaje.

Episodio 2 “Doctores”

En este episodio implementé la estrategia de juego simbólico a través de la representación del oficio de doctor, en el marco del proyecto “Pequeños grandes trabajadores”. La actividad tenía como propósito favorecer el reconocimiento de la función social de este

trabajo, así como aproximar a los alumnos a algunas de las acciones y herramientas relacionadas con este oficio.

La secuencia comenzó con la recuperación de saberes previos mediante el uso de un títere caracterizado como doctora, el cual formulaba preguntas relacionadas con las funciones de este trabajo y las situaciones en las que las personas acuden al médico. Posteriormente, los alumnos participarían en un juego simbólico en el que asumirían el rol de doctores por un día.

Para ello, los niños se caracterizaron y llevaron un peluche como “paciente”. La actividad se organizó mediante estaciones de trabajo distribuidas en pequeños equipos, donde los alumnos debían resolver diversas situaciones simuladas, como raspones, fracturas o dolor de cabeza, utilizando materiales como vendas, gasas, curitas, “alcohol” y un maletín de herramientas previamente elaborado por ellos mismos.

Aunque la actividad estaba planeada para desarrollarse de manera dinámica y organizada, durante su implementación comenzaron a surgir dificultades relacionadas con la regulación del grupo, la duración del diálogo inicial y la organización de las estaciones, lo que impactó en el desarrollo de la experiencia y en la consolidación del aprendizaje.

Polo Epistemológico

El aprendizaje esperado se centraba en que los alumnos reconocieran la función social del trabajo de los doctores y comprendieran algunas de las acciones que realizan para atender y cuidar a las personas.

Durante el inicio de la actividad, la recuperación de saberes previos me permitió identificar que los alumnos contaban con experiencias e ideas relacionadas con este oficio, lo que favoreció inicialmente su participación e interés. El uso del títere, el tono lúdico de la interacción

y la conexión con situaciones cercanas a su realidad lograron captar su atención de manera efectiva.

Sin embargo, aunque el diálogo permitió recuperar conocimientos previos, este se prolongó más de lo necesario. La conversación comenzó a centrarse en preguntas similares y perdió progresivamente el foco, provocando desgaste y desregulación en el grupo antes de iniciar la actividad principal.

A partir de ello, la construcción del aprendizaje comenzó a debilitarse, ya que el juego simbólico dejó de estar suficientemente focalizado hacia el contenido y empezó a concentrarse más en la acción lúdica. Aunque los alumnos continuaban participando y mostrando interés por el juego, me faltó mediación para resignificar lo que estaban realizando y relacionarlo nuevamente con el propósito de aprendizaje.

Asimismo, posteriormente reconocí que algunos elementos de la actividad podían resultar poco contextualizados para el grupo. Aunque proporcioné materiales médicos como vendas, gasas o herramientas de doctor, no profundicé suficientemente en su función ni exploré previamente qué tanto eran conocidos por los alumnos. Esto dificultó que dichos elementos adquirieran sentido dentro de la experiencia.

En este sentido, aunque la estrategia tenía potencial para generar una experiencia significativa, la falta de focalización y mediación provocó que la actividad corriera el riesgo de permanecer únicamente en el plano del juego.

Polo Pragmático

La estrategia implementada fue el juego simbólico organizado mediante estaciones de trabajo y resolución de situaciones simuladas.

Desde la planeación, la actividad incorporaba elementos potencialmente favorecedores, como la caracterización de los alumnos, el uso de materiales concretos, la ambientación sonora mediante una alarma de ambulancia y el trabajo colaborativo por equipos. Asimismo, el uso del títere y la interacción lúdica permitieron captar inicialmente la atención del grupo.

No obstante, durante la implementación comenzaron a evidenciarse dificultades relacionadas con la regulación de la actividad. Aunque identifiqué señales de cansancio y desregulación derivadas de la duración excesiva del diálogo inicial, continué desarrollando la secuencia conforme a lo planeado, sin realizar ajustes suficientes que permitieran reorganizar el clima grupal.

Si bien intenté incorporar pausas activas, posteriormente reconocí que estas no respondían completamente a las necesidades reales del grupo, por lo que resultaron insuficientes para recuperar la atención y estabilidad de los alumnos.

Además, la organización de las estaciones mantuvo una dinámica excesivamente dirigida por mí. Aunque proponía situaciones específicas para resolver, los alumnos dependían constantemente de indicaciones externas, lo que limitó la autonomía y el flujo natural del juego simbólico.

A partir de la reflexión posterior, identifiqué que una organización distinta —por ejemplo, estaciones permanentes con apoyos visuales y materiales asociados a cada situación— posiblemente habría favorecido una participación más autónoma, permitiendo que los alumnos tomaran decisiones dentro del juego sin depender continuamente de mi intervención.

De esta manera, la experiencia me permitió comprender la importancia de la flexibilidad durante la práctica y reconocer que, en el juego simbólico, un exceso de control puede limitar tanto la autonomía como el desarrollo natural de la actividad.

Polo Relacional

El ambiente inicial de la actividad se caracterizó por entusiasmo, disposición y participación activa por parte de los alumnos, favorecido principalmente por el carácter lúdico de la propuesta y la conexión emocional generada desde el inicio.

El uso del títere, la caracterización y la posibilidad de asumir el rol de doctores despertaron interés genuino en los niños, quienes se mostraban motivados por participar en la dinámica. En este sentido, la conexión emocional con la actividad sí estuvo presente durante gran parte de la experiencia.

Sin embargo, conforme avanzó la actividad comenzaron a presentarse señales de desgaste y desregulación derivadas de la extensión del diálogo inicial y de la dificultad para reorganizar el clima grupal durante las estaciones.

Aunque el interés por la actividad no desapareció completamente, la ruptura del clima dificultó sostener una implicación organizada y continua. Los alumnos seguían participando y disfrutando del juego; sin embargo, la atención comenzó a fragmentarse rápidamente, provocando momentos de desorden que limitaron mi acompañamiento y mediación docente.

En este sentido, identifiqué que la emoción y el interés sí estuvieron presentes durante la actividad; sin embargo, no logré conducirlos adecuadamente hacia la construcción del aprendizaje. La falta de regulación y reorganización del clima grupal provocó que dicha

implicación emocional no pudiera sostenerse de manera favorable dentro del desarrollo de la experiencia.

Cierre

El análisis del episodio me permite identificar que la presencia de elementos emocionalmente significativos y estrategias lúdicas no garantiza, por sí sola, la construcción del aprendizaje. Aunque el juego simbólico logró despertar interés y motivación en los alumnos, la falta de regulación del clima grupal, la prolongación excesiva del diálogo inicial y una organización demasiado dirigida dificultaron la consolidación del aprendizaje esperado.

Asimismo, esta experiencia me permitió reconocer la importancia de la flexibilidad docente y de la adecuación de las estrategias a las características reales del grupo. En particular, identifiqué que un exceso de control dentro de la actividad terminó limitando la autonomía de los alumnos y afectando el desarrollo natural del juego simbólico.

Desde esta perspectiva, comprendo que el aprendizaje significativo requiere no solo emoción y participación, sino también una mediación capaz de reorganizar la práctica en función de las necesidades del momento, favoreciendo experiencias donde el alumno pueda involucrarse de manera activa, autónoma y emocionalmente significativa

Estrategia 2: Activación de la Curiosidad

Episodio 1: “Un Dinosaurio se metió al salón”

En este episodio implementé la estrategia de activación de la curiosidad como detonante para el inicio del proyecto “Tras las huellas de los dinosaurios”. Dicho proyecto surgió a partir

del interés genuino que varios alumnos mostraban constantemente hacia los dinosaurios, al punto de que el tema comenzaba a aparecer de manera recurrente incluso durante otras actividades.

La actividad fue diseñada con la intención de aprovechar este interés como punto de partida para favorecer la participación, el intercambio de saberes y la construcción colectiva del aprendizaje. Asimismo, el propósito de aprendizaje seleccionado fue: “Se interesa por lo que otras personas expresan, sienten y saben e intercambia sus puntos de vista”, buscando particularmente que aquellos alumnos con mayores conocimientos sobre el tema compartieran sus ideas con quienes aún no estaban tan familiarizados con él.

Previo a la llegada de los alumnos, coloqué huellas de dinosaurio de distintos tamaños por todo el salón, formando un camino que conducía hacia el exterior. Al seguirlas, los niños encontrarían una caja con huevos que contenían pequeños dinosaurios.

Desde el inicio de la jornada, mi intención fue intervenir lo menos posible, permitiendo que fueran los propios alumnos quienes observaran, formularan hipótesis y establecieran relaciones entre lo que estaban viendo y sus conocimientos previos. Conforme los niños comenzaron a llegar al salón, observaron las huellas y espontáneamente iniciaron diálogos entre ellos para tratar de descubrir de qué se trataba.

Algunos alumnos comenzaron a formular hipótesis distintas sobre el origen de las huellas, comparando tamaños, formas y características. Particularmente, uno de los alumnos que poseía amplios conocimientos sobre dinosaurios comenzó a compartir información con sus compañeros, explicando diferencias entre especies y justificando por qué consideraba que las huellas pertenecían a un velociraptor. A partir de ello, otros alumnos comenzaron a contrastar ideas, modificar sus hipótesis y construir explicaciones colectivamente.

Posteriormente, acompañé el proceso mediante preguntas y expresiones de asombro que permitieran sostener la expectativa sin revelar todavía el propósito de la actividad. Esto favoreció que la curiosidad y el interés continuaran creciendo mientras seguían el rastro de huellas hacia el exterior del salón.

Finalmente, los alumnos encontraron la caja con huevos de dinosaurio, los cuales abrieron espontáneamente antes de regresar al aula. A partir de este descubrimiento, comenzaron nuevamente a intercambiar conocimientos sobre los dinosaurios encontrados, compartiendo nombres, características, alimentación y comportamientos entre ellos.

Ya dentro del salón, permití un espacio de juego libre y exploración con los dinosaurios, observando la manera en que los alumnos utilizaban el lenguaje, recuperaban conocimientos previos y continuaban compartiendo información durante el juego.

Polo Epistemológico

El aprendizaje esperado se centraba en favorecer el intercambio de ideas, conocimientos y puntos de vista entre los alumnos a partir de un interés compartido. En este sentido, la construcción del aprendizaje no se desarrolló únicamente desde la transmisión de información, sino desde la interacción entre pares y la recuperación espontánea de saberes previos.

La activación de la curiosidad permitió que los alumnos comenzaran a formular hipótesis incluso antes de que la actividad fuera presentada formalmente. Las huellas colocadas dentro del salón funcionaron como un detonante que favoreció la observación, la comparación y la anticipación, generando un ambiente donde los alumnos buscaban explicar aquello que estaban viendo.

Asimismo, la actividad permitió identificar distintos niveles de conocimiento sobre el tema. Algunos alumnos poseían saberes muy amplios relacionados con los dinosaurios, mientras que otros apenas comenzaban a acercarse al contenido. Sin embargo, lejos de representar una dificultad, esto favoreció el propósito de aprendizaje, ya que el intercambio entre los propios alumnos permitió que compartieran información, contrastaran ideas y construyeran explicaciones colectivamente.

Un aspecto significativo fue que gran parte de estos aprendizajes surgieron antes de que la docente realizara preguntas directas. La curiosidad generada por la situación permitió recuperar saberes previos de manera espontánea, favoreciendo una participación más auténtica y natural.

Posteriormente, durante el juego libre con los dinosaurios, los alumnos continuaron recuperando conocimientos relacionados con nombres, características y comportamientos de distintas especies, lo que permitió observar cómo el juego seguía funcionando como un medio para sostener el diálogo y el intercambio de saberes.

En este sentido, la curiosidad no funcionó únicamente como un elemento para captar la atención, sino como un detonante que favoreció la exploración, la formulación de hipótesis y la construcción colectiva del aprendizaje.

Polo Pragmático

La estrategia central implementada fue la activación de la curiosidad mediante la construcción de una situación inesperada dentro del aula. La organización de la actividad respondió a una intención clara: generar misterio, expectativa y necesidad de explicación antes de presentar formalmente el contenido.

Para ello, la ambientación del espacio tuvo un papel fundamental. Las huellas colocadas dentro del salón, el recorrido hacia el exterior y el descubrimiento final de los huevos permitieron construir una secuencia progresiva que sostenía el interés de los alumnos y favorecía la anticipación constante.

Durante gran parte de la actividad, mi intervención se centró más en observar, acompañar y sostener la curiosidad que en dirigir directamente la experiencia. Esto permitió que los alumnos tomaran un rol más activo dentro de la actividad, formulando hipótesis, compartiendo ideas y dialogando entre ellos sin depender constantemente de preguntas o indicaciones docentes.

Asimismo, la decisión de permitir momentos de exploración y juego libre favoreció que los alumnos continuaran recuperando conocimientos y compartiendo información incluso después del descubrimiento de los dinosaurios. Aunque este espacio podía representar el riesgo de que la actividad perdiera su intención pedagógica y permaneciera únicamente en el juego, en esta ocasión ocurrió lo contrario, ya que el interés y la curiosidad previamente construidos sostuvieron el intercambio de ideas y la conexión con el contenido.

Otro aspecto relevante fue la flexibilidad durante el desarrollo de la actividad. Aunque inicialmente estaba planeado abrir los huevos dentro del salón, decidí permitir que los alumnos los abrieran en el momento en que los encontraron, reconociendo que intervenir para detener esa exploración habría roto la emoción y naturalidad de la experiencia.

A partir de esta actividad, comprendí que la curiosidad puede funcionar como una estrategia potente para favorecer la participación y el aprendizaje, especialmente cuando se construyen situaciones que permiten al alumno explorar, anticipar y establecer conexiones por sí mismo antes de recibir explicaciones directas.

Polo Relacional

El ambiente generado durante la actividad se caracterizó por altos niveles de interés, emoción, participación y disposición por parte de los alumnos. Desde el momento en que comenzaron a llegar al salón, las huellas despertaron expresiones de sorpresa, misterio y entusiasmo, favoreciendo una implicación inmediata en la experiencia.

La curiosidad compartida entre los alumnos promovió el diálogo espontáneo y la construcción colectiva de hipótesis. Los niños no solo buscaban respuestas individuales, sino que constantemente contrastaban ideas, escuchaban a sus compañeros y trataban de convencer a otros sobre sus propias explicaciones.

Asimismo, la actividad favoreció que algunos alumnos asumieran espontáneamente un rol más activo dentro del intercambio de conocimientos, particularmente aquellos que poseían mayor información sobre dinosaurios. Sin embargo, esta participación no desplazó a los demás, sino que permitió que otros alumnos se acercaran progresivamente al contenido a través de la interacción con sus compañeros.

La emoción y el interés se sostuvieron durante gran parte de la experiencia, incluso en momentos donde la docente intervenía mínimamente. Esto permitió observar que el propio ambiente generado por la actividad favorecía la continuidad del diálogo, la exploración y la participación autónoma.

En este sentido, identifiqué que la curiosidad no solo favoreció la atención de los alumnos, sino también la construcción de un clima relacional en el que compartir ideas, preguntar y explorar resultaba natural dentro del grupo.

Cierre

El análisis del episodio me permite identificar que la curiosidad puede funcionar como una estrategia capaz de sostener tanto la participación como la construcción del aprendizaje cuando se articula con experiencias significativas y cercanas a los intereses reales de los alumnos.

En esta actividad, la curiosidad no se limitó a captar la atención inicial, sino que actuó como un elemento que favoreció la exploración, la formulación de hipótesis, el intercambio de conocimientos y la participación autónoma. Asimismo, el hecho de que gran parte del diálogo y las explicaciones surgieran espontáneamente entre los propios alumnos permitió que el aprendizaje se construyera de manera más natural y significativa.

De igual manera, esta experiencia me permitió comprender la importancia de generar situaciones que despierten en los alumnos la necesidad de descubrir, anticipar y buscar explicaciones antes de presentar directamente el contenido, reconociendo que el interés genuino y la emoción pueden favorecer de manera importante la implicación y construcción del aprendizaje.

Estrategia 3: Multisensorial

Episodio 1: Tortilleritos

En este episodio implementé la estrategia de multisensorialidad a través de la elaboración de tortillas dentro del proyecto “Pequeños grandes trabajadores”. La actividad se centró en el reconocimiento del oficio de las tortilleras y en la comprensión del beneficio que este trabajo aporta tanto a quienes lo realizan como a la comunidad.

La selección de este oficio respondió principalmente a la cercanía que los alumnos tienen con este contexto, ya que la madre de uno de ellos se dedica a este trabajo y, además, alrededor del jardín existen diversas tortillerías frecuentemente visitadas por las familias.

Inicialmente, el tema fue introducido mediante preguntas directas relacionadas con las tortillerías y el uso de las tortillas. Aunque el diálogo permitió recuperar algunos conocimientos previos y experiencias cercanas de los alumnos, posteriormente identifiqué que esta introducción pudo haberse enriquecido mediante estrategias menos directivas y más significativas, ya que el exceso de preguntas comenzó a desgastar la atención del grupo.

Posteriormente, presenté la actividad como un taller basado en la modalidad de talleres críticos, buscando favorecer una participación más autónoma por parte de los alumnos. Para ello, elaboré apoyos visuales con los pasos necesarios para realizar las tortillas, los cuales permanecieron visibles durante toda la actividad.

La experiencia consistió en que los alumnos elaboraran tortillas reales utilizando masa, prensa y comales, para posteriormente cocinarlas y consumirlas. Durante el desarrollo participaron también madres de familia que apoyaron tanto en la preparación de los alimentos como en el acompañamiento del grupo.

A lo largo de la actividad, los alumnos manipularon la masa, realizaron movimientos para formar las tortillas, observaron el proceso de cocción y finalmente consumieron el alimento preparado por ellos mismos.

Polo Epistemológico

El aprendizaje esperado se centraba en que los alumnos reconocieran el beneficio social y cotidiano del oficio de las tortilleras, comprendiendo la función que este trabajo tiene dentro de su comunidad.

La construcción del aprendizaje se favoreció principalmente a partir de la experiencia concreta y multisensorial que implicó la elaboración de las tortillas. Más allá de escuchar explicaciones sobre el oficio, los alumnos tuvieron la posibilidad de involucrarse directamente en acciones relacionadas con esta práctica cotidiana, lo que permitió establecer conexiones más cercanas con su realidad.

Asimismo, la actividad favoreció la recuperación de experiencias previas relacionadas con el consumo y uso de las tortillas dentro de su entorno familiar. Esto permitió que el contenido no se percibiera como algo ajeno, sino como parte de situaciones que los alumnos reconocían y vivían diariamente.

Un aspecto relevante fue que la multisensorialidad no se limitó únicamente al uso de materiales manipulables, sino que estuvo vinculada a una experiencia vivencial donde participaron distintos estímulos sensoriales, como el tacto de la masa, el olor durante la cocción, el movimiento necesario para elaborar las tortillas y finalmente el consumo del alimento preparado.

En este sentido, la experiencia permitió que el aprendizaje se construyera desde la acción y la vivencia, favoreciendo una implicación más significativa por parte de los alumnos.

Polo Pragmático

La estrategia implementada fue la multisensorialidad mediante una experiencia práctica organizada bajo la modalidad de taller.

La organización de la actividad buscó favorecer la autonomía de los alumnos a través del uso de apoyos visuales que indicaban paso a paso el procedimiento para elaborar las tortillas. Esto permitió que los niños comprendieran la secuencia de acciones sin depender constantemente de indicaciones directas por parte de la docente.

Asimismo, la utilización de materiales reales favoreció una experiencia más cercana al contexto cotidiano de los alumnos, permitiendo que el aprendizaje se desarrollara desde la experimentación directa.

Durante el desarrollo de la actividad, observé que los alumnos lograron mantener altos niveles de atención, participación y organización, incluso tratándose de una experiencia que inicialmente me generaba preocupación por la posibilidad de perder el control del grupo.

En este sentido, posteriormente comprendí que la claridad de las instrucciones, la estructura visual del taller y la implicación activa de los alumnos favorecieron que la actividad se desarrollara de manera organizada y significativa.

No obstante, también identifiqué que el diálogo inicial representó una limitación dentro de la actividad, ya que estuvo construido principalmente mediante preguntas directas y poco contextualizadas, lo que redujo las posibilidades de generar una introducción más significativa y menos desgastante para los alumnos.

Polo Relacional

El ambiente generado durante la actividad se caracterizó por interés, concentración y disposición por parte de los alumnos.

La posibilidad de manipular materiales reales y participar activamente en la elaboración de un alimento cotidiano favoreció una implicación constante durante el desarrollo del taller. Asimismo, la cercanía del oficio con la realidad de los alumnos permitió que compartieran experiencias y conocimientos relacionados con las tortillas y las tortillerías presentes en su comunidad.

La interacción entre los alumnos y las madres de familia también favoreció un ambiente de acompañamiento y colaboración, permitiendo que los niños realizaran la actividad con mayor seguridad y confianza.

De igual manera, observé que la multisensorialidad favoreció no solo la participación, sino también la permanencia de la atención durante periodos prolongados, ya que los alumnos se mantenían interesados en cada una de las acciones que realizaban.

En este sentido, identifiqué que la experiencia concreta y vivencial permitió sostener un clima de participación activa sin necesidad de recurrir constantemente a estrategias de control o regulación externa.

Cierre

El análisis del episodio me permite identificar que la multisensorialidad puede favorecer experiencias de aprendizaje más significativas cuando los estímulos sensoriales se articulan con prácticas cercanas a la realidad y contexto de los alumnos.

En esta actividad, la posibilidad de manipular materiales reales, participar en la elaboración de alimentos y experimentar el proceso completo permitió que el aprendizaje se construyera desde la vivencia y no únicamente desde la explicación verbal.

Asimismo, esta experiencia me permitió reconocer que la multisensorialidad no consiste únicamente en incorporar materiales llamativos dentro del aula, sino en diseñar experiencias donde los alumnos puedan involucrarse activamente a través de distintos estímulos sensoriales que favorezcan la comprensión, participación e implicación dentro del aprendizaje.

De igual manera, comprendí la importancia de equilibrar la experiencia práctica con estrategias de mediación más significativas desde el inicio de la actividad, evitando que el diálogo introductorio se convierta en un elemento que desgaste la atención del grupo.

Episodio 2: Albañiles

En este episodio implementé la estrategia de multisensorialidad a través de actividades relacionadas con el oficio de los albañiles, dentro del proyecto “Pequeños grandes trabajadores”. Al igual que en otros oficios trabajados durante el proyecto, seleccioné este tema por la cercanía que tiene con la realidad de los alumnos, ya que muchos identificaban construcciones cercanas a sus hogares e incluso relacionaban este trabajo con experiencias familiares y comunitarias.

El propósito principal de la actividad fue que los alumnos reconocieran el beneficio social del oficio de los albañiles y comprendieran la importancia de las personas que construyen viviendas y edificios dentro de la comunidad.

La actividad se desarrolló en dos secuencias. En la primera, los alumnos construyeron ciudades utilizando diversos materiales como cajas de cartón, rollos de papel, bloques de construcción, piezas de ensamble y material reutilizable de distintos tamaños. El grupo fue

organizado en equipos y el material se colocó al centro del salón, permitiendo que los alumnos eligieran libremente los recursos que quisieran utilizar para sus construcciones.

Previo al inicio de la actividad, se recuperaron algunos saberes previos relacionados con las personas que construyen casas, las herramientas utilizadas y el nombre de este oficio. Asimismo, los alumnos elaboraron cinturones de herramientas y exploraron la función de distintos objetos relacionados con la construcción.

Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos comenzaron a construir casas, edificios, escuelas y distintas estructuras que posteriormente explicaban a sus compañeros y a la docente, describiendo las partes y funciones de sus construcciones.

Posteriormente, como parte del cierre de esta primera secuencia, se permitió a los alumnos “demoler” sus construcciones, generando un momento de juego y disfrute colectivo antes de reorganizar el espacio para continuar con la siguiente actividad.

En la segunda secuencia, cada alumno utilizó una casa de cartón previamente llevada desde casa para decorarla mediante la colocación de ladrillos elaborados con foami. Para ello, se utilizaron materiales como resistol y figuras de ladrillo que debían pegar libremente sobre la superficie de la casa.

Durante esta parte de la actividad, observé altos niveles de concentración y seguimiento de instrucciones por parte de los alumnos. Finalmente, la experiencia cerró mediante un diálogo sobre la importancia de los albañiles y las consecuencias que tendría para la comunidad la ausencia de personas dedicadas a este trabajo.

Polo Epistemológico

El aprendizaje esperado se centraba en que los alumnos reconocieran la función social del oficio de los albañiles y comprendieran la importancia de las personas que construyen viviendas y espacios dentro de la comunidad.

La construcción del aprendizaje se favoreció principalmente mediante experiencias concretas y multisensoriales que permitieron a los alumnos involucrarse activamente en acciones relacionadas con el trabajo de construcción. Más allá de observar imágenes o escuchar explicaciones, los niños tuvieron la posibilidad de construir, ensamblar, pegar, manipular materiales y experimentar físicamente procesos vinculados con este oficio.

Asimismo, la actividad permitió recuperar experiencias cercanas a la realidad de los alumnos. Algunos relacionaban el tema con construcciones observadas en su entorno o con familiares que realizan este trabajo, lo que favoreció una conexión más significativa con el contenido.

Un aspecto importante fue que las construcciones realizadas por los alumnos no fueron iguales entre sí, sino que cada equipo y cada alumno tomó decisiones distintas sobre cómo construir y representar sus espacios. Esto favoreció que explicaran sus ideas, describieran sus construcciones y compartieran significados con los demás.

En la segunda secuencia, la actividad de colocar ladrillos permitió sostener el vínculo con el contenido desde una experiencia más tranquila y focalizada. La manipulación de materiales, el seguimiento de instrucciones y la atención sostenida favorecieron una implicación constante durante el desarrollo de la actividad.

Finalmente, el diálogo de cierre permitió recuperar la función social del oficio, favoreciendo que los alumnos reflexionaran sobre la importancia de las personas que construyen viviendas y edificios para la comunidad.

Polo Pragmático

La estrategia implementada fue la multisensorialidad mediante actividades de construcción y manipulación de materiales concretos.

La organización de la actividad respondió a la intención de alternar momentos de mayor movimiento y exploración con otros de trabajo más tranquilo y focalizado. La primera secuencia permitió a los alumnos construir libremente utilizando distintos materiales, mientras que la segunda favoreció una actividad más individual y detallada mediante la colocación de ladrillos sobre las casas de cartón.

La disposición del material al centro del salón favoreció la exploración autónoma y la toma de decisiones por parte de los alumnos, quienes elegían qué materiales utilizar y cómo incorporarlos en sus construcciones. Esto permitió que la actividad se desarrollara con altos niveles de participación y creatividad sin requerir una intervención docente excesivamente directiva.

Asimismo, observé que la claridad de las consignas favoreció el desarrollo organizado de la actividad. Aunque inicialmente existía preocupación por la posibilidad de perder el control del grupo debido al uso libre de materiales, la experiencia se desarrolló de manera favorable y los alumnos lograron mantenerse involucrados en las tareas propuestas.

Durante el trabajo por equipos, algunos alumnos decidieron construir de manera individual. Aunque inicialmente consideré intervenir para reincorporarlos a sus equipos,

posteriormente decidí permitirlo debido a que continuaban participando activamente sin afectar la dinámica general del grupo. Esta situación me permitió reconocer la importancia de mantener cierta flexibilidad durante la práctica y valorar que la participación significativa no siempre ocurre de la misma manera en todos los alumnos.

En la segunda secuencia, el uso del resistol y los ladrillos de foami favoreció una atención más focalizada y niveles altos de concentración. Aunque algunos alumnos comenzaron a distraerse manipulando el resistol, la intervención personalizada y el acompañamiento cercano permitieron reorganizar la actividad sin afectar el clima general del grupo.

Polo Relacional

El ambiente generado durante la actividad se caracterizó por participación, concentración y disposición por parte de los alumnos.

Desde el inicio, los materiales despertaron interés y favorecieron una implicación activa dentro de la experiencia. Los alumnos exploraban, construían, dialogaban y compartían ideas sobre las estructuras que estaban realizando, generando un ambiente colaborativo durante gran parte de la actividad.

Asimismo, la posibilidad de manipular distintos materiales permitió que los alumnos permanecieran involucrados de manera constante, observándose altos niveles de atención incluso en actividades que requerían mayor precisión y seguimiento de instrucciones, como la colocación de ladrillos sobre las casas.

Durante la construcción de las ciudades, también se favorecieron espacios de expresión y explicación, ya que varios alumnos describían las partes de sus construcciones y compartían con otros el significado de lo que habían realizado.

De igual manera, el momento de “demoler” las construcciones generó un espacio de disfrute colectivo que permitió liberar energía antes de pasar a una actividad más tranquila y focalizada. Esto favoreció una transición más equilibrada entre ambas secuencias.

En este sentido, identifiqué que la multisensorialidad no solo favoreció la atención y participación, sino también la construcción de un ambiente donde los alumnos podían explorar, crear y compartir ideas de manera más natural.

Cierre

El análisis del episodio me permite identificar que la multisensorialidad favorece experiencias de aprendizaje más significativas cuando los alumnos pueden involucrarse activamente mediante la exploración, manipulación y construcción de elementos relacionados con el contenido trabajado.

En esta actividad, el uso de materiales concretos permitió que los alumnos no solo escucharan sobre el trabajo de los albañiles, sino que experimentaran procesos relacionados con la construcción a través de acciones como ensamblar, pegar, construir y transformar materiales.

Asimismo, la experiencia me permitió reconocer la importancia de diseñar actividades que combinen momentos de exploración libre con espacios más focalizados, favoreciendo tanto la creatividad como la concentración y el seguimiento de instrucciones.

Finalmente, comprendí que la multisensorialidad no depende únicamente de la cantidad de materiales utilizados, sino de la manera en que estos permiten al alumno interactuar, experimentar y construir significados a partir de experiencias cercanas a su realidad.

Cuadro comparativo implementación de la multisensorialidad:

Aspecto	“Tortilleritos”	“Albañiles”
Propósito de aprendizaje	Reconocer el beneficio social del oficio de las tortilleras	Reconocer la importancia social del oficio de los albañiles
Tipo de experiencia multisensorial	Vivencial y cotidiana	Constructiva y exploratoria
Sentidos involucrados	Tacto, olfato, gusto, vista y movimiento	Tacto, vista, movimiento y percepción espacial
Materiales utilizados	Masa, prensa, comal, tortillas, foami visual	Cajas, bloques, materiales de ensamble, resistol y ladrillos de foami
Relación con la realidad del alumno	Alta: experiencia cercana al contexto familiar y alimenticio	Alta: relación con construcciones y experiencias comunitarias
Nivel de autonomía	Medio-alto	Alto
Tipo de participación	Concentrada y colaborativa	Creativa, exploratoria y colaborativa
Rol docente predominante	Organización y acompañamiento	Observación, acompañamiento y flexibilidad
Aciertos identificados	Experiencia vivencial completa y significativa	Exploración autónoma y concentración sostenida

Aspectos a mejorar	Introducción demasiado directiva y centrada en preguntas	Mayor equilibrio en algunos momentos de trabajo colaborativo
Hallazgo principal	La experiencia concreta favoreció implicación y conexión emocional	La exploración multisensorial favoreció autonomía y regulación

A partir de la comparación entre ambas actividades, se identifica que la multisensorialidad favoreció distintos tipos de implicación dependiendo de la naturaleza de la experiencia propuesta. Mientras que en “Tortilleritos” predominó una experiencia vinculada con lo vivencial y cotidiano, en “Albañiles” la exploración y construcción favorecieron mayores niveles de autonomía y creatividad.

Estrategia 4: Movimiento

Actividad 1: Rally de las profesiones (Cierre de Proyecto)

En este episodio implementé la estrategia de movimiento como parte del cierre del proyecto relacionado con oficios y profesiones. La actividad tenía como propósito recuperar los aprendizajes construidos durante el proyecto y favorecer que los alumnos compartieran con sus familias aquello que habían aprendido acerca de las profesiones que eligieron.

Para ello, se invitó a los padres de familia a participar dentro de la actividad. Previamente, los alumnos habían preparado un breve enunciado sobre qué querían ser de grandes, dónde trabajaban las personas que ejercían esa profesión, a quién ayudaban y algunas herramientas que utilizaban. Debido a las características del grupo y al tiempo que implicaba que todos participaran, decidí que las intervenciones fueran muy breves y concretas.

Antes de iniciar las exposiciones, se realizó un rally de movimiento en el que los alumnos participaban junto con sus padres. La dinámica consistía en recorrer un circuito con aros y colchonetas, realizar movimientos corporales y posteriormente resolver adivinanzas relacionadas con profesiones. Cada respuesta correcta permitía sumar puntos para su equipo.

La actividad se desarrolló mediante el tiempo establecido por una canción; al finalizar esta, se realizaba el conteo para identificar al equipo ganador.

Posteriormente, los alumnos ingresaron al salón, donde se encontraba una exposición de fotografías elaboradas mediante herramientas de inteligencia artificial, en las cuales se representaba a cada niño como adulto ejerciendo la profesión que había elegido. Asimismo, cada alumno tenía en su lugar una cartulina elaborada previamente con información relacionada con la profesión seleccionada.

Durante este momento, observé diversas reacciones emocionales tanto en los alumnos como en sus familias, quienes comenzaron a observar las fotografías, dialogar y reaccionar emocionalmente frente a ellas. Finalmente, se llevó a cabo la exposición de los alumnos. Para favorecer la participación, dos niños fungieron como maestros de ceremonia y posteriormente cada alumno compartió su breve enunciado con ayuda de un micrófono y acompañamiento docente cuando era necesario.

Polo epistemológico

El aprendizaje esperado se centraba en que los alumnos recuperaran y compartieran conocimientos relacionados con las profesiones trabajadas durante el proyecto, reconociendo sus funciones, herramientas y utilidad dentro de la comunidad.

La construcción del aprendizaje no se desarrolló únicamente mediante la exposición verbal de los alumnos, sino también a través de la experiencia colectiva construida durante toda la actividad. El rally permitió recuperar de manera lúdica conocimientos relacionados con las profesiones, mientras que la exposición favoreció que los alumnos expresaran aquello que habían aprendido y logrado identificar a lo largo del proyecto. Asimismo, el hecho de que los alumnos pudieran compartir estos aprendizajes frente a sus familias favoreció una experiencia significativa, ya que no sólo recuperaban información, sino que también daban sentido personal a aquello que habían construido durante el proyecto.

Un aspecto importante fue que varios de los conocimientos expresados por los alumnos surgieron con naturalidad durante sus intervenciones, evidenciando que ya reconocían elementos relacionados con las profesiones trabajadas, como los lugares donde se desempeñan, las herramientas utilizadas y las personas a quienes ayudan.

Aunque algunos alumnos mostraron mayor dificultad para expresarse frente al grupo, el hecho de participar y compartir parcialmente sus ideas también representó un logro importante dentro del proceso.

En este sentido, el aprendizaje no se limitó únicamente a memorizar información sobre profesiones, sino que implicó una experiencia donde los alumnos lograron apropiarse de los contenidos y compartirlos dentro de un contexto emocionalmente significativo.

Polo pragmático

La estrategia implementada fue el movimiento mediante un rally corporal organizado previo a la exposición final del proyecto.

La organización de la actividad respondió a una intención clara: permitir que los alumnos liberaran energía y construyeran un ambiente de confianza antes de permanecer dentro del salón durante las exposiciones. La incorporación de juegos corporales, circuitos de movimiento y participación junto a los padres favoreció altos niveles de implicación desde el inicio de la experiencia.

Asimismo, el rally permitió que los alumnos interactuaran de manera cercana con sus familias dentro de una actividad escolar, favoreciendo una experiencia compartida antes del momento más formal de la exposición.

Posteriormente, la transición hacia el salón y las exposiciones se desarrolló de manera organizada y flexible. Aunque existía una estructura previamente planeada, durante la actividad fue necesario adaptar tiempos y permitir espacios de observación y emoción cuando las familias comenzaron a reaccionar frente a las fotografías expuestas.

En este sentido, identifiqué que la flexibilidad durante la práctica favoreció que la experiencia se desarrollara de manera más natural y significativa, permitiendo que los momentos emocionales no fueran interrumpidos por intentar sostener estrictamente la planeación inicial.

Asimismo, la decisión de mantener exposiciones breves y acompañadas resultó favorecedora para las características del grupo, ya que permitió que incluso los alumnos más tímidos logran participar sin sentirse excesivamente presionados.

A partir de esta experiencia, comprendí que el movimiento no solo puede funcionar como una estrategia para mantener la atención o liberar energía, sino también como un medio para construir ambientes de confianza, disposición emocional y participación dentro del aprendizaje.

Polo relacional

El ambiente generado durante la actividad se caracterizó por entusiasmo, participación y una fuerte carga emocional tanto en los alumnos como en sus familias. Desde el inicio, el rally favoreció una convivencia cercana entre padres e hijos, permitiendo que los alumnos se involucraran en la actividad desde el disfrute y el acompañamiento afectivo. La participación conjunta dentro de los juegos corporales fortaleció el vínculo emocional y generó un ambiente de confianza y seguridad para los niños.

Posteriormente, dentro del salón, la observación de las fotografías provocó reacciones emocionales significativas en las familias, quienes expresaban sorpresa, emoción y orgullo frente a las representaciones de sus hijos ejerciendo distintas profesiones.

Asimismo, observé que esta reacción emocional también impactó en los alumnos, quienes respondían a las miradas, comentarios y emociones de sus padres, fortaleciendo la implicación afectiva dentro de la experiencia.

Durante las exposiciones, el clima emocional favoreció que incluso alumnos que habitualmente mostraban timidez logaran participar parcialmente. Aunque algunos hablaron con menor seguridad o volumen, el ambiente generado permitió que la experiencia no se percibiera como una situación de presión, sino como un espacio de acompañamiento y reconocimiento.

En este sentido, identifiqué que el movimiento, combinado con la participación de las familias y el vínculo afectivo construido durante la actividad, favoreció un ambiente emocionalmente significativo que sostuvo la participación y la disposición de los alumnos durante toda la experiencia.

Cierre

El análisis del episodio me permite identificar que el movimiento puede funcionar como una estrategia que favorece no solo la activación física de los alumnos, sino también la construcción de ambientes de confianza, participación e implicación emocional dentro del aprendizaje.

En esta actividad, el rally corporal permitió generar una experiencia compartida entre alumnos y familias que favoreció la disposición emocional previa a las exposiciones, contribuyendo a que los alumnos participaran desde un ambiente de mayor seguridad y acompañamiento afectivo.

Asimismo, la experiencia me permitió reconocer que distintas estrategias pueden converger dentro de una misma actividad y potenciarse mutuamente. Aunque el movimiento constituyó la estrategia principal, la participación de las familias y el vínculo emocional construido durante la experiencia fortalecieron significativamente el impacto de la actividad.

Finalmente, comprendí que las experiencias emocionalmente significativas no siempre surgen únicamente de lo planeado inicialmente, sino también de la capacidad de la práctica docente para permitir espacios de flexibilidad, encuentro y reconocimiento dentro del aula.

Actividad 2: Estación de bomberos

En este episodio implementé la estrategia de movimiento a través de una actividad relacionada con la profesión de los bomberos, dentro del proyecto “Pequeños grandes trabajadores”. La intención principal era que los alumnos experimentaran, mediante el cuerpo y el juego, algunas de las acciones que realizan los bomberos dentro de su trabajo y comprendieran la función que tienen dentro de la comunidad.

La actividad consistía en realizar un circuito dentro del salón ambientado como si se tratara de una situación de rescate. Para ello, el espacio sería organizado con mesas acomodadas a manera de túneles, algunas “llamas” representadas con material visual, peluches que debían ser rescatados y una máquina de humo que ayudaría a ambientar el salón. Asimismo, cada alumno contaba con un pequeño uniforme elaborado con papel y una “manguera” que representaba las herramientas utilizadas por los bomberos.

La intención inicial era desarrollar la actividad después del recreo, ya que esto permitiría evitar cambios constantes de espacio y facilitar la organización del grupo. Sin embargo, el día de la actividad el horario del recreo fue modificado inesperadamente, lo que obligó a reorganizar toda la experiencia en pocos minutos.

Debido a esta situación, fue necesario interrumpir la actividad previa, reorganizar rápidamente el salón y adaptar parte de la planeación inicial. Aunque el circuito logró realizarse, la actividad terminó siendo mucho más breve y acelerada de lo que originalmente había sido planeado.

A pesar de ello, los alumnos participaron activamente dentro de la experiencia. Durante el circuito debían atravesar túneles, apagar “incendios”, rescatar peluches y seguir indicaciones relacionadas con distintas “misiones” de rescate que se iban planteando durante el desarrollo de la actividad.

Posteriormente, durante el diálogo de retroalimentación, los alumnos comenzaron a recuperar algunos de los aprendizajes relacionados con la función del uniforme y las herramientas de los bomberos, mencionando, por ejemplo, que el traje servía para proteger la piel del fuego.

Polo epistemológico

El aprendizaje esperado se centraba en que los alumnos reconocieran la función social de los bomberos y comprendieran algunas de las acciones y herramientas necesarias dentro de este trabajo.

La construcción del aprendizaje se favoreció principalmente a través de la experiencia corporal y del juego de movimiento. Los alumnos no solo escuchaban información relacionada con los bomberos, sino que participaban activamente en situaciones que simulaban acciones propias de este oficio, como rescatar personas, atravesar obstáculos y apagar incendios.

Asimismo, la ambientación del espacio y el uso de materiales relacionados con la profesión favorecieron una experiencia más inmersiva, permitiendo que los alumnos se involucraran emocional y corporalmente dentro de la actividad.

Aunque el tiempo para recuperar conocimientos previos y profundizar en algunos contenidos fue mucho menor al planeado debido a la reorganización inesperada de la actividad, los alumnos lograron apropiarse de ciertos elementos importantes relacionados con la función del uniforme y el trabajo de los bomberos.

Esto se observó posteriormente durante la retroalimentación, cuando algunos alumnos comenzaron a explicar que los bomberos necesitaban usar trajes especiales para protegerse del fuego y evitar quemaduras.

En este sentido, el aprendizaje no se construyó principalmente desde la explicación verbal, sino desde la experiencia directa, el movimiento corporal y la implicación activa dentro del juego.

Polo pragmático

La estrategia implementada fue el movimiento mediante un circuito corporal y una experiencia inmersiva relacionada con la profesión de los bomberos.

La organización inicial de la actividad contemplaba una ambientación más amplia y una estructura más elaborada; sin embargo, debido al cambio inesperado en el horario del recreo, fue necesario reorganizar rápidamente tanto el espacio como las consignas y tiempos de la experiencia.

Esto provocó que gran parte de la actividad tuviera que construirse desde la improvisación y la adaptación inmediata. A pesar de ello, se logró mantener el propósito principal de la experiencia y desarrollar el circuito de movimiento con los alumnos.

Durante el desarrollo de la actividad, el uso de narrativas y pequeñas “misiones” permitió sostener la atención y participación del grupo. Constantemente se daban indicaciones relacionadas con el rescate de personas o la búsqueda de peluches atrapados, favoreciendo que los alumnos permanecieran involucrados dentro de la dinámica.

Asimismo, la máquina de humo y la ambientación del espacio funcionaron como elementos que fortalecieron la implicación y el interés de los alumnos, generando una experiencia más cercana a la situación que intentaba representarse.

No obstante, identifiqué que la rapidez con la que fue necesario reorganizar la actividad limitó algunos aspectos de mi mediación docente, particularmente el tiempo destinado a recuperar saberes previos y profundizar en ciertos contenidos antes de iniciar el circuito.

También reconocí que el nivel de estimulación dentro de la actividad era alto, ya que implicaba movimiento constante, ambientación visual y tareas de rescate simultáneas. En este

sentido, la narrativa y las consignas funcionaron como elementos importantes para sostener la organización y evitar que la actividad perdiera completamente el foco.

A partir de esta experiencia, comprendí la importancia de la flexibilidad docente y de la capacidad de reorganizar la práctica cuando surgen situaciones imprevistas dentro del contexto escolar.

Polo relacional

El ambiente generado durante la actividad se caracterizó por entusiasmo, dinamismo e implicación constante por parte de los alumnos.

Desde el momento en que ingresaron al salón ambientado, los niños mostraron sorpresa e interés, particularmente por la máquina de humo y la organización del espacio. Esto favoreció una implicación inmediata dentro de la experiencia y permitió que los alumnos se involucraran activamente en las tareas propuestas.

La narrativa utilizada durante la actividad también fortaleció la participación del grupo, ya que los alumnos respondían emocionalmente a las “misiones” de rescate y buscaban cumplir los retos planteados durante el circuito.

Asimismo, aunque el ambiente fue intenso debido a la rapidez con la que se reorganizó toda la experiencia, la actividad logró sostenerse sin perder completamente la organización del grupo.

Los alumnos permanecieron motivados y participativos durante toda la experiencia, mostrando entusiasmo tanto al atravesar los obstáculos como al rescatar los peluches y utilizar sus herramientas de bomberos.

De igual manera, observé que la experiencia permaneció significativamente en los alumnos incluso días después, ya que continuaban recordando el circuito, preguntando por la máquina de humo y recuperando elementos relacionados con la actividad.

En este sentido, identifiqué que el movimiento, la ambientación y la experiencia inmersiva favorecieron una participación emocional y corporal altamente significativa para los alumnos.

Cierre

El análisis del episodio me permite identificar que el movimiento puede favorecer experiencias de aprendizaje altamente significativas cuando se articula con experiencias inmersivas, narrativas y corporales relacionadas con el contenido trabajado.

Aunque la actividad se vio afectada por cambios organizativos inesperados que obligaron a reorganizar gran parte de la planeación inicial, la experiencia logró sostener el interés, la participación y parte importante del aprendizaje esperado.

Asimismo, esta experiencia me permitió reconocer que el aprendizaje no siempre depende de que la planeación se desarrolle exactamente como fue pensada inicialmente, sino también de la capacidad docente para adaptarse, reorganizar y sostener el propósito pedagógico frente a situaciones imprevistas.

Finalmente, comprendí que el movimiento no solo funciona como una estrategia para activar físicamente a los alumnos, sino también como un medio para favorecer experiencias donde el cuerpo, la emoción y la acción participan activamente dentro de la construcción del aprendizaje.

Estrategia 5: Antiestres

Episodio: Blue, la mascota del salón

En este episodio implementé una estrategia antiestrés a través de la incorporación de una mascota dentro del aula. La intención principal era favorecer la regulación emocional y mejorar el clima de trabajo mediante la construcción de un vínculo afectivo entre los alumnos y el pez, al que los niños llamaron “Blue”.

La estrategia surgió con la intención de que los alumnos logaran regular algunas conductas relacionadas principalmente con el exceso de ruido dentro del salón, promoviendo un ambiente más tranquilo a partir del cuidado del animal. Para ello, presenté al pez como un nuevo integrante del grupo, utilizando un tono de voz suave y pausado que buscaba modelar el comportamiento esperado dentro del aula.

Durante la presentación, hablé con entusiasmo sobre la llegada de “Blue”, explicando que debíamos cuidarlo y evitar realizar ruidos fuertes o gritar para no asustarlo. Asimismo, traté de mimetizar el comportamiento que esperaba observar en los alumnos, hablando más despacio y mostrando una actitud calmada para favorecer que ellos reprodujeran esa misma dinámica.

Los primeros días, la estrategia mostró resultados favorables. Los alumnos buscaban constantemente al pez, hablaban sobre él y comenzaron espontáneamente a recordarse entre ellos la importancia de mantener un ambiente tranquilo. Incluso, en diversos momentos del día era posible escuchar expresiones como “shhhh” entre los propios alumnos cuando percibían demasiado ruido dentro del salón.

Sin embargo, durante ese periodo surgieron múltiples cambios dentro de la dinámica escolar, como suspensiones de clases, modificaciones de rutina y cambios constantes de espacio, lo que provocó que la continuidad de la estrategia se viera interrumpida en varias ocasiones.

Además, inicialmente se tenía contemplado que los alumnos pudieran llevar al pez a casa en determinados momentos para fortalecer el vínculo y la responsabilidad hacia la mascota; no obstante, debido a las constantes modificaciones dentro de la rutina escolar y la necesidad de establecer previamente acuerdos con las familias, esta dinámica no logró consolidarse como estaba planeada.

Polo epistemológico

El aprendizaje en juego dentro de esta experiencia se relacionaba principalmente con la regulación emocional, el cuidado de otro ser vivo y la construcción de un ambiente más tranquilo dentro del aula.

La estrategia permitió que los alumnos comenzaran a establecer relaciones entre sus propias acciones y el bienestar de la mascota, comprendiendo progresivamente que ciertos comportamientos, como los gritos o el exceso de ruido, podían afectar al pez.

En este sentido, el aprendizaje no se construyó desde la imposición directa de normas o indicaciones constantes relacionadas con el silencio, sino a partir del vínculo afectivo y la empatía que los alumnos comenzaron a desarrollar hacia “Blue”.

Asimismo, el modelaje inicial realizado durante la presentación de la mascota favoreció que los alumnos comprendieran, desde la observación y la experiencia, el tipo de ambiente que se buscaba construir dentro del salón.

Aunque la estrategia mostró resultados favorables principalmente durante los primeros días, la falta de continuidad dificultó que estos procesos logaran consolidarse de manera más permanente dentro de la dinámica grupal.

No obstante, la experiencia permitió identificar que el vínculo afectivo puede funcionar como un elemento importante dentro de la regulación emocional y la construcción del clima del aula.

Polo pragmático

La estrategia implementada fue una estrategia antiestrés basada en la incorporación de una mascota dentro del aula para favorecer la regulación emocional y disminuir conductas relacionadas con el exceso de ruido.

La presentación de la mascota se realizó mediante una ambientación emocional donde el tono de voz, la actitud calmada y el lenguaje utilizado buscaban modelar el comportamiento esperado dentro del grupo.

Durante los primeros días, la estrategia logró sostener parcialmente un ambiente más tranquilo dentro del aula, ya que los propios alumnos comenzaron a recordar espontáneamente la necesidad de cuidar al pez y evitar hacer demasiado ruido.

Asimismo, la intención de incorporar posteriormente dinámicas de cuidado más permanentes, como permitir que los alumnos llevaran a la mascota a casa, buscaba fortalecer el vínculo, la responsabilidad y la implicación emocional hacia el animal.

Sin embargo, la estrategia se vio afectada por diversos factores externos relacionados con cambios constantes de rutina, suspensiones de clases y modificaciones dentro de la dinámica

escolar, lo que dificultó mantener la continuidad necesaria para consolidar completamente la experiencia.

En este sentido, identifiqué que las estrategias relacionadas con regulación emocional y clima de aula requieren permanencia, estabilidad y continuidad para lograr consolidarse dentro de la práctica cotidiana.

A partir de esta experiencia, comprendí que no basta únicamente con introducir una estrategia significativa dentro del aula, sino que también es necesario sostenerla de manera consistente para que los alumnos logren apropiarse plenamente de ella.

Polo relacional

El ambiente generado durante los primeros días de implementación se caracterizó por entusiasmo, curiosidad y cuidado hacia la mascota del salón.

Los alumnos mostraron interés constante por observar al pez, buscarlo dentro del salón y hablar sobre él. Asimismo, comenzaron a surgir conductas espontáneas relacionadas con el cuidado del ambiente, particularmente intentos de regular el ruido mediante recordatorios entre los propios alumnos.

En este sentido, la regulación no surgía únicamente desde la intervención docente, sino también desde el vínculo emocional que los alumnos comenzaban a construir con la mascota.

La estrategia favoreció momentos donde el grupo lograba mantenerse más tranquilo y consciente de sus propias acciones dentro del salón. Sin embargo, debido a la intermitencia con la que pudo desarrollarse la experiencia, el clima emocional y la dinámica construida alrededor del pez no lograron consolidarse completamente.

Aun así, la experiencia permitió observar que la presencia de elementos afectivos y de cuidado dentro del aula puede favorecer procesos de empatía, regulación y construcción de ambientes más tranquilos para el trabajo grupal.

Cierre

El análisis del episodio me permite identificar que las estrategias antiestrés pueden favorecer procesos importantes de regulación emocional y mejora del clima del aula cuando se construyen a partir del vínculo afectivo, la empatía y el cuidado.

En esta experiencia, la incorporación de la mascota permitió que los alumnos comenzaran a regular parcialmente ciertas conductas relacionadas con el ruido y construyeran una relación de cuidado hacia otro ser vivo.

Asimismo, la experiencia me permitió reconocer que las estrategias relacionadas con regulación emocional requieren continuidad y permanencia para consolidarse dentro de la dinámica grupal, ya que las constantes interrupciones y cambios de rutina dificultaron sostener el proceso de manera estable.

Finalmente, comprendí que la regulación emocional dentro del aula no necesariamente surge desde el control, sino también desde experiencias donde los alumnos logran involucrarse efectivamente y reconocer el impacto de sus acciones en el bienestar de otros.

Estrategia 6: Relajación, pausas activas

En este episodio implementé estrategias de relajación y pausas activas con el propósito de favorecer la recuperación de la atención, mantener un ambiente más tranquilo dentro del aula y permitir que los alumnos canalizaran parte de la necesidad de movimiento que naturalmente presentaban durante la jornada escolar. Esta estrategia surgió principalmente a partir de la

necesidad de mejorar el clima de trabajo dentro del grupo, especialmente en momentos donde los alumnos regresaban altamente activados después de actividades físicas o periodos prolongados de movimiento.

Las pausas activas utilizadas durante este periodo fueron principalmente: “La nube” de MiniAdmini, “Despertando las neuronas” de Yupi Yai y “Pez pez tiburón” de Pequeño Pez. Cada una se utilizaba en distintos momentos del día dependiendo de las necesidades del grupo y del nivel de activación en el que se encontraban los alumnos.

La pausa de “La nube” se utilizaba principalmente como una estrategia de relajación después de momentos de alta activación física, como al regresar de educación física, recreo, música o después de actividades donde los alumnos habían permanecido mucho tiempo fuera del salón realizando circuitos o juegos corporales. Su propósito era ayudar a disminuir progresivamente el nivel de activación física y emocional del grupo para volver a incorporarse a actividades que requerían mayor atención, calma y disposición.

Por otro lado, las demás pausas activas se utilizaban generalmente como transiciones entre una actividad y otra. La intención era permitir que los alumnos liberaran energía, recuperaran atención y pudieran reincorporarse posteriormente a nuevas situaciones de aprendizaje.

Asimismo, durante este periodo surgió espontáneamente una situación particular dentro del grupo. Uno de los alumnos comenzó a realizar pequeños bailes inspirados en Michael Jackson durante algunos momentos de la jornada, especialmente al final del día. Posteriormente, durante conversaciones con las familias, descubrí que otros alumnos también compartían interés por estas canciones y bailes.

A partir de ello, en algunos momentos de salida decidí incorporar música relacionada con este interés compartido por los alumnos. La respuesta del grupo fue muy positiva, ya que gran parte de los niños comenzaron a bailar, participar y disfrutar colectivamente de este momento. Aunque inicialmente no había sido planeado como una estrategia formal, observé que también funcionaba como un espacio de disfrute, convivencia y liberación de energía al finalizar la jornada.

Sin embargo, aunque estos momentos implicaban movimiento más libre, también existía una intención y organización detrás de ellos. La actividad se realizaba siempre dentro de una rutina específica, al final del día y bajo una dinámica constante, permitiendo que los alumnos expresaran corporalmente sus emociones y energía dentro de un espacio contenido y organizado.

Polo epistemológico

El aprendizaje en juego dentro de esta experiencia se relacionaba principalmente con la regulación de la atención, la canalización del movimiento y el desarrollo de habilidades relacionadas con coordinación corporal, seguimiento de instrucciones y agilidad mental.

Las pausas activas no se implementaron únicamente como momentos recreativos, sino como herramientas que permitieran responder a una necesidad biológica natural del grupo: el movimiento. Desde esta perspectiva, el propósito no era eliminar el movimiento dentro del aula ni mantener a los alumnos inmóviles durante largos periodos, sino ayudarles a canalizar esa energía y comenzar a desarrollar progresivamente la capacidad de controlar su cuerpo, sostener la atención y seguir instrucciones.

A partir de la experiencia, identifiqué que los alumnos respondían mejor a las pausas activas que involucraban el cuerpo y la coordinación motriz en comparación con canciones o dinámicas donde únicamente debían cantar o escuchar instrucciones.

Por ejemplo, algunas de las pausas utilizadas requerían seguir secuencias corporales progresivas, coordinar movimientos específicos o responder corporalmente a distintos ritmos y consignas. Esto favorecía no solo la participación del grupo, sino también procesos relacionados con atención, coordinación y seguimiento de secuencias.

Asimismo, observé que este tipo de estrategias ayudaban a que los alumnos recuperaran momentáneamente la concentración después de actividades largas o después de periodos donde permanecían sentados durante demasiado tiempo.

En cuanto a las estrategias de relajación, identifiqué que estas permitían disminuir progresivamente el nivel de activación física y emocional después de actividades altamente estimulantes, favoreciendo una transición más tranquila hacia actividades que requerían mayor concentración y escucha.

Sin embargo, también identifiqué que las pausas activas funcionaban principalmente como una transición efectiva entre actividades, pero no necesariamente lograban sostener la atención durante largos periodos posteriores dentro del desarrollo de algunas actividades.

En este sentido, comprendí que la dispersión durante el trabajo cotidiano no siempre se relaciona directamente con una actividad mal diseñada, sino también con las características propias del grupo, sus periodos de atención y la necesidad constante de movimiento presente especialmente en alumnos de primer grado.

Polo pragmático

La estrategia implementada consistió en incorporar pausas activas y ejercicios de relajación durante distintos momentos de la jornada escolar.

La selección de las pausas respondía a las necesidades específicas del grupo en cada momento. Algunas se utilizaban para disminuir niveles altos de energía después de actividades físicas, mientras que otras se implementaban como transiciones entre actividades académicas para recuperar atención y disposición.

Particularmente, las estrategias de relajación comenzaron a utilizarse con mayor frecuencia después de identificar dificultades importantes en el momento de entrada al salón después de educación física. Inicialmente, los alumnos regresaban altamente activados, dispersos y con dificultades para reorganizarse dentro del aula. A partir de esta situación, comenzaron a establecerse rutinas específicas para el regreso al salón, como tomar agua en determinados espacios, guardar sus pertenencias y posteriormente colocarse sobre la mesa en posición de relajación mientras escuchaban la canción.

La construcción de esta rutina no fue inmediata; sin embargo, progresivamente los alumnos comenzaron a reconocer las dinámicas y responder de manera más organizada al momento de transición.

Las pausas que involucraban movimientos corporales coordinados resultaron particularmente funcionales para captar nuevamente el interés y la participación del grupo. Observé que cuando las actividades implicaban secuencias corporales, coordinación o movimientos progresivos, los alumnos se involucraban más fácilmente y lograban concentrarse con mayor rapidez.

Asimismo, identifiqué que el movimiento corporal dentro de estas pausas funcionaba como una forma de canalizar la energía de los alumnos sin eliminar completamente su necesidad natural de movimiento. Las pausas activas funcionaban mejor cuando el movimiento tenía una estructura clara y una intención específica; no se trataba únicamente de permitir movimiento libre, sino de canalizar la energía hacia acciones coordinadas que favorecieran nuevamente la atención.

En este sentido, comprendí que la canalización del movimiento no implicaba reprimir la necesidad corporal de los alumnos, sino ofrecer espacios donde pudieran expresarla de manera organizada y funcional para el aprendizaje.

No obstante, durante el análisis también reconocí algunas limitaciones de la estrategia. Aunque las pausas activas funcionaban favorablemente como momentos de transición, no siempre resultaban suficientes para recuperar la atención cuando la dispersión surgía durante el desarrollo de una actividad.

En estos casos, observé que el grupo requería otro tipo de estrategias más breves e inmediatas para reorganizar nuevamente la atención sin interrumpir completamente la dinámica de trabajo.

A partir de esta experiencia, comprendí la importancia de diversificar las estrategias de recuperación atencional dentro del aula y reconocer que distintas situaciones requieren diferentes formas de intervención.

Asimismo, identifiqué que las pausas activas deben responder a una intención pedagógica clara y no únicamente utilizarse como momentos para “mover” a los alumnos, sino como

herramientas para canalizar energía, favorecer coordinación y facilitar la disposición hacia el aprendizaje.

Polo relacional

El ambiente generado durante las pausas activas se caracterizó principalmente por entusiasmo, participación y disfrute colectivo.

Los alumnos mostraban una alta implicación cuando las actividades involucraban movimiento corporal, secuencias coordinadas y música. Asimismo, las dinámicas musicales favorecían momentos donde el grupo lograba compartir experiencias de disfrute y liberar tensión acumulada durante la jornada escolar.

Particularmente, los momentos espontáneos relacionados con los bailes inspirados en Michael Jackson favorecieron un ambiente de convivencia positiva y participación grupal. Lo que inició como una conducta aislada de un alumno terminó convirtiéndose en un espacio colectivo de disfrute donde otros alumnos comenzaron a involucrarse espontáneamente.

Asimismo, las pausas activas permitían que los alumnos regresaran temporalmente a un estado de mayor disposición y participación dentro del aula.

En cuanto a las estrategias de relajación, observé que favorecían un ambiente menos tenso y más tranquilo después de momentos de alta activación física. Particularmente después de educación física, el grupo lograba reincorporarse al salón de manera más organizada y receptiva una vez que la rutina comenzaba a consolidarse.

Aunque inicialmente costó trabajo establecer esta dinámica, progresivamente los alumnos comenzaron a reconocer la rutina y responder mejor a los momentos de relajación y escucha.

Asimismo, después de implementar estas estrategias observé mayor disposición para el diálogo y una escucha más sostenida durante algunas actividades posteriores.

Sin embargo, también observé que esta regulación no siempre lograba sostenerse durante largos periodos posteriores, especialmente en actividades que requerían tiempos de atención más extensos o cuando comenzaban a surgir nuevamente momentos de dispersión grupal.

En este sentido, comprendí que la regulación de la atención dentro del aula es un proceso dinámico y constante que requiere diferentes tipos de estrategias dependiendo del momento, las características del grupo y las necesidades que van surgiendo durante la práctica cotidiana.

Cierre

El análisis de este episodio me permitió reconocer que las pausas activas y las estrategias de relajación pueden funcionar como herramientas importantes para favorecer la regulación de la atención, canalizar la necesidad de movimiento y mejorar el clima de trabajo dentro del aula.

Asimismo, comprendí que el movimiento constituye una necesidad biológica natural en los alumnos, especialmente en grupos de primer grado, por lo que intentar eliminarlo completamente dentro del salón resulta poco funcional para el aprendizaje.

En este sentido, las pausas activas permitieron canalizar parcialmente esta necesidad mediante actividades que involucraban coordinación corporal, secuencias motrices y participación activa.

Igualmente, las estrategias de relajación favorecieron momentos donde el grupo lograba disminuir progresivamente su nivel de activación física y emocional después de actividades altamente estimulantes, facilitando una reincorporación más tranquila a las actividades escolares.

Sin embargo, también identifiqué que este tipo de estrategias no siempre son suficientes para sostener la atención durante todo el desarrollo de las actividades, particularmente cuando comienzan a surgir momentos de dispersión grupal.

A partir de ello, reconocí la importancia de continuar explorando y diversificando estrategias que permitan recuperar la atención dentro de distintos momentos de la práctica docente, así como distinguir cuándo la dispersión responde a una necesidad de movimiento y cuándo puede relacionarse con otros factores presentes dentro de la actividad o dinámica grupal.

19. Toma de Decisiones Durante la Práctica

Si hay algo que la práctica docente enseña con una claridad que ningún libro puede replicar, es que planear no es suficiente. Por más detallada que sea una secuencia didáctica, el aula siempre reserva algo inesperado. Y es precisamente en esos momentos donde aparece una de las habilidades más complejas de la docencia: tomar decisiones en tiempo real, con los niños frente a ti y sin margen para dudar demasiado.

A lo largo de esta propuesta, las decisiones más significativas no siempre fueron las que estaban escritas en la planeación. Muchas veces fueron las que ocurrieron en el momento, casi sin pensarlo, respondiendo a lo que el contexto exigía.

Una de las decisiones más recurrentes durante la práctica estuvo relacionada con la estrategia antiestrés que implicaba la presencia de Blue, el pececito que se convirtió en la mascota del grupo. La idea original era clara: introducir al pez como un elemento regulador

dentro del aula, aprovechando el vínculo afectivo que los niños podrían construir con él para favorecer la calma, el silencio y la autorregulación emocional. El primer día funcionó exactamente así. Lo presenté con entusiasmo, modulando mi voz, hablando despacio, mimetizando el comportamiento que esperaba de ellos. Y los niños respondieron: se escuchaban los "shhh" por todo el salón, lo buscaban con la mirada, lo cuidaban. Fue uno de esos momentos en que algo hace clic dentro del aula.

Sin embargo, el contexto no siempre acompañó. Durante ese período hubo demasiados cambios: suspensiones, movimientos de salón, alteraciones en la rutina que fracturaron la continuidad que esta estrategia necesitaba para funcionar. Y así, de manera recurrente, tuve que tomar la decisión de no llevar a Blue. No porque la estrategia hubiera fallado, sino porque las condiciones no eran las adecuadas. Sentía que primero necesitaba que los niños consolidaran el vínculo con él dentro del aula antes de llevarlo a casa, y ese proceso se vio constantemente interrumpido por situaciones ajenas a mi control.

Reconozco que fue una decisión que tomé muchas veces sobre la marcha, evaluando el momento, el ambiente, la continuidad. Y aunque el resultado no fue el que había imaginado, sí fue una decisión consciente: priorizar la calidad del vínculo sobre el cumplimiento del plan original.

Otra de las decisiones más intensas de toda la práctica ocurrió durante la actividad de bomberos, perteneciente a la estrategia de movimiento. Esa actividad estaba planeada para después del recreo, que era el único espacio disponible en todo el día sin interrupciones adicionales. Sin embargo, durante el recreo mismo me avisaron que el horario cambiaría, que el recreo se recorrería, y que si yo tenía algún problema con eso.

Tenía un problema, sí. Porque si el recreo se atrasaba, mi tiempo se reducía considerablemente. Y en ese momento tuve que decidir: ¿reorganizaba todo en ese instante para hacer la actividad antes, o la dejaba para después asumiendo el riesgo de que el tiempo no alcanzara? Descartar la actividad no era opción. Ese día era el único sin interrupciones programadas, y posponerla significaba perder el contexto que le daba sentido.

Decidí reorganizarla en el momento. Armé todo lo que podía en el tiempo que quedaba, ajusté lo que era necesario y la actividad se realizó. No exactamente como la había planeado, pero se realizó.

Más allá de estas dos situaciones concretas, hubo una decisión que atravesó toda la práctica de manera transversal: la decisión de flexibilizar. De soltar lo planeado cuando el contexto lo pedía, de ajustar tiempos, cambiar dinámicas, reorganizar actividades sin previo aviso.

Y seré honesta: eso me cuesta. Me sigue costando. Tengo una tendencia natural a planear con detalle, a anticipar escenarios posibles, a sentirme más segura cuando sé exactamente cómo va a desarrollarse cada momento, (aunque yo se que... ¡nunca pasará!) Salir de eso, improvisar dentro de la práctica, modificar sobre la marcha algo que había pensado con cuidado, genera en mí una incomodidad que reconozco como una área de oportunidad real.

Lo que sí puedo decir es que, aunque me cuesta, lo he convertido en una habilidad. No porque lo haya decidido conscientemente, sino porque la práctica me lo fue exigiendo. Y en más de una ocasión, al salir de lo planeado, encontré formas distintas de hacer las mismas cosas, formas que a veces funcionaron incluso mejor. No siempre, pero sí lo suficiente como para reconocer que la rigidez en la planeación puede ser, paradójicamente, uno de los mayores

obstáculos para una práctica neuroeducativa. Porque si algo enseña la neuroeducación es que el aprendizaje ocurre en la experiencia viva, no en el guion perfecto.

20. Análisis de los Resultados de Intervención

A lo largo de la implementación de las estrategias neuroeducativas dentro del proyecto "Pequeños grandes trabajadores" y "Tras las huellas de los dinosaurios", fue posible identificar patrones recurrentes que permiten comprender con mayor profundidad qué condiciones favorecieron el aprendizaje y cuáles lo limitaron. Este apartado no busca presentar un balance de aciertos y errores, sino ofrecer una lectura integrada de lo que ocurrió en el aula, reconociendo que cada episodio, tanto los que fluyeron como los que no, aportó elementos valiosos para la reflexión y el crecimiento docente.

El Vínculo Emocional como Condición del Aprendizaje

Uno de los hallazgos más consistentes a lo largo de las distintas estrategias implementadas fue que el aprendizaje se favoreció significativamente cuando existía una conexión emocional entre la actividad y la realidad de los alumnos. En el episodio de estilistas, la presencia de una madre de familia dedicada a ese oficio no solo aportó información: generó un puente entre el contenido y la experiencia cotidiana de los niños, lo que favoreció una implicación que difícilmente habría ocurrido desde una explicación convencional. En tortilleritos, la posibilidad de manipular masa, sentir el olor durante la cocción y consumir el alimento preparado por ellos mismos produjo un nivel de participación sostenida que evidenció cómo la experiencia concreta y multisensorial activa procesos que van más allá de la atención superficial.

En todos estos casos, la emoción no funcionó como un adorno de la actividad sino como el mecanismo que permitió al cerebro de los niños interpretar el contenido como algo relevante, cercano y digno de ser recordado. Esto es coherente con lo planteado a lo largo del marco teórico: aprender no ocurre únicamente desde lo cognitivo, sino desde la experiencia emocionalmente significativa.

La Curiosidad como Detonante

El episodio del dinosaurio que se metió al salón representó uno de los momentos más ilustrativos de toda la práctica. Al llegar al aula y encontrar huellas de distintos tamaños distribuidas por el espacio, los niños comenzaron espontáneamente a formular hipótesis, comparar ideas y construir explicaciones colectivas antes de que la docente realizara una sola pregunta. Este episodio permitió observar algo que el marco teórico anticipa pero que cobra un significado completamente distinto cuando se vive dentro del aula: cuando la curiosidad se activa genuinamente, el aprendizaje ocurre de manera natural, sin necesidad de dirigirlo constantemente.

La curiosidad no funcionó únicamente como un recurso para captar la atención inicial. Sostuvo el intercambio de ideas, impulsó la participación de alumnos que habitualmente no intervenían con frecuencia y permitió que el conocimiento se construyera entre pares, desde lo que cada niño ya sabía y desde lo que quería descubrir.

No todas las actividades fluyeron de la misma manera, y reconocer esto también forma parte del análisis. En el episodio de doctores, la prolongación excesiva del diálogo inicial generó desgaste en el grupo antes de que comenzara la actividad principal. Aunque el juego simbólico logró despertar interés y motivación, la falta de regulación del clima grupal y una organización

demasiado dirigida dificultaron que esa implicación emocional se tradujera en construcción del aprendizaje. Este episodio evidenció algo importante: la presencia de emoción y participación no garantiza por sí sola el aprendizaje. Se necesita también una mediación docente capaz de sostener el foco, reorganizar cuando es necesario y mantener el equilibrio entre la libertad del juego y la intención pedagógica.

De manera similar, en tortilleritos se identificó que la introducción mediante preguntas directas y poco contextualizadas representó una limitación, reduciendo las posibilidades de generar desde el inicio una conexión más significativa con el contenido.

A lo largo de los distintos episodios analizados, la flexibilidad apareció de manera recurrente como un factor determinante, tanto en los momentos que funcionaron como en los que no. En albañiles, permitir que algunos alumnos construyeran de manera individual en lugar de insistir en el trabajo por equipos favoreció una participación más auténtica sin afectar la dinámica general del grupo. En el episodio de los dinosaurios, decidir permitir que los niños abrieran los huevos en el momento en que los encontraron, en lugar de esperar el momento planeado, preservó la emoción y naturalidad de la experiencia.

Estas decisiones, aparentemente pequeñas, evidencian que la práctica docente no puede reducirse a la ejecución de una planeación. Requiere una lectura constante del grupo, una disposición para ajustar y la capacidad de reconocer cuándo sostener lo planeado y cuándo soltarlo.

La comparación entre las distintas estrategias implementadas permite identificar que los mayores niveles de aprendizaje se observaron cuando coincidieron al menos tres condiciones: una conexión genuina entre el contenido y la realidad de los alumnos, una experiencia que

activara emocionalmente su disposición para involucrarse, y una mediación docente flexible capaz de sostener el foco sin limitar la autonomía. Cuando alguna de estas condiciones estuvo ausente o debilitada, el aprendizaje tendió a quedarse en la superficie: los alumnos participaban, disfrutaban, pero la construcción del conocimiento no lograba consolidarse.

Esto no representa un fracaso, sino una comprensión. Cada episodio analizado, independientemente de su resultado, aportó información valiosa sobre qué condiciones favorecen el aprendizaje en preescolar y qué aspectos de la práctica docente siguen siendo áreas de crecimiento. Y esa comprensión, en sí misma, ya es un resultado.

21. Transformación de la Práctica Profesional

Si soy honesta, nunca (ni como estudiante ni como docente en formación) había pensado en las emociones como una herramienta para enseñar. Sabía que eran importantes, que los niños debían reconocerlas y expresarlas, pero jamás imaginé que una emoción pudiera derivar en un aprendizaje. Que el estado emocional desde el cual un niño vive una experiencia dentro del aula pudiera determinar si esa experiencia permanece o desaparece. Esa idea me era completamente ajena.

Y tampoco había pensado que enseñar, desde el conocimiento del cerebro, implicara repensarse a uno mismo como docente. No solo las estrategias o las actividades, sino todo: el tono de voz, los gestos, la manera de presentar un contenido, la forma de acompañar un error, la calidad del vínculo que se construye con cada niño. Nunca dimensioné que todo eso tenía un impacto tan profundo, tan biológicamente concreto, en quien aprende.

La neuroeducación no llegó a mi formación de manera abrupta. Comenzó a transformar mi perspectiva desde el curso de segundo semestre, cuando por primera vez tuve acceso a

respuestas que, sin saberlo, llevaba tiempo buscando. Porque hay algo que sucede en la formación docente que me parece importante nombrar: muchas cosas se dicen, pero pocas veces se explica el porqué. Y ese porqué es precisamente lo que la neuroeducación me dio. No solo información, sino motivación. Un fundamento real para hacer las cosas de otra manera.

Antes de esta práctica, una parte de mí medía el valor de la labor docente por los resultados académicos visibles: hasta qué número contaban los alumnos, qué tanto avanzaban en la lectura, cuánto podían demostrar. Hoy ya no pienso así, o al menos no de la misma manera. Creo que lo que verdaderamente determina el valor de un docente tiene que ver con algo mucho más difícil de medir: el amor con el que enseña, la manera en que mira a sus alumnos, la conciencia con la que habita el aula.

Y aquí quiero ser cuidadosa, porque no estoy tratando de romantizar la enseñanza. Es exactamente lo contrario: estoy tratando de humanizarla. De sostenerla desde la ternura, la paciencia y la consciencia. De ver a los niños como lo que son: personas que sienten, que aprenden, que merecen. Personas que, como dice todo lo que construí en este documento, solo aprenden verdaderamente aquello que les emociona, aquello que les importa. Y entonces me pregunto, con toda honestidad: ¿cómo llegué hasta aquí? De la misma manera. Porque esto me importa. Porque esto me emociona.

También descubrí cosas de mí misma que no esperaba encontrar. Que soy más creativa de lo que pensaba, especialmente para diseñar experiencias de aprendizaje. Que tengo la capacidad de sorprender a mis alumnos, y que eso me sorprende a mí también. Que soy muy exigente conmigo misma, quizás demasiado, y que aprender a soltar algunas cosas no es rendirse: es madurar. Que aprendo todos los días, no solo de los autores que leí, sino de mis alumnos, de las personas que me rodean, de cada situación que no salió como esperaba.

En definitiva, la neuroeducación transformó mi práctica porque me dio otra forma de entender las cosas. Hizo transparentes muchas necesidades que antes no sabía nombrar, focalizó mis objetivos y respondió preguntas que ni siquiera sabía que tenía. Y creo que eso, en el fondo, es lo más valioso que puede ofrecerle un conocimiento a quien enseña: no solo herramientas, sino una mirada distinta. Una razón más profunda para hacer lo que hace.

Hay transformaciones que ocurren de golpe, en un momento preciso que uno puede señalar con claridad. Y hay otras que suceden de manera silenciosa, casi sin que uno se dé cuenta, acumulándose poco a poco hasta que un día se mira hacia atrás y ya no se reconoce del todo en quien se era antes. Esta práctica fue, para mí, del segundo tipo.

22. Conclusiones y Recomendaciones

A lo largo del presente informe fue posible reconocer que el aprendizaje en preescolar no puede comprenderse únicamente desde contenidos, actividades o resultados visibles dentro del aula. La experiencia desarrollada en el grupo de primero "A" del Jardín de Niños "Rafael Ramírez" permitió identificar que, durante los primeros procesos de incorporación escolar, las emociones ocupan un lugar central en la manera en que los niños participan, se relacionan y construyen aprendizajes. Observar cómo cada alumno respondía emocionalmente a las distintas situaciones del aula quién se bloqueaba ante el miedo a equivocarse, quién se activaba desde la curiosidad, quién necesitaba sentirse reconocido antes de atreverse a participar— fue precisamente lo que permitió comprender que la emoción no acompaña al aprendizaje: lo hace posible o lo impide. Antes de aprender, muchos alumnos necesitaban sentirse seguros, escuchados y acompañados dentro de un entorno que todavía les resultaba desconocido.

A partir de esta realidad surgió la necesidad de diseñar y poner en práctica estrategias que respondieran a esa dimensión emocional del aprendizaje. La implementación de estrategias

neurodidácticas juego simbólico, activación de la curiosidad, multisensorialidad, movimiento, pausas activas y estrategia antiestrés permitió comprender que estos elementos no representan únicamente recursos complementarios dentro del aula, sino formas mediante las cuales los niños se aproximan naturalmente al aprendizaje. A través de ellas fue posible favorecer la motivación, despertar la curiosidad y sostener la participación activa del grupo, reconociendo que cada estrategia genera condiciones biológicas y emocionales distintas en quienes aprenden.

Más allá de analizar estrategias específicas, el análisis comparativo entre las versiones más favorables y menos favorables de cada actividad permitió comprender cómo la estimulación de emociones positivas contribuye al logro de aprendizajes más significativos y duraderos. Cuando existía una conexión genuina entre el contenido y la realidad de los alumnos, cuando la experiencia activaba emocionalmente su disposición para involucrarse, los niveles de atención, participación y construcción del conocimiento se sostenían de manera notable. En cambio, cuando esa conexión emocional se debilitaba por un diálogo introductorio excesivo, por una organización demasiado dirigida o por la falta de mediación oportuna el aprendizaje tendía a quedarse en la superficie, aunque la emoción y el entretenimiento estuvieran presentes.

El desarrollo de este trabajo representó también un proceso constante de reflexión y cuestionamiento sobre la propia práctica docente. Analizar cada episodio desde sus tres polos epistemológico, pragmático y relacional y registrar las decisiones tomadas durante la práctica en el diario de la educadora, permitió reconocer con claridad qué decisiones pedagógicas favorecieron el aprendizaje y cuáles lo limitaron, identificando áreas concretas de mejora que transformaron progresivamente la manera de intervenir dentro del aula. Comprender la relación entre emoción y aprendizaje implicó cuestionar muchas ideas previamente construidas sobre la enseñanza: que aprender depende únicamente de la transmisión de contenidos, que la atención es

una obligación del alumno, que planear bien garantiza buenos resultados. Poco a poco, la práctica permitió reconocer que enseñar también implica generar condiciones emocionales, relacionales y pedagógicas que permitan a los alumnos involucrarse genuinamente en aquello que viven dentro del aula, y que esa consciencia sobre lo que se hace y por qué se hace constituye el verdadero punto de partida de una intervención pedagógica más fundamentada.

En este sentido, el presente documento resulta importante para la práctica docente porque representa una oportunidad para transformar la manera en que se comprende el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más que presentar estrategias aisladas, invita a replantear la mirada sobre las infancias y sobre el papel del docente dentro del aula. La neuroeducación no propone únicamente "hacer actividades diferentes"; propone comprender que detrás de cada aprendizaje existe un cerebro, una emoción, una experiencia y una historia distinta.

Asimismo, este trabajo permite reconocer al menos cuatro oportunidades importantes para la práctica educativa. En primer lugar, representa una oportunidad para transformar la manera en que concebimos el aprendizaje, entendiendo que este no ocurre únicamente desde lo cognitivo, sino también desde la emoción, la experiencia y el significado que los alumnos construyen frente a aquello que aprenden. En segundo lugar, ofrece la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la práctica docente y cuestionar por qué enseñamos de la manera en que lo hacemos. En tercer lugar, permite comprender la importancia de construir ambientes más humanos, sensibles y respetuosos hacia las necesidades reales de los niños. Finalmente, representa una oportunidad para reconocer a las infancias como sujetos capaces, activos y dignos de experiencias educativas que respeten sus formas de aprender y desarrollarse.

Desde esta perspectiva, hablar de neuroeducación también implica hablar de dignidad dentro del aprendizaje. Prepararse como docente, comprender cómo aprenden los alumnos y

reflexionar sobre las emociones que se generan dentro del aula deja de ser un aspecto secundario para convertirse en una responsabilidad ética. Respetar a las infancias no significa únicamente tratarlas con amabilidad, sino también tomar en serio sus procesos de aprendizaje, sus emociones, sus tiempos y sus necesidades reales.

Por otro lado, el desarrollo de este trabajo permitió reconocer la importancia que tienen la planeación y la evaluación dentro de la práctica docente. Ambos procesos no pueden entenderse de manera separada, ya que planear implica anticipar, tomar decisiones pedagógicas conscientes y pensar de qué manera se pretende favorecer determinados aprendizajes; mientras que evaluar permite analizar si las estrategias implementadas realmente respondieron a las necesidades del grupo o si es necesario replantear aspectos de la intervención docente.

En este proceso, la planeación dejó de entenderse únicamente como un requisito administrativo para convertirse en un ejercicio profundo de análisis y reflexión. Planear implica cuestionarse constantemente qué necesitan los alumnos, qué tipo de experiencias podrían favorecer mejor determinados aprendizajes y de qué manera las estrategias seleccionadas responden a las características reales del grupo. No todas las actividades funcionan de la misma manera en todos los contextos, precisamente porque cada grupo posee intereses, necesidades y formas distintas de aprender.

Por ello, conocer a los alumnos representa el punto de partida para cualquier intervención pedagógica significativa. Solo a partir de la observación, la escucha y el análisis constante es posible tomar decisiones más pertinentes respecto a las estrategias, recursos y experiencias que pueden favorecer el aprendizaje dentro del aula. De igual manera, la evaluación permite mirar críticamente la propia práctica, reconocer aquello que funcionó, identificar áreas de mejora y reconstruir continuamente la intervención docente.

Finalmente, una de las reflexiones más importantes que deja este trabajo se relaciona con la necesidad de cuestionar constantemente la práctica educativa. Cuestionarse por qué hacemos lo que hacemos dentro del aula, para quién enseñamos y qué tipo de experiencias estamos ofreciendo a las infancias resulta fundamental dentro de la formación docente. Porque muchas veces las dinámicas escolares se realizan desde la costumbre, la repetición o la inercia, sin detenernos realmente a pensar qué impacto tienen en quienes aprenden.

En este sentido, ejercer la docencia implica asumir una responsabilidad profunda hacia las infancias. Significa reconocer que cada experiencia dentro del aula puede dejar huellas importantes en la manera en que los niños se relacionan consigo mismos, con los demás y con el aprendizaje. Prepararse, reflexionar y transformar la práctica no debería entenderse únicamente como una exigencia profesional, sino también como una forma de respeto hacia quienes aprenden.

Tal vez ahí radique uno de los mayores retos de la educación: dejar de pensar el aprendizaje únicamente como un proceso académico y comenzar a comprenderlo también como una experiencia humana. Porque, al final, enseñar no consiste solamente en transmitir conocimientos, sino en acompañar procesos, despertar curiosidad y construir espacios donde aprender pueda sentirse seguro, significativo y digno para todos los niños.

Recomendaciones

A partir de la experiencia desarrollada y de las reflexiones que este trabajo generó, es posible plantear algunas recomendaciones dirigidas a docentes en formación y en ejercicio que deseen incorporar la neuroeducación como herramienta dentro de su práctica.

En primer lugar, se recomienda conocer al grupo antes de diseñar cualquier estrategia. La observación, la escucha y el análisis del contexto son el punto de partida para cualquier intervención pedagógica significativa. Las estrategias neuroeducativas no funcionan de manera universal: su efectividad depende en gran medida de qué tan bien responden a las características, intereses y necesidades reales de los alumnos.

En segundo lugar, se sugiere construir ambientes emocionalmente seguros como condición previa al aprendizaje. Antes de pensar en contenidos o actividades, vale la pena preguntarse: ¿se sienten seguros mis alumnos en este espacio? ¿Tienen libertad para expresarse, equivocarse y participar sin miedo? Un ambiente donde el error es parte del proceso y el vínculo docente-alumno es genuino genera condiciones mucho más favorables para aprender.

En tercer lugar, se recomienda incorporar el juego, el movimiento y la multisensorialidad no como actividades adicionales, sino como estrategias centrales de la práctica en preescolar. Desde la neuroeducación, estas experiencias no son un complemento del aprendizaje: son el medio natural mediante el cual el cerebro infantil explora, se emociona y construye conocimiento.

En cuarto lugar, se sugiere mantener la flexibilidad como parte del ejercicio docente. La planeación es fundamental, pero la rigidez puede convertirse en un obstáculo. Aprender a leer el momento, a ajustar lo planeado cuando el contexto lo requiere y a encontrar en lo inesperado una oportunidad pedagógica es una habilidad que se desarrolla con la práctica y que marca una diferencia importante en la calidad de la intervención.

Finalmente, se recomienda cultivar el hábito de preguntarse constantemente qué ocurrió en el aula, por qué ocurrió y qué podría hacerse de manera distinta. Ese ejercicio reflexivo, sostenido y

honesto, es uno de los más poderosos para crecer como docente y para construir una práctica cada vez más consciente, fundamentada y respetuosa hacia quienes aprenden.

23. Referencias

- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63–74.
- Bueno i Torrens, D. (2019). *Neurociencia para educadores* (4.^a ed.). Octaedro.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Fragoza González, A., Cordero ArroyoG., & Fierro Evans, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1–20.
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34381>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561–10576.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–9.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. SM.

- Immordino-Yang, M. H. (2017). Emociones, aprendizaje y el cerebro: Explorando las implicancias de la neurociencia afectiva en educación. Aique.
- Jensen, E. (2010). Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas. Narcea.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional (M. Abdala, Trad.). Ariel-Planeta. (Trabajo original publicado en 1996).
- Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.
- Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1–3.
- Salazar-Escorcia, L. S. (2020). Una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11).
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Programa del curso: Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia. SEP.
- Sousa, D. A. (Ed.). (2014). Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación (Vol. 131). Narcea.

Anexos

EVALUACIONES:

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				
La estrategia activó el interés y la curiosidad del grupo	✓			
Los alumnos se involucraron activamente en el juego simbólico	✓			
La actividad generó una conexión emocional con el contenido	✓			
Los alumnos sostuvieron la atención durante el desarrollo	✓			
La estrategia favoreció la autonomía en la toma de decisiones	✓			
El ambiente generado fue de confianza y participación natural	✓			

Alumnos que habitualmente no participan se involucraron		✓		
DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos expresaron ideas relacionadas con el propósito de aprendizaje	✓			
Se observó comprensión del trabajo como función social		✓		
Los alumnos conectaron el contenido con su realidad cotidiana	✓			
Los alumnos describieron o explicaron el oficio trabajado		✓		
Se evidenció construcción de conocimiento entre pares		✓		

Observaciones generales:

La participación de una madre de familia como mediadora experta fue un factor determinante en la efectividad de la actividad. La conexión entre el contenido y la experiencia cotidiana de los alumnos favoreció niveles altos de implicación emocional y participación, incluyendo a alumnos que habitualmente no intervienen con frecuencia.

Valoración general de la actividad:

☒ Muy favorable	☐ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
--	------------------------------------	---	---------------------------------------

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Estrategia: Juego Simbólico	Actividad: "Doctores"	Fecha: _____
Proyecto: Pequeños grandes trabajadores		

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				
La estrategia activó el interés y la curiosidad del grupo		✓		
Los alumnos se involucraron activamente en el juego simbólico		✓		
La actividad generó una conexión emocional con el contenido		✓		
Los alumnos sostuvieron la atención durante el desarrollo			✓	
La estrategia favoreció la autonomía en la toma de decisiones			✓	

El ambiente generado fue de confianza y participación organizada			✓	
La mediación docente fue suficiente para sostener el foco del aprendizaje			✓	
DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos expresaron ideas relacionadas con el propósito de aprendizaje		✓		
Se observó comprensión del trabajo del doctor como función social			✓	
Los alumnos conectaron el contenido con su realidad cotidiana		✓		
Los alumnos describieron o explicaron acciones del oficio trabajado			✓	
Se evidenció construcción de conocimiento vinculada al propósito			✓	

Observaciones generales:

Aunque la actividad contaba con elementos emocionalmente significativos, la prolongación excesiva del diálogo inicial generó desgaste en el grupo antes de iniciar el juego simbólico. La falta de mediación oportuna y una organización excesivamente dirigida limitaron la autonomía de los alumnos y dificultaron la consolidación del aprendizaje esperado.

Valoración general de la actividad:

☐ Muy favorable	☒ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
--	--	---	---------------------------------------

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Estrategia: Activación de la Curiosidad	Actividad: "Un dinosaurio se metió al salón"	Fecha: _____
Proyecto: Tras las huellas de los dinosaurios		

Instrucciones: Marca con una ✓ el nivel de frecuencia observado durante el desarrollo de la actividad.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				
La estrategia activó el interés y la curiosidad del grupo	✓			
Los alumnos exploraron y formularon hipótesis de manera espontánea	✓			
La actividad generó una conexión emocional con el contenido	✓			

Los alumnos sostuvieron la atención durante el desarrollo	✓			
La estrategia favoreció la participación autónoma sin depender de la docente	✓			
El ambiente generado favoreció el diálogo y el intercambio de ideas	✓			
La flexibilidad docente favoreció la naturalidad de la experiencia	✓			
DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos expresaron ideas relacionadas con el propósito de aprendizaje	✓			
Se observó intercambio de conocimientos entre pares	✓			
Los alumnos construyeron explicaciones colectivas a partir de sus saberes	✓			
Los alumnos mostraron interés por lo que sus compañeros expresaban y sabían	✓			
Se evidenció construcción de conocimiento vinculada al propósito	✓			

Observaciones generales:

La ambientación del espacio mediante huellas de dinosaurio generó una implicación espontánea e inmediata desde el inicio de la jornada. La intervención docente mínima favoreció que los alumnos tomaran un rol activo, formulando hipótesis y construyendo explicaciones colectivas sin depender de indicaciones externas. La flexibilidad para

permitir que los alumnos abrieran los huevos en el momento del descubrimiento preservó la emoción y naturalidad de la experiencia.

Valoración general de la actividad:

☒ Muy favorable	☐ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
---	------------------------------------	---	---------------------------------------

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Estrategia: Multisensorialidad	Actividad: "Albañiles"	Fecha: _____
Proyecto: Pequeños grandes trabajadores		

Instrucciones: Marca con una ✓ el nivel de frecuencia observado durante el desarrollo de la actividad.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				
La estrategia activó el interés y la curiosidad del grupo	✓			
Los alumnos se involucraron activamente en la experiencia multisensorial	✓			

La actividad generó una conexión emocional con el contenido	✓			
Los alumnos sostuvieron la atención durante periodos prolongados	✓			
La estrategia favoreció la autonomía y la toma de decisiones	✓			
El ambiente generó espacios de exploración, creatividad y colaboración	✓			
La flexibilidad docente favoreció una participación más natural y diversa	✓			
DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos expresaron ideas relacionadas con el propósito de aprendizaje	✓			
Se observó comprensión del oficio del albañil como función social		✓		
Los alumnos conectaron el contenido con su realidad y contexto comunitario	✓			
Los alumnos describieron y explicaron sus construcciones a sus compañeros	✓			
Se evidenció construcción de aprendizaje desde la manipulación y la acción	✓			

Observaciones generales:

La alternancia entre una secuencia exploratoria libre y una actividad más focalizada favoreció distintos tipos de participación e implicación. El momento de demoler las construcciones funcionó como una transición efectiva entre ambas secuencias. La decisión de permitir que algunos alumnos construyeran individualmente evidenció la importancia de la flexibilidad docente para reconocer que la participación significativa no siempre ocurre de la misma manera en todos los alumnos.

Valoración general de la actividad:

☒ Muy favorable	☐ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
--	------------------------------------	---	---------------------------------------

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Estrategia: Multisensorialidad	Actividad: "Tortilleritos"	Fecha: _____
Proyecto: Pequeños grandes trabajadores		

Instrucciones: Marca con una ✓ el nivel de frecuencia observado durante el desarrollo de la actividad.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				
La estrategia activó el interés y la curiosidad del grupo	✓			

Los alumnos se involucraron activamente en la experiencia multisensorial	✓			
La actividad generó una conexión emocional con el contenido	✓			
Los alumnos sostuvieron la atención durante periodos prolongados	✓			
La estrategia favoreció la autonomía mediante apoyos visuales	✓			
El ambiente generado fue de colaboración y participación activa	✓			
La introducción inicial fue significativa y no generó desgaste en el grupo			✓	
DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos expresaron ideas relacionadas con el propósito de aprendizaje	✓			
Se observó comprensión del oficio de las tortilleras como función social		✓		
Los alumnos conectaron el contenido con su realidad y contexto familiar	✓			
Los alumnos participaron activamente en todas las fases de la experiencia	✓			

Se evidenció construcción de aprendizaje desde la vivencia y la acción	✓			
--	---	--	--	--

Observaciones generales:

La elaboración de tortillas reales permitió una experiencia multisensorial completa que involucró tacto, olfato, movimiento y gusto. La participación de madres de familia favoreció un ambiente de acompañamiento y confianza. El único aspecto a mejorar fue la introducción inicial, que resultó demasiado directiva y generó cierto desgaste antes de iniciar la experiencia práctica.

Valoración general de la actividad:

☒ Muy favorable	☐ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
---	------------------------------------	---	---------------------------------------

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Estrategia: Movimiento	Actividad: "Rally de las Profesiones"	Fecha: _____
Proyecto: Pequeños grandes trabajadores		

Instrucciones: Marca con una ✓ el nivel de frecuencia observado durante el desarrollo de la actividad.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				

La estrategia de movimiento activó el interés y disposición del grupo	✓			
Los alumnos se involucraron activamente en el rally corporal	✓			
La actividad generó un ambiente de confianza previo a las exposiciones	✓			
La participación de las familias fortaleció la implicación emocional	✓			
La flexibilidad docente favoreció el desarrollo natural de la experiencia	✓			
El movimiento funcionó como puente efectivo hacia la actividad expositiva	✓			
La estructura de la actividad permitió la participación de todos los alumnos		✓		
DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos expresaron conocimientos relacionados con las profesiones trabajadas	✓			
Se observó comprensión de funciones, herramientas y utilidad de las profesiones		✓		
Los alumnos compartieron aprendizajes frente a sus familias con seguridad		✓		

Alumnos con timidez lograron participar parcialmente en las exposiciones		✓		
Se evidenció apropiación de contenidos trabajados durante el proyecto		✓		

Observaciones generales:

El rally de movimiento previo a las exposiciones funcionó como un elemento clave para construir un ambiente de confianza y disposición emocional. La participación de las familias fortaleció significativamente la implicación afectiva de los alumnos. La flexibilidad para permitir momentos de emoción frente a las fotografías representó una decisión pedagógica acertada que enriqueció la experiencia.

Valoración general de la actividad:

☒ Muy favorable	☐ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
--	------------------------------------	---	---------------------------------------

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Estrategia: Movimiento	Actividad: "Estación de Bomberos"	Fecha: _____
Proyecto: Pequeños grandes trabajadores		

Instrucciones: Marca con una ✓ el nivel de frecuencia observado durante el desarrollo de la actividad.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
-----------	---------	--------------	---------	-------

DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				
La estrategia de movimiento activó el interés y entusiasmo del grupo	✓			
Los alumnos se involucraron activamente en el circuito corporal	✓			
La ambientación generó una conexión emocional e inmersiva con el contenido	✓			
Los alumnos sostuvieron la atención y participación durante la actividad	✓			
La flexibilidad docente permitió reorganizar la actividad ante el imprevisto		✓		
La narrativa y las misiones favorecieron la organización y el foco del grupo		✓		
El tiempo de mediación y recuperación de saberes fue suficiente			✓	
DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos expresaron ideas relacionadas con la función de los bomberos		✓		
Se observó comprensión del uso del uniforme y herramientas del oficio		✓		

Los alumnos conectaron el contenido con situaciones de rescate simuladas	✓			
La experiencia permaneció significativa en los alumnos días después	✓			
Se evidenció construcción de aprendizaje desde la experiencia corporal	✓			

Observaciones generales:

A pesar del cambio inesperado en el horario que obligó a reorganizar toda la actividad en pocos minutos, la experiencia logró sostener el propósito pedagógico principal. La ambientación con máquina de humo y el circuito inmersivo generaron una experiencia altamente significativa que los alumnos recordaron días después. El tiempo reducido de mediación y recuperación de saberes previos fue el principal aspecto afectado por el imprevisto.

Valoración general de la actividad:

☐ Muy favorable	☒ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
--	--	---	---------------------------------------

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Estrategia: Antiestrés	Actividad: "Blue, la mascota del salón"	Fecha: _____
Proyecto: Pequeños grandes trabajadores		

Instrucciones: Marca con una ✓ el nivel de frecuencia observado durante el desarrollo de la actividad.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				
La estrategia generó vínculo afectivo entre los alumnos y la mascota		✓		
Los alumnos mostraron interés y cuidado espontáneo hacia Blue		✓		
La estrategia favoreció la regulación del ruido dentro del aula			✓	
Los alumnos se recordaban entre ellos mantener un ambiente tranquilo		✓		
La continuidad de la estrategia fue sostenida durante la práctica			✓	
El modelaje docente durante la presentación favoreció el comportamiento esperado	✓			
La estrategia logró consolidarse dentro de la dinámica cotidiana del grupo			✓	
DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos relacionaron sus acciones con el bienestar de la mascota		✓		

Se observó desarrollo de empatía y cuidado hacia otro ser vivo		✓		
Los alumnos lograron regular conductas relacionadas con el ruido			✓	
El vínculo afectivo con Blue favoreció un clima más tranquilo en el aula			✓	
Se evidenció autorregulación emocional a partir del cuidado de la mascota			✓	

Observaciones generales:

La incorporación de Blue generó vínculo afectivo y conductas espontáneas de regulación en los primeros días. Sin embargo, las constantes interrupciones en la rutina escolar dificultaron consolidar la estrategia. La experiencia evidenció que las estrategias de regulación emocional requieren continuidad y permanencia para lograr su propósito dentro de la dinámica cotidiana del grupo.

Valoración general de la actividad:

☐ Muy favorable	☒ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
--	--	---	---------------------------------------

ESCALA ESTIMATIVA DE OBSERVACIÓN

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Estrategia: Relajación y pausas activas	Actividad: "Pausas activas y relajación"	Fecha: _____
--	---	---------------------

Proyecto: Transversal a
los proyectos

Instrucciones: Marca con una ✓ el nivel de frecuencia observado durante el desarrollo de la actividad.

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
DIMENSIÓN 1: Efectividad de la estrategia				
Las pausas activas lograron recuperar la atención del grupo		✓		
Las estrategias de relajación disminuyeron la activación después de educación física		✓		
Los alumnos respondieron positivamente a las dinámicas de movimiento coordinado	✓			
Las pausas funcionaron como transiciones efectivas entre actividades	✓			
La rutina de relajación se consolidó progresivamente en el grupo		✓		
Las estrategias fueron suficientes para sostener la atención durante toda la actividad			✓	
La selección de pausas respondió a las necesidades del grupo en cada momento		✓		

DIMENSIÓN 2: Indicadores de aprendizaje				
Los alumnos lograron reincorporarse organizadamente al aula tras actividades físicas		✓		
Se observó mejora en la coordinación corporal y seguimiento de secuencias		✓		
Los alumnos mostraron mayor disposición para el diálogo tras las pausas		✓		
Las estrategias favorecieron la regulación emocional y corporal del grupo		✓		
Se evidenció canalización funcional del movimiento dentro de la jornada	✓			

Observaciones generales:

Las pausas activas con movimiento coordinado resultaron especialmente efectivas para recuperar la atención y canalizar la energía del grupo. La rutina de relajación después de educación física se consolidó progresivamente. La principal limitación identificada fue que las pausas funcionaban mejor como transiciones que como estrategias para sostener la atención durante actividades prolongadas.

Valoración general de la actividad:

☐ Muy favorable	☒ Favorable	☐ Poco favorable	☐ No favorable
--	--	---	---------------------------------------

Diario de la Educadora

Ciclo Reflexivo de Smyth

Jardín de Niños "Rafael Ramírez" | Grupo: Primero "A"

Docente en formación: Andrea

Tijeritas a la Obra

Estrategia: Juego Simbólico

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

La actividad inició con una recuperación de saberes previos donde los alumnos compartieron ideas sobre distintos trabajos y su función. A partir de ahí, presenté a una madre de familia dedicada al estilismo como invitada experta. Ella explicó su trabajo, mostró herramientas y modeló la técnica de corte de cabello frente al grupo. Los alumnos primero practicaron la posición de los dedos sin tijeras y después realizaron cortes en maniqués de manera autónoma. Mi rol fue principalmente de acompañamiento y apoyo individual. El ambiente estuvo marcado por entusiasmo y motivación desde el inicio, especialmente cuando los niños identificaron que varias de sus mamás se dedican a este oficio.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

La presencia de una figura cercana al entorno de los alumnos funcionó como mediadora del aprendizaje, lo cual conecta directamente con lo que plantea Mora (2017) sobre la importancia de que el contenido no se perciba como ajeno, sino como parte de la experiencia cotidiana. Desde la neuroeducación, la emoción no es un adorno del aprendizaje sino el mecanismo que le da entrada al conocimiento dentro del cerebro. En esta actividad, esa emoción estuvo presente desde el momento en que los alumnos reconocieron el oficio como algo cercano y significativo para ellos.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me pregunto por qué esta actividad funcionó tan bien en comparación con otras del mismo proyecto. Creo que la clave estuvo en que el contenido tenía una conexión real con la vida de los niños, y en que la invitada aportó algo que yo sola no podría haber dado: credibilidad desde la experiencia. También me cuestiono si siempre es posible contar con esa mediación externa, y si no, ¿cómo genero esa misma conexión emocional desde adentro del aula?

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Si volviera a implementar esta actividad, mantendría la estructura general porque funcionó. Sin embargo, buscaría documentar mejor las expresiones y participaciones de los alumnos durante el juego simbólico para tener evidencias más sólidas del aprendizaje construido. También exploraría maneras de cerrar la actividad con una reflexión más explícita sobre el sentido social del oficio, para asegurarme de que el propósito de aprendizaje quedara más visible para todos.

Doctores

Estrategia: Juego Simbólico

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

La actividad comenzó con la recuperación de saberes previos mediante un títere caracterizado como doctora, que formulaba preguntas sobre las funciones de este trabajo. Los alumnos se caracterizaron como doctores y llevaron un peluche como paciente. La dinámica se organizó mediante estaciones de trabajo donde debían resolver situaciones simuladas como raspones, fracturas o dolor de cabeza, utilizando materiales médicos. Sin embargo, el diálogo inicial se prolongó más de lo necesario, lo que generó desgaste en el grupo antes de iniciar la actividad

principal. Conforme avanzaron las estaciones, el clima grupal comenzó a fragmentarse y mi mediación fue insuficiente para reconducir el juego hacia el propósito de aprendizaje.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

Esta experiencia me permitió comprender algo que Ibarrola (2014) plantea con claridad: la emoción y la participación no garantizan por sí solas la construcción del aprendizaje. La emoción abre la puerta, pero la mediación docente es quien la sostiene. Jensen (2010) también señala que el cerebro aprende desde un estado corporal y emocional determinado, y en este caso el desgaste previo al juego condicionó negativamente la disposición del grupo.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me confronta reconocer que identifiqué señales de cansancio y desregulación, pero continué con la secuencia como estaba planeada sin realizar ajustes suficientes. ¿Por qué no intervine a tiempo? Creo que había una parte de mí que confiaba en que el juego simbólico por sí solo recuperaría la atención. Esta experiencia me obliga a cuestionar mi tendencia a sostener la planeación incluso cuando las señales del grupo indican que algo necesita cambiar.

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Si volviera a implementar esta actividad, reduciría considerablemente el tiempo del diálogo inicial y utilizaría una estrategia de activación más breve y dinámica para recuperar la atención antes de iniciar el juego. Además, organizaría las estaciones con apoyos visuales que permitieran a los alumnos actuar con mayor autonomía sin depender constantemente de mis indicaciones, favoreciendo el flujo natural del juego simbólico.

Un dinosaurio se metió al salón

Estrategia: Activación de la Curiosidad

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

Previo a la llegada de los alumnos, coloqué huellas de dinosaurio de distintos tamaños por todo el salón, formando un camino que conducía hacia el exterior donde había una caja con huevos conteniendo pequeños dinosaurios. Desde el inicio de la jornada, decidí intervenir lo menos posible y permitir que los alumnos observaran, formularan hipótesis y dialogaran entre ellos. Las reacciones fueron inmediatas: desde que comenzaron a llegar, la sorpresa generó diálogos espontáneos, comparaciones de tamaños y formulación de hipótesis sin que yo realizara ninguna pregunta directa. Uno de los alumnos con amplios conocimientos sobre dinosaurios comenzó a compartir información con sus compañeros, generando un intercambio colectivo que se sostuvo incluso durante el juego libre posterior.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

Esta actividad fue una evidencia viva de lo que Mora (2017) describe como el mecanismo de la curiosidad: aquello que sobresale en el entorno enciende la emoción y abre las ventanas de la atención. Immordino-Yang (2017) complementa esta idea al afirmar que solo pensamos profundamente sobre las cosas que nos importan, y en este caso los dinosaurios eran genuinamente importantes para los alumnos. El aprendizaje surgió desde el interés real, no desde la instrucción.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me pregunto por qué no diseño más actividades con este nivel de apertura y libertad. Creo que existe en mí una tendencia a querer controlar y dirigir la experiencia, cuando esta actividad demostró que el aprendizaje puede ocurrir de manera mucho más poderosa cuando el docente se coloca en un rol de acompañamiento. ¿Qué me genera incomodidad en soltar el control? Tal vez el miedo a que la actividad pierda su intención pedagógica, aunque aquí ocurrió exactamente lo contrario.

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Esta es una de las actividades que repetiría casi exactamente como la implementé. El único ajuste que haría sería preparar un cierre más estructurado que ayudara a consolidar los aprendizajes surgidos durante el intercambio espontáneo, para asegurarme de que la experiencia no quedara únicamente en la emoción del descubrimiento sino también en la construcción consciente del conocimiento.

Tortilleritos

Estrategia: Multisensorialidad

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

La actividad se desarrolló como un taller donde los alumnos elaboraron tortillas reales utilizando masa, prensa y comales, para posteriormente cocinarlas y consumirlas. Conté con la participación de madres de familia que acompañaron el proceso. Elaboré apoyos visuales con los pasos del procedimiento que permanecieron visibles durante toda la actividad. Los alumnos manipularon la masa, realizaron movimientos para formar las tortillas, observaron la cocción y consumieron el alimento preparado por ellos mismos. La introducción inicial, sin embargo,

estuvo construida principalmente mediante preguntas directas que comenzaron a desgastar la atención antes de iniciar la experiencia práctica.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

Bueno (2019) señala que cualquier aprendizaje que se inserte en la realidad cotidiana de los alumnos es mucho más significativo y activa automáticamente el centro de las emociones. Esta actividad lo confirma: las tortillas no eran un contenido abstracto para los niños, sino algo que vivían diariamente. La multisensorialidad, en este caso, no fue solo tocar materiales, sino experimentar un proceso completo que involucró tacto, olfato, movimiento, vista y gusto.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me confronta reconocer que la introducción, que debería ser el gancho que conecta emocionalmente al alumno con la actividad, fue precisamente el elemento más débil. Preguntar directamente sobre las tortillerías fue funcional, pero poco significativo. ¿Por qué no aproveché la presencia de la mamá tortillera desde el inicio en lugar de centrarme en preguntas? Creo que existe una tendencia a querer "preparar" cognitivamente al alumno antes de lanzarlo a la experiencia, cuando muchas veces la experiencia misma es la mejor preparación.

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Si volviera a implementar esta actividad, comenzaría directamente con la presencia de la mamá invitada y permitiría que ella introdujera el tema desde su propia experiencia. Esto generaría desde el inicio una conexión emocional más poderosa y evitaría el desgaste derivado del exceso de preguntas. El resto de la actividad la mantendría tal como estuvo, porque el taller funcionó muy bien.

Albañiles

Estrategia: Multisensorialidad

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

La actividad se desarrolló en dos secuencias. En la primera, los alumnos construyeron ciudades libremente con cajas de cartón, bloques, piezas de ensamble y material reutilizable dispuesto al centro del salón. Elaboraron cinturones de herramientas y exploraron materiales relacionados con la construcción. Al finalizar, se les permitió demoler sus construcciones, generando un momento de disfrute colectivo. En la segunda secuencia, cada alumno decoró una casa de cartón pegando ladrillos de foami. Aunque algunos alumnos decidieron construir de manera individual en lugar de trabajar en equipo, decidí permitirlo porque continuaban participando activamente. La actividad cerró con un diálogo sobre la función social del oficio.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

Jensen (2010) señala que el cerebro no aprende únicamente por repetición mecánica, sino mediante estímulos capaces de activar sus sistemas de atención y procesamiento. En esta actividad, la disposición libre de materiales y la posibilidad de tomar decisiones autónomas sobre cómo construir funcionaron como esos estímulos. Mora (2017) también plantea que el niño aprende desde percepciones, emociones, sensaciones y movimiento, y esta actividad involucró todo eso simultáneamente.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me confronta haber dudado inicialmente en permitir que algunos alumnos construyeran de manera individual. ¿Por qué mi primer impulso fue reincorporarlos al trabajo en equipo? Creo

que existe una idea preestablecida de que el trabajo colaborativo es siempre superior al individual, cuando en realidad lo que importa es la calidad de la implicación, no la forma en que ocurre. Esta experiencia me enseñó que la participación significativa no siempre se ve igual en todos los alumnos.

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Mantendría la estructura de dos secuencias porque la alternancia entre exploración libre y trabajo focalizado funcionó muy bien para regular los niveles de energía del grupo. Agregaría un momento más estructurado de intercambio donde los alumnos pudieran explicar sus construcciones antes de demolerlas, aprovechando ese espacio natural de expresión que ya surgía espontáneamente para hacerlo más intencional pedagógicamente.

Rally de las Profesiones

Estrategia: Movimiento

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

La actividad fue el cierre del proyecto de oficios y profesiones e incluyó la participación de las familias. Antes de las exposiciones, realizamos un rally de movimiento donde alumnos y padres recorrían un circuito con aros y colchonetas, realizaban movimientos corporales y resolvían adivinanzas sobre profesiones. Posteriormente, los alumnos ingresaron al salón donde se encontraba una exposición fotográfica elaborada con inteligencia artificial que los representaba ejerciendo la profesión que habían elegido. Las reacciones emocionales de las familias frente a las fotografías fueron muy significativas y decidí permitir ese momento sin interrumpirlo para mantener la planeación. Finalmente, cada alumno compartió un breve enunciado sobre su profesión elegida usando un micrófono.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

LeDoux (1999) afirma que las emociones se convierten en importantes motivadores de conductas futuras. En esta actividad, la emoción no fue solo un elemento motivador sino el hilo conductor de toda la experiencia. El movimiento previo funcionó exactamente como Bueno (2019) describe: favoreció la plasticidad neural, disminuyó el estrés y construyó un ambiente de bienestar que preparó a los alumnos para el momento más formal de la exposición.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me confronta reconocer que la decisión de permitir el momento emocional frente a las fotografías, aunque no estaba planeado así, fue posiblemente la mejor decisión pedagógica de toda la actividad. ¿Por qué me cuesta tanto tomar esas decisiones en el momento? Creo que el miedo a perder el control de los tiempos me impide muchas veces aprovechar los momentos más significativos que surgen espontáneamente dentro del aula.

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Si volviera a implementar esta actividad, planearía intencionalmente un espacio de contemplación frente a las fotografías en lugar de dejarlo surgir de manera improvisada, para que ese momento emocional tuviera una estructura que lo potenciara aún más. También buscaría que el rally incluyera adivinanzas más desafiantes para que el componente cognitivo fuera más visible junto con el físico.

Estrategia: Movimiento

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

La actividad consistía en un circuito dentro del salón ambientado como una situación de rescate, con mesas acomodadas como túneles, llamas visuales, peluches para rescatar y una máquina de humo. Cada alumno tenía un uniforme de papel y una manguera representativa. Sin embargo, el día de la actividad el horario del recreo fue modificado inesperadamente, lo que me obligó a reorganizar todo en pocos minutos. El circuito se realizó de manera más breve y acelerada de lo planeado, pero los alumnos participaron activamente rescatando peluches, atravesando túneles y apagando incendios. Durante la retroalimentación posterior algunos alumnos comenzaron a explicar la función protectora del uniforme, evidenciando que habían construido parte del aprendizaje esperado.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

Esta experiencia ilustra lo que Jensen (2010) plantea sobre el movimiento como estímulo que activa los sistemas de atención del cerebro. A pesar del imprevisto, la experiencia inmersiva logró sostener el aprendizaje porque el cuerpo y la emoción participaron activamente. Mora (2017) señala que el juego es un mecanismo emocional disfrazado mediante el cual el niño adquiere habilidades, y ese mecanismo operó incluso en condiciones no ideales.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me confronta profundamente esta experiencia porque demuestra que algunas de mis mejores decisiones docentes las tomé bajo presión. ¿Significa eso que la improvisación puede ser igual de poderosa que la planeación? No necesariamente, pero sí me obliga a cuestionar hasta qué punto

mi tendencia a planear con detalle es una fortaleza y hasta qué punto puede convertirse en rigidez cuando las circunstancias cambian.

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Si volviera a implementar esta actividad, planearía una versión reducida de emergencia desde el inicio, es decir, tendría contemplado qué parte del circuito es imprescindible y qué puede eliminarse si el tiempo se reduce. Así, ante cualquier imprevisto, no tendría que improvisar desde cero sino simplemente activar el plan alternativo. También reservaría más tiempo para la recuperación de saberes previos antes del circuito, que fue el aspecto más afectado por la reorganización.

Blue, la mascota del salón

Estrategia: Antiestrés

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

Incorporé un pez al aula como mascota del grupo con la intención de favorecer la regulación emocional y mejorar el clima de trabajo, especialmente en relación con el exceso de ruido. Lo presenté con un tono de voz suave y pausado, modelando el comportamiento que esperaba del grupo. Los alumnos lo llamaron Blue y desde los primeros días comenzaron a buscarlo constantemente, hablar sobre él y recordarse entre ellos la importancia de mantener un ambiente tranquilo. Sin embargo, múltiples cambios en la dinámica escolar, suspensiones y modificaciones de rutina interrumpieron la continuidad de la estrategia, lo que impidió que se consolidara como

estaba planeada. La intención de que los alumnos llevaran al pez a casa tampoco pudo concretarse.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

Bueno (2019) explica que un ambiente educativo estresante y amenazador favorece que los alumnos sean más impulsivos, mientras que un ambiente relajado favorece la reflexividad necesaria para fijar aprendizajes. Blue funcionó como un elemento que buscaba generar ese ambiente relajado desde el vínculo afectivo. Sin embargo, la experiencia también confirma lo que Jensen (2010) señala sobre el estrés sostenido: cuando la rutina se fragmenta constantemente, el cerebro no puede consolidar los procesos que estaban en construcción.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me confronta reconocer que una estrategia con tanto potencial no logró consolidarse principalmente por factores externos. Pero también me pregunto: ¿hice todo lo que estaba en mis manos para sostenerla dentro de las condiciones que sí podía controlar? Creo que en algunos momentos opté por no presentar al pez porque sentía que las condiciones no eran ideales, cuando tal vez la presencia de Blue en momentos difíciles habría sido precisamente lo más valioso de la estrategia.

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Si volviera a implementar esta estrategia, establecería desde el inicio acuerdos más claros con las familias para que la dinámica de llevar al pez a casa pudiera comenzar antes. También buscaría maneras de mantener la presencia simbólica de Blue incluso en los días donde las condiciones no permitían tenerlo físicamente presente, por ejemplo mediante fotografías o recordatorios visuales que mantuvieran vivo el vínculo con el grupo.

Pausas activas y relajación

Estrategia: Relajación

1. Describir — ¿Qué ocurrió?

Implementé pausas activas y estrategias de relajación en distintos momentos de la jornada escolar. Las principales fueron La nube de MiniAdmini, Despertando las neuronas de Yupi Yai y Pez pez tiburón de Pequeño Pez. La nube se utilizaba principalmente después de educación física o actividades de alta activación para favorecer la transición hacia el trabajo dentro del aula. Las demás funcionaban como transiciones entre actividades. También surgió de manera espontánea una dinámica de bailes inspirados en Michael Jackson al final del día, que comenzó con un alumno y terminó involucrando a gran parte del grupo de manera entusiasta. Progresivamente, los alumnos comenzaron a reconocer las rutinas y responder de manera más organizada a los momentos de transición.

2. Informar — ¿Qué significa lo que ocurrió?

Bueno (2019) señala que la práctica de actividades de relajación activa la plasticidad neural, mejora la integración sensorial y motora, favorece el control atencional y potencia la maduración emocional. En esta experiencia pude observar que las pausas que involucraban secuencias corporales coordinadas resultaban especialmente efectivas, lo cual conecta con lo que Jensen (2010) plantea sobre el movimiento como estímulo capaz de reactivar la atención dentro del aula.

3. Confrontar — ¿Por qué ocurrió así?

Me confronta reconocer que las pausas activas funcionaban mejor como transiciones que como estrategias para sostener la atención durante actividades prolongadas. Esto me obliga a preguntarme: ¿estaba utilizando las pausas en el momento correcto o a veces las implementaba como respuesta automática ante la dispersión, sin analizar realmente cuál era la causa de esa dispersión? La regulación de la atención es un proceso mucho más complejo que simplemente insertar una pausa cuando el grupo se desconecta.

4. Reconstruir — ¿Cómo lo haría diferente?

Si continuara con esta práctica, diversificaría más el repertorio de estrategias de recuperación atencional para poder responder a distintos tipos de dispersión con herramientas diferentes.

También documentaría con mayor precisión en qué momentos del día y después de qué actividades las pausas resultaban más efectivas, para tomar decisiones más informadas sobre cuándo y cómo implementarlas.