



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

TITULO: Estrategias para favorecer las habilidades socioemocionales de los alumnos de 3ºB en la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza

AUTOR: Ximena Cassani Morales

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Estrategias, Socioemocionales, Autorregulación, Autonomía, Habilidades

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

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

GENERACIÓN

2019



2023

**"ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LAS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES DE LOS ALUMNOS DE 3ºB EN LA ESCUELA
PRIMARIA IGNACIO ZARAGOZA"**

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

PRESENTA:

XIMENA CASSANI MORALES

ASESORA

DRA. DORA LILIA MENDOZA PARTIDA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



**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 Ximena Cassani Morales
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ALUMNOS
DE 3•B EN LA ESCUELA PRIMARIA IGNACIO ZARAGOZA**

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

Título en ☒ Licenciatura en Educación Primaria ☒

en la generación 2019-2023 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 06 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Ximena Cassani Morales

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 22 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. CASSANI MORALES XIMENA

De la Generación: 2019 - 2023

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:

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ALUMNOS DE 3ºB EN LA ESCUELA PRIMARIA IGNACIO ZARAGOZA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



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

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

Mtro. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. DORA LILIÁ MENDOZA PARTIDA



AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento principal es a Dios quien me ha brindado fuerza, sabiduría y resiliencia en cada paso de este camino académico.

A mis padres Ernesto Cassani Díaz y Teresa Morales Patlàn por no haberme dejado sola durante este proceso, aun cuando yo no creía en mí me dieron razones para continuar adelante con este sueño que desde niña siempre estuvo bien claro que lo buscaba y que jamás sería tarde para cumplirlo. Este logro es tan suyo como mío, gracias por enseñarme que el conocimiento es el único tesoro que nadie nos puede quitar, por cada sacrificio, por las noches de desvelo que compartieron conmigo y por enseñarme que con esfuerzo todo es posible, los amo.

Agradezco a mis hermanos Ernesto y Paola porque siempre están para mí cuando los necesito, sobre todo por siempre motivarme a continuar adelante y no dudar de mi capacidad para lograr lo que me propongo, los quiero nanos y estoy muy orgullosa de ver hasta donde han llegado.

A mi gata Muñeca, que fue parte de casi todo mi proceso de formación como docente llegó en un momento de tanta inestabilidad emocional para convertirse en mi tranquilidad y mi fiel acompañante nocturna, jamás se me va a olvidar como sufría también las desveladas llegando al punto de hartarse y tirar todo mi material didáctico como señal de que ya se quería dormir pero sin mí no lo haría.

Y mi mayor agradecimiento es para mi frijolito, desde que supe de su existencia dentro de mí, se convirtió en mi mayor motivo de inspiración para continuar adelante, quiero que cuando nazcas estés orgullos@ de tu mamá y que sepas que este y todos mis logros siempre van a ir dedicados a ti, te amo.

ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN	4
Descripción del lugar en que se desarrolló la práctica profesional y las características de los participantes.	4
Justificación y relevancia del tema	5
Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación.	6
Contextualización de la problemática	7
Objetivo general	8
Objetivos específicos:	8
Competencias desarrolladas durante la práctica	8
Descripción concisa del contenido del documento	10
II. PLAN DE ACCIÓN	14
Diagnóstico, análisis de la situación educativa y descripción de características contextuales.	14
Contexto externo de la institución	16
Contexto interno de la institución	17
Organización escolar	18
Contexto áulico	19
Descripción y focalización del problema	20
Propósitos del plan de acción	21
Revisión teórica	27
Descripción del Plan de Acción	30
Descripción de las prácticas de interacción en el aula	34
Referentes teóricos y metodológicos	35
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA	37
Pertinencia y consistencia de la propuesta.	38
Congruencia con los Enfoques Curriculares en el diseño de actividades y propuesta de mejora	38
Competencias desplegadas en el Plan de Acción	39

Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema y la mejora, considerando sus procesos de transformación.	40
Secuencia 1. Reconocimiento y expresión de emociones en situaciones escolares cotidianas.	40
Secuencia 2. Toma de decisiones y trabajo autónomo en el aula	42
Secuencia 3. Convivencia, diálogo y resolución pacífica de conflictos	45
Secuencia 4. Trabajo cooperativo con asignación de roles	47
Secuencia 5. Reflexión final sobre los aprendizajes socioemocionales construidos	49
Evaluación de la propuesta de mejora, estrategias implementadas y procesamiento de la información	51
Descripción y puntualización del alcance de la propuesta en función de los sujetos, contexto, enfoques, áreas de conocimiento.	52
IV.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	53
V.- REFERENCIAS	59
VI. ANEXOS.	61

I.- INTRODUCCIÓN

Descripción del lugar en que se desarrolló la práctica profesional y las características de los participantes.

La presente intervención pedagógica se desarrolló en la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza”, perteneciente a la Zona Escolar 053, Sector 01, con Clave de Centro de Trabajo 24DPR0978L, adscrita a la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí. La institución labora en turno matutino y se encuentra ubicada en la Calle 12 No. 503, colonia Industrial Aviación, en la capital del estado de San Luis Potosí. Su localización la sitúa en una zona urbana con presencia de viviendas, comercios, servicios y espacios educativos cercanos, lo cual configura un entorno social dinámico que influye directamente en la vida escolar de los alumnos.

La escuela cuenta con infraestructura suficiente para el desarrollo de las actividades académicas, ya que dispone de aulas para los distintos grados, direcciones, baños para alumnos y docentes, aula de usos múltiples, aula de medios, espacios de recreación, canchas techadas, áreas de convivencia y servicios básicos como agua, luz, drenaje e internet. Asimismo, la organización institucional permite un funcionamiento estable, con personal directivo, docente, administrativo y de apoyo que contribuye al desarrollo del trabajo escolar cotidiano.

La práctica profesional se llevó a cabo específicamente con el grupo de 3°B, integrado por 32 alumnos, de los cuales 11 son niños y 21 son niñas, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años. Se trata de un grupo participativo, socialmente activo y con disposición al trabajo colaborativo, aunque con diferencias marcadas en los ritmos de aprendizaje, la integración a ciertos equipos y la manera en que enfrentan situaciones que demandan autonomía, toma de decisiones y regulación emocional. En el grupo predominan los estilos de aprendizaje visual y auditivo, y se identificó además un porcentaje de alumnos con rezago escolar asociado a dificultades en lectoescritura, lenguaje, razonamiento matemático y ubicación espacial. A ello se

suma una participación familiar desigual, pues mientras una parte importante de las familias colabora activamente con la escuela, otra presenta escaso involucramiento por condiciones laborales o familiares adversas.

Justificación y relevancia del tema

El presente informe de prácticas profesionales aborda el tema **“Estrategias para favorecer las habilidades socioemocionales de los alumnos de 3ºB en la escuela primaria Ignacio Zaragoza”**. Centrando la atención en dos dimensiones fundamentales de la Educación Socioemocional: la autorregulación y la autonomía. La relevancia de este tema radica en que la escuela constituye uno de los principales espacios de socialización y formación integral, por lo que no puede limitarse a la enseñanza de contenidos académicos, sino que debe favorecer también el desarrollo emocional, social y ético de los estudiantes.

Trabajar la educación socioemocional dentro del aula resulta fundamental porque permite que los alumnos reconozcan sus emociones, reflexionen sobre ellas, comprendan sus efectos en la convivencia y desarrollen herramientas para relacionarse de mejor manera con los demás y consigo mismos. De igual forma, favorece la toma de decisiones responsables, la resolución pacífica de conflictos, la tolerancia a la frustración, la participación consciente y el fortalecimiento de la autonomía personal. Estas capacidades son indispensables para la formación de niñas y niños capaces de convivir sanamente, enfrentar retos cotidianos y construir trayectorias escolares más sólidas.

La pertinencia del tema se hace aún más evidente al considerar que, durante las jornadas de observación y práctica, se identificó que varios alumnos del grupo presentan dificultades para actuar de manera autónoma, regular sus emociones y responder adecuadamente ante actividades que implican esfuerzo, espera, resolución de problemas o toma de decisiones. Estas manifestaciones no sólo afectan su desempeño académico, sino también la convivencia dentro del aula, de modo que atenderlas se vuelve una necesidad pedagógica impostergable.

Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación.

Mi interés por esta temática surge de la observación directa del grupo durante las jornadas de práctica, así como de la convicción de que la labor docente debe orientarse al desarrollo integral de los alumnos y no únicamente al cumplimiento de contenidos curriculares. A lo largo de mi experiencia en el aula advertí que, después de la pandemia por COVID 19, varios estudiantes mostraban inestabilidad emocional, dependencia hacia los adultos, dificultad para resolver tareas por sí mismos y problemas para relacionarse adecuadamente con sus compañeros. Estas situaciones llamaron profundamente mi atención, no sólo por sus implicaciones escolares inmediatas, sino por el impacto que pueden tener en el desarrollo personal y social de los niños.

Como futura profesional de la educación, asumo la responsabilidad de intervenir pedagógicamente frente a aquellas problemáticas que inciden de forma directa en el aprendizaje y en la vida escolar de los alumnos. En este sentido, considero que trabajar la autorregulación y la autonomía no representa una tarea complementaria, sino una responsabilidad esencial del docente, ya que ambas dimensiones contribuyen a que los estudiantes aprendan a conocerse, a gestionar sus emociones, a participar de manera más consciente y a actuar con mayor seguridad frente a los desafíos de la vida cotidiana.

Asimismo, mi interés personal se vincula con la necesidad de construir ambientes de aprendizaje más humanos, inclusivos y respetuosos, donde los alumnos puedan sentirse acompañados en su proceso de crecimiento. Reconozco que el desarrollo socioemocional requiere tiempo, constancia y estrategias adecuadas, por lo que este informe también representa una oportunidad para fortalecer mi propia práctica docente desde una mirada reflexiva, crítica y comprometida con el bienestar infantil.

Contextualización de la problemática

La problemática que da origen a este informe se ubica en el grupo de 3°B de la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza”. Durante las jornadas de observación y práctica se identificó que una parte importante del alumnado experimenta dificultad para realizar actividades de manera autónoma, cómo buscar información en sus libros, seguir instrucciones, escribir dictados, resolver ejercicios sin acompañamiento inmediato o sostener el esfuerzo ante tareas que implican cierta complejidad. En varios casos, estas situaciones generan estrés, frustración, rabietas y abandono de la actividad cuando el resultado no se obtiene de forma rápida.

Esta problemática puede comprenderse mejor si se considera que los alumnos cursaron parte de su escolaridad en modalidades virtuales e híbridas a causa de la pandemia. Durante ese periodo, muchas familias, con la intención de facilitar el trabajo escolar o evitar tensiones en casa, asumieron por los niños tareas que correspondían a su proceso de aprendizaje. Aunque esta acción pudo responder a circunstancias complejas del contexto sanitario, también dejó como consecuencia una dependencia importante hacia el adulto, dificultades para tolerar la frustración y escasa autonomía para enfrentar retos escolares sin ayuda inmediata.

En ese sentido, la problemática no se limita a una falta de disciplina o de disposición al trabajo, sino que revela una necesidad más profunda relacionada con el desarrollo de habilidades socioemocionales. La autorregulación y la autonomía aparecen como dimensiones prioritarias, ya que permiten a los alumnos controlar impulsos, reconocer y expresar emociones de manera adecuada, perseverar ante las dificultades, tomar decisiones responsables y actuar con mayor seguridad en situaciones escolares y sociales. Por ello, la atención de esta problemática se vuelve central dentro del presente informe de prácticas profesionales.

Objetivo general

Implementar un programa de intervención basado en estrategias didácticas y socioemocionales para fortalecer las competencias de autorregulación y autonomía en los alumnos de 3ºB, mediante el registro de indicadores de convivencia escolar durante este ciclo escolar

Objetivos específicos:

- Construir un diagnóstico grupal que permita identificar las principales necesidades, debilidades y áreas de oportunidad de los alumnos en relación con la autorregulación y la autonomía.
- Diseñar y aplicar estrategias pertinentes que favorezcan el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el grupo de 3ºB, considerando sus características, contexto y necesidades.
- Evaluar los avances observados en los alumnos después de la implementación de las estrategias seleccionadas, con la finalidad de valorar sus alcances y reorientar la práctica docente cuando sea necesario.

Competencias desarrolladas durante la práctica

El desarrollo del presente informe permitió poner en juego competencias genéricas y profesionales establecidas en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria. Entre las competencias profesionales destacó la capacidad para detectar los procesos de aprendizaje de los alumnos con el fin de favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que el punto de partida del trabajo fue precisamente la identificación de necesidades concretas dentro del grupo. Del mismo modo, se desarrolló la competencia relacionada con el uso de metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en función de sus contextos y características, pues fue necesario seleccionar e implementar estrategias acordes con la problemática detectada. También se fortaleció la competencia referida a la selección de estrategias que favorecen el desarrollo

intelectual, físico, social y emocional de los alumnos, dado que la propuesta se centró en una intervención de carácter integral.

En el ámbito de las competencias genéricas, este proceso favoreció la capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones mediante el pensamiento crítico y creativo, especialmente al momento de adaptar actividades, responder a las necesidades emergentes del grupo y replantear acciones dentro de la práctica. De igual manera, se fortaleció la competencia relacionada con el aprendizaje autónomo y la autorregulación del propio desarrollo profesional, ya que la reflexión constante sobre la intervención permitió asumir una postura más consciente, responsable y analítica frente a la labor docente. En este sentido, la práctica profesional no sólo contribuyó al aprendizaje de los alumnos, sino también a mi formación como futura licenciada en Educación Primaria.

Si bien como docente en formación en este trabajo he de desarrollar las siguientes competencias genéricas y profesionales basándome en el plan de estudios 2018 para la formación docente en el nivel de educación primaria (SEP, 2018)

Competencias profesionales.

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo.
- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes

Competencias genéricas

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal

Las competencias desarrolladas durante este documento recepcional profesionales y genéricas, forman parte de lo que cada curso ha contribuido a mi formación, sin embargo, destaco estas por estar estrechamente relacionadas con mi tema de investigación y con lo que me define como docente, además de formar parte de las actividades cotidianas una vez que ya me encuentre en servicio.

Descripción concisa del contenido del documento

El presente informe de prácticas profesionales se organiza en varios apartados que permiten mostrar de manera ordenada el proceso de análisis, intervención y reflexión pedagógica realizado. En esta introducción se presenta el contexto donde se desarrolló la práctica, la relevancia del tema, el interés profesional que lo motiva, la problemática identificada, los objetivos del trabajo y las competencias desarrolladas durante el proceso.

En el segundo apartado, correspondiente al Plan de Acción, se integra el diagnóstico del grupo y del contexto escolar, la focalización del problema, los propósitos de la intervención, la revisión teórica que sustenta la propuesta y la descripción general de las actividades diseñadas para atender la problemática detectada. También se incorporan los referentes teóricos y metodológicos que orientan la intervención, particularmente la investigación acción y el ciclo reflexivo de Smyth como herramientas para analizar y reconstruir la práctica docente.

En el tercer apartado se desarrolla, reflexiona y evalúa la propuesta de mejora. En esta sección se describe la ejecución del plan de acción, se analiza la pertinencia y consistencia de las actividades implementadas, se valora su congruencia con los enfoques curriculares y se reconstruye el proceso vivido a partir de la reflexión crítica sobre la práctica. Asimismo, se presentan los alcances de la intervención y

los principales resultados observados en función de los sujetos, el contexto y las áreas de conocimiento involucradas.

Posteriormente, se incluyen las conclusiones y recomendaciones, construidas a partir del análisis y la reflexión sobre la experiencia desarrollada. Finalmente, el documento incorpora las referencias bibliográficas consultadas para fundamentar el informe y los anexos, en los que se integran evidencias, instrumentos, fotografías, gráficas y demás materiales que respaldan el proceso realizado.

II. PLAN DE ACCIÓN

Diagnóstico, análisis de la situación educativa y descripción de características contextuales.

El plan de acción parte de un diagnóstico contextual y pedagógico realizado en la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza”, institución ubicada en la ciudad de San Luis Potosí y adscrita a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Se trata de una escuela de organización completa, con infraestructura suficiente para el desarrollo de las actividades escolares, ya que cuenta con aulas para todos los grados, direcciones, baños, canchas techadas, aula de usos múltiples, aula de medios, áreas de convivencia y servicios básicos que favorecen el trabajo institucional. La escuela mantiene una dinámica organizativa estable, con participación de directivos, docentes, personal de apoyo y, en buena medida, de las familias, quienes tienen presencia periódica en actividades escolares y administrativas.

Dentro de este contexto institucional, la práctica profesional se desarrolló en el grupo de 3ºB, conformado por 32 alumnos, de los cuales 11 son niños y 21 son niñas, con edades entre 8 y 9 años. El grupo se caracteriza por ser participativo, socialmente activo y con disposición al trabajo colaborativo; sin embargo, también presenta diferencias importantes en sus ritmos de aprendizaje, en su forma de

integrarse al trabajo colectivo y en su capacidad para enfrentar situaciones que requieren autorregulación, toma de decisiones y autonomía.

Predominan los estilos de aprendizaje visual y auditivo, situación que orienta la necesidad de implementar estrategias variadas, con apoyo en recursos verbales, visuales y experienciales. Asimismo, se identificó un rezago escolar aproximado del 15%, relacionado principalmente con dificultades en lectoescritura, lenguaje, razonamiento matemático y ubicación espacial, en algunos casos asociado a condiciones familiares complejas.

El análisis del contexto permitió advertir que, si bien una parte importante de las familias colabora activamente con la escuela y mantiene comunicación con la maestra titular, también existe un sector con menor involucramiento, ya sea por situaciones laborales, familiares o por dinámicas de cuidado que limitan el acompañamiento de los alumnos.

Esta realidad influye en el proceso formativo, pues algunos estudiantes muestran dependencia hacia el adulto, poca tolerancia a la frustración y dificultad para actuar con iniciativa propia. En consecuencia, el diagnóstico no sólo describe características generales del grupo, sino que permite identificar condiciones específicas que justifican la necesidad de intervenir en el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente en autorregulación y autonomía.

Contexto externo de la institución

El contexto escolar son todos aquellos factores que envuelven el proceso de enseñanza-aprendizaje; elementos que van desde la infraestructura escolar, hasta aquellos que repercuten directamente en el alumno, los cuales se construye directamente en la dinámica, con la actividad de los participantes: en lo cultural, socioeconómico, ambiental, político, físico, afectivo y familiar. Por lo tanto “el contexto es inseparable de las contribuciones activas de los individuos [...] los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino como algo

que se construye mutua y dinámicamente con la actividad de los participantes”). (Coll, y Palacios, 2014, p. 600).

Las características del centro educativo donde se llevaron a cabo mis prácticas profesionales corresponden a la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza” perteneciente a la Zona Escolar 053, Sector 01, con Clave C. T. 24DPR0978L, de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), labora en turno matutino y se encuentra ubicada en el estado de San Luis Potosí, en la capital del estado su domicilio particular es Calle 12 No. 503, Col. Industrial Aviación con C.P 78140 (Véase anexo A).

Ubicada en una zona conurbada al norte con la parroquia de la Santa Cruz, al sur con algunos comercios y viviendas, al este con una tienda Neto aviación 2943 y algunos puestos, así como con el jardín de niños Dolores Jiménez y Muro, y al oeste con comercios y viviendas. En los alrededores de la colonia se observan diversas áreas comerciales, entre otros sitios importantes como la Zona Escolar Preescolar Número 113, biblioteca Pública Estatal Lic. Primo Feliciano Velázquez, tienda Neto aviación 2943, academia de boxeo Zayun, viviendas, etc. (Véase anexo B).

Contexto interno de la institución

Características físicas

La infraestructura escolar debe permitir desarrollar las tareas escolares y crear mejores ambientes de enseñanza, propicios para lograr aprendizajes y reducir la desigualdad social, de acuerdo a INEE (2010), comprende:

[...] aquellos servicios y espacios que permiten el desarrollo de las tareas educativas. Las características de la infraestructura física de las escuelas contribuyen a la conformación de los ambientes en los cuales aprenden los niños y, por tanto, funcionan como plataforma para prestar servicios educativos promotores del aprendizaje que garantizan su bienestar (p. 43)

La escuela se encuentra distribuida en una planta, está construida de ladrillo y concreto, con bardas que rodean la escuela, en donde principalmente podemos observar tres entradas de acceso y salida para los alumnos de la institución, una ubicada frente a la concha acústica Juan Pablo II, que es la entrada principal, otra a un costado del lado derecho y otra en la parte trasera de la escuela y aun costado de una entrada de acceso y salida para los docentes de la institución, cada entrada cuenta con un portón blanco y un espacio amplio para el acceso.

Las aulas de primero a sexto se encuentran distribuidas en 18 espacios ya que cada grado cuenta con tres grupos (A, B y C), al centro de la institución se localiza el edificio de la dirección del turno matutino y a un costado el edificio de la dirección de turno vespertino misma que no se encuentra funcionando actualmente porque únicamente se estableció el turno matutino, está el edificio de los baños de los docentes uno para hombres y uno para mujeres, el edificio de los baños de los niños y el de las niñas, el edificio de la bodega para material de educación física, edificio de la bodega de intendencia, el edificio del aula de usos múltiples y el edificio del aula de medios.

Cuenta con dos canchas techadas mismas que están construidas a base de acero, policarbonato o calamina, una de ellas la principal llamada "plaza cívica", un área de bancas de cemento que los alumnos utilizan como comedores a la hora de recreo dicha área se hace llamar un "bosquecito" ya que la acompañan algunos árboles de gran tamaño y tierra en sus alrededores, dos lavabos para el uso de los alumnos uno ubicado a un costado de la entrada principal y otro ubicado por la entrada del lado derecho, un amplio estacionamiento para el personal de la escuela y un asta bandera ubicada en la plaza cívica. (Véase anexo C).

Cuenta con servicios básicos de luz, agua, drenaje, cisterna, internet y teléfono; todo el personal de la institución puede hacer uso de ellos y a las computadoras que se encuentran instaladas en las aulas de clase. Los recursos disponibles dentro de la escuela se encuentran que todos los salones cuentan con un escritorio y silla para el docente, mesas/mesabancos para los alumnos, cortinas, repisas para libros,

lockers y muebles para materiales diversos, pizarrón, algunas aulas cuentan con computadoras, ventiladores y cañones, así como con pantalla para el cañón, así también ventanas grandes para una buena iluminación solar, diversos focos en cada aula para dicha iluminación.

En la entrada principal se cuenta con un filtro sanitario como medida preventiva para el COVID 19, solicitando al ingreso a la institución el uso obligatorio de cubrebocas, gel antibacterial y lavado de manos. El filtro se encuentra un poco deteriorado debido al uso constante y prolongado durante la pandemia.

Organización escolar

La escuela “Ignacio Zaragoza” pertenece a una organización completa, con horario de trabajo de 7:30 am a 14:00 horas y su población escolar es de 511 alumnos distribuidos en 12 grupos que van de 1° a 6° año, en un rango de edad de 6 a 12 años. El personal está conformado por una directora, un asistente de medios, un auxiliar administrativo, 18 maestros frente a grupo, una maestra de educación Física y 3 personas de intendencia. (Véase anexo D).

Como inicio del día se les da acceso a los docentes de la institución, posteriormente a las 7:40 am se les da acceso a los alumnos cerrándose la puerta 8:05 am (se les da una tolerancia de 5 min), una vez que se cierran las puertas dan inicio las clases de manera continua hasta las 10:30 am que es la hora del receso durante este horario los docentes están atentos al cuidado de los alumnos y revisando que respeten su área de juego ya que los alumnos de primer ciclo tienen un área y los de segundo y tercer ciclo otra área.

A las 11:00 am es la hora de término del receso y se vuelven a reanudar las clases hasta las 12:50 que es el horario de salida de los alumnos de 1,2 y 3 grado y a la 1:00 pm salen 4, 5 y 6 grado. La puerta se cierra a la 1:10 pm y por los alumnos que no llegan a tiempo se les lleva a la dirección hasta que lleguen por ellos, los

docentes hacen sus pendientes y a las 2:00 pm se cierra la puerta para todo el personal.

Los padres de familia tienen presencia en la institución de manera continua ya que ocasionalmente son convocados a diversos eventos escolares, a actividades administrativas y juntas de coordinación académica en donde se tratan temas enfocados en los alumnos, tal como su aprovechamiento académico, la atención a sus necesidades, etc.; son participativos y muestran interés por el bienestar de sus hijos dentro de las aulas y la institución. Esta estrecha relación permite una comunicación efectiva.

Contexto áulico

Haciendo referencia al contexto interno el grupo de 3ºB se integra por 32 alumnos de los cuales 11 son niños y 21 son niñas, sus edades van entre los 8 y 9 años de edad. Son alumnos participativos, tienen mucha diversidad de actitudes, trabajan bien colaborativamente, aunque hay una minoría que cuándo trabajan con equipos muy numerosos les cuesta trabajo integrarse y requieren de la intervención constante del docente, la gran mayoría son muy sociales y algunos son tímidos. Los estilos de aprendizaje que predominan son el visual y el auditivo (Véase anexo E).

Dentro de sus necesidades académicas existe un rezago escolar del 15% del total de alumnos esta cifra ha sido determinada a través de un diagnóstico realizado por la maestra titular y por la evidencia de los trabajos realizados por los alumnos, la gran mayoría de los casos derivan de problemas familiares, los alumnos con esta situación tienen problemas de lecto-escritura, lenguaje, razonamiento matemático y ubicación en el espacio.

El 80% de los padres de familia realizan un trabajo en equipo con la maestra titular para que los niños tengan un proceso de enseñanza-aprendizaje sano y que se trabajen aquellas barreras de aprendizaje que se pueden presentar, el 20% restante tienen poco involucramiento en la educación de sus hijos y la gran mayoría se deriva

de que provienen de familias disfuncionales en las que el niño está a cargo del cuidado de uno de los padres o su trabajo genera poco tiempo para su debida atención.

Descripción y focalización del problema

La problemática central de este informe se sitúa en el grupo de 3°B de la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza". Durante las jornadas de observación y práctica se identificó que una parte importante del alumnado presenta dificultades para realizar actividades de manera autónoma, tales como buscar páginas en los libros, seguir instrucciones, escribir dictados, resolver ejercicios sin apoyo inmediato o perseverar en una actividad cuando no comprenden de forma inicial lo que se les pide. En varios casos, estas situaciones generan frustración, rabietas, desorganización y abandono de la tarea, aun cuando exista acompañamiento por parte de la docente titular.

La focalización del problema permite comprender que no se trata únicamente de una dificultad académica, sino de una situación relacionada con el desarrollo socioemocional de los alumnos. La experiencia escolar de estos niños estuvo marcada por la pandemia, ya que cursaron parte de su primer año en modalidad virtual y posteriormente híbrida.

Durante ese periodo, muchas familias asumieron un papel de apoyo excesivo para facilitar el cumplimiento de tareas, resolver actividades o evitar situaciones de estrés, lo cual, aunque comprensible en el contexto sanitario, pudo limitar el desarrollo de la autonomía, la tolerancia a la frustración y la capacidad de enfrentar retos por sí mismos. Por ello, el problema se define como la presencia de dificultades en autorregulación y autonomía que afectan la participación, el aprendizaje y la convivencia escolar del grupo de 3°B.

Propósitos del plan de acción

El presente plan de acción tiene como propósito general favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de 3ºB, con énfasis en la autorregulación y la autonomía, mediante la implementación de estrategias didácticas pertinentes que fortalezcan su participación, su capacidad para tomar decisiones, su manejo emocional y su convivencia dentro del contexto escolar. Este propósito se desprende del objetivo general del informe y de la problemática observada durante las prácticas.

De manera específica, el plan de acción busca;

- Construir un diagnóstico más preciso que permita interpretar las debilidades y áreas de oportunidad del grupo.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas y socioemocionales acordes con las características de los alumnos.
- Generar ambientes de aprendizaje donde la participación, el respeto y la toma de decisiones tengan un papel formativo.
- Evaluar los avances observados en el desarrollo de la autorregulación y la autonomía después de la aplicación de las actividades propuestas.

En este sentido, el plan no se limita a organizar acciones aisladas, sino que constituye una ruta de intervención intencionada para transformar la práctica y responder de forma pertinente a una necesidad real del grupo.

Revisión teórica

La construcción del plan de acción se sustenta en la necesidad de comprender qué se sabe sobre la educación socioemocional, cómo ha evolucionado su atención en la escuela primaria y por qué hoy resulta indispensable abordarla desde la práctica docente. Durante mucho tiempo, la escuela centró sus esfuerzos principalmente en

la adquisición de conocimientos académicos, dejando en un segundo plano el desarrollo emocional de los estudiantes. Sin embargo, hoy se reconoce con mayor claridad que las emociones intervienen de manera directa en la atención, la memoria, el aprendizaje, la convivencia y la toma de decisiones, de modo que educar también implica acompañar a los estudiantes en la comprensión y regulación de su mundo interno (Goleman, 1996; Mayer y Salovey, 1997; Secretaría de Educación Pública, 2017).

Desde esta perspectiva, la educación socioemocional se entiende como un proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan herramientas para comprender y manejar sus emociones, construir su identidad, mostrar empatía, colaborar con otros, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Su importancia no radica únicamente en mejorar la convivencia escolar, sino en fortalecer la capacidad de aprender, perseverar, regular impulsos y responder de manera más reflexiva frente a situaciones complejas o retadoras (Secretaría de Educación Pública, 2017). En una línea semejante, Mayer y Salovey (1997) sostienen que la inteligencia emocional implica percibir, comprender y regular las emociones de modo que éstas favorezcan el pensamiento y la adaptación, es decir, que la inteligencia emocional es la habilidad para integrar el pensamiento y las emociones, permitiendo al individuo interactuar con mayor capacidad adaptativa a los retos de su entorno. Goleman (1996) refuerza esta idea al plantear que existe una correlación directa entre el autocontrol emocional y el éxito académico, dado que la capacidad de mantener el equilibrio consciente facilita mejores vínculos interpersonales y un enfoque más claro en las metas propuestas.

Este planteamiento se amplía aún más si se considera la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, quien cuestionó la idea de una inteligencia única y mostró que el desarrollo humano es mucho más amplio que el mero desempeño lógico o verbal. Gardner (1994) explica que la escuela debe reconocer distintas capacidades y formas de aprender, entre ellas aquellas vinculadas con el conocimiento de uno

mismo, la relación con los demás y la capacidad de actuar de forma significativa en el mundo. Al incorporar la visión de Gardner, la práctica docente se transforma: el aula deja de ser solo un espacio de transferencia de información para convertirse en un ecosistema donde valoran las habilidades intrapersonales como piezas clave para una formación humana integral.

En el currículo de educación básica, la educación socioemocional se organiza en cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (Secretaría de Educación Pública, 2017). Para el presente informe se priorizan las dimensiones de autorregulación y autonomía, debido a que son las que guardan relación más directa con la problemática detectada en el grupo. La autorregulación se entiende como la capacidad de regular pensamientos, sentimientos y conductas para expresar las emociones de forma apropiada, consciente y equilibrada. Esto implica modular impulsos, tolerar la frustración, perseverar frente a las dificultades, afrontar conflictos de manera pacífica y tomar decisiones más reflexivas. La autonomía, a su vez, se comprende como la capacidad de actuar responsablemente y tomar decisiones buscando el bien propio y el de los demás, desarrollando autoeficacia, sentido de agencia y menor dependencia de la aprobación o intervención constante de otras personas (Secretaría de Educación Pública, 2017).

La importancia de la **autorregulación** dentro del contexto escolar es especialmente visible cuando el estudiante enfrenta situaciones que exigen control emocional, espera, tolerancia al error o persistencia. Cuando una persona no regula sus estados emocionales, ello suele reflejarse en conductas desorganizadas, impulsivas o poco reflexivas, lo que afecta tanto su capacidad para aprender como su manera de relacionarse con los demás. Por el contrario, cultivar la autorregulación favorece la formación de personas más reflexivas, respetuosas, tolerantes y capaces de manejar conflictos de forma más asertiva (Secretaría de Educación Pública, 2017).

De ahí que, pedagógicamente, resulte indispensable generar situaciones didácticas cercanas a la realidad de los estudiantes, donde puedan reconocer emociones, comprender sus reacciones y ensayar respuestas más conscientes ante aquello que viven en la escuela y fuera de ella.

En cuanto a la **autonomía**, conviene destacar que no se trata simplemente de “dejar solo” al alumno ni de exigirle independencia sin acompañamiento. La autonomía se construye progresivamente y supone que el estudiante aprenda a decidir, actuar con responsabilidad, confiar en sus capacidades y reconocer las consecuencias de sus actos en relación consigo mismo y con los demás. La Secretaría de Educación Pública (2017) enfatiza que uno de los principales objetivos de la educación es generar oportunidades de aprendizaje para que niñas, niños y adolescentes se vuelvan autónomos. En esa tarea, las relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, así como el diálogo y la colaboración entre pares, constituyen escenarios privilegiados para ejercitar esta capacidad. Por ello, educar en la autonomía también implica que el docente reconozca el valor de la participación del estudiante, respete su voz y evite condicionar su desarrollo mediante esquemas centrados únicamente en premios o castigos.

En relación con las **estrategias didácticas**, resulta importante recuperar que el desarrollo socioemocional no se fortalece por medio de consejos generales o discursos abstractos sobre “portarse bien” o “ser responsables”. El aprendizaje significativo requiere procedimientos intencionales, flexibles y pertinentes que permitan al alumnado experimentar, reflexionar, equivocarse, reconstruir sus respuestas y tomar conciencia de su propio proceso. En ese sentido, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) definen las estrategias de aprendizaje como procedimientos conscientes, controlados e intencionales que el aprendiz utiliza como instrumentos flexibles para aprender significativamente y resolver problemas. Este planteamiento es especialmente útil para la educación socioemocional, porque permite comprender que trabajar la autorregulación y la autonomía exige diseñar experiencias concretas mediadas por el docente, donde el alumno no sólo escuche

orientaciones, sino que viva situaciones que le permitan desarrollar gradualmente dichas capacidades.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, 2002)

Lo anterior remite directamente al papel del docente como mediador. La práctica educativa no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en generar condiciones para que el aprendizaje y el desarrollo humano ocurran de manera significativa. La propia Secretaría de Educación Pública (2017) subraya que no hay enseñanza sin aprendizaje y que la interacción maestro-estudiante demanda diálogo constante y respeto por los saberes, la cultura y las creencias del alumnado. Desde esta postura, el docente no debe entenderse como quien controla de manera absoluta la conducta de los estudiantes, sino como quien acompaña, orienta y crea ambientes propicios para que puedan conocerse, regularse, decidir y convivir mejor. Esta idea resulta clave en el presente informe, ya que la problemática identificada no se resuelve sólo con disciplina externa, sino mediante experiencias formativas donde el alumnado pueda desarrollar recursos internos para responder de manera más reflexiva a las exigencias escolares y sociales.

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los

demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. De ahí la necesidad de dedicar el tiempo necesario al aprendizaje y a la reflexión orientadora que favorezca el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, el respeto hacia los demás, y la aceptación de la diversidad, ya que de ello depende la capacidad para valorar la democracia, la paz social y el estado de derecho. Múltiples investigaciones demuestran que la Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico. Se ha observado que este tipo de educación provee de herramientas que previenen conductas de riesgo y, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social.

Además, propicia que los estudiantes consoliden un sentido sano de identidad y dirección; y favorece que tomen decisiones libremente y en congruencia con objetivos específicos y valores socioculturales.

Así pues, la Educación Socioemocional favorece al desarrollo del potencial humano, ya que provee los recursos internos para enfrentar las dificultades que pueden presentarse a lo largo de la vida, “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”. El área de Educación

Socioemocional se cursa a lo largo de los doce grados de la educación básica. En educación preescolar y primaria está a cargo del docente de grupo. En la educación secundaria recibe el nombre de Tutoría y Educación Socioemocional y su impartición está a cargo del tutor del grupo.

Descripción de los organizadores curriculares

El área de Educación Socioemocional propone cinco dimensiones que, en conjunto, guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas: Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía, Colaboración

Autorregulación.

La autorregulación es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo. La autorregulación implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, aplazar las recompensas inmediatas, afrontar pacíficamente retos y situaciones de conflicto, manejar la intensidad y duración de los estados emocionales, y lograr experimentar de forma voluntaria emociones positivas o no aflictivas.

Para ello es fundamental aprender a mantener una atención plena sobre los propios pensamientos y emociones, para ser auténticos protagonistas de las conductas. Es muy importante no confundir la regulación de las emociones con la represión de las mismas, ya que el experimentar emociones de forma consciente es fundamental para poder generar una conducta reflexiva en lugar de impulsiva.

Importancia de la autorregulación Cuando una persona no regula sus estados emocionales se refleja en su conducta y pensamientos, pues actúa de forma

confusa, desorganizada, irracional y hasta errática. Esto disminuye su capacidad para responder y tomar decisiones de manera responsable, objetiva y reflexiva, y puede que incluso genere conflictos que involucren a otras personas, o pongan en riesgo su integridad física y ética. Cultivar la autorregulación forma personas reflexivas, capaces de escuchar, tolerantes y respetuosas, con lo cual se favorece el aprendizaje, y la prevención y manejo asertivo de conflictos

Autorregulación en el contexto escolar

La vida cotidiana y sus experiencias son el detonante del desarrollo socioemocional y cognitivo de las personas. Por lo tanto, desde el punto de vista pedagógico se deben favorecer situaciones didácticas que guarden una relación estrecha con la realidad de los estudiantes, de manera que se puedan ilustrar y poner de manifiesto las habilidades asociadas a la autorregulación.

La Autonomía es la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Tiene que ver con aprender a ser, aprender a hacer y a convivir.¹⁷⁸ El ejercicio de la autonomía implica poseer un sentido de autoeficacia, es decir, de confianza en las capacidades personales para manejar y ejercer control sobre las situaciones que nos afectan, y un sentido de agencia, es decir, de capacidad para llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás. Los seres humanos no nacemos siendo autónomos.

Durante la infancia temprana necesitamos de otras personas para atender y satisfacer nuestras necesidades básicas, ya sean biológicas, emocionales, físicas o cognitivas. En este sentido, es importante distinguir entre autonomía y heteronomía, que significa ser gobernado por otros, y es lo contrario a la autonomía. La heteronomía puede llegar a limitar el desarrollo de una persona, ya que condiciona la libertad y, por lo tanto, la realización plena.

Es el caso cuando una persona determina su actuar en función de la opinión de otros, de normas sociales o de la autoridad; en estos casos, las consecuencias y efectos en uno mismo y en los demás no fueron reflexionadas críticamente.

Importancia de la autonomía

La autonomía sienta las bases del sentido de agencia o autogestión, mismo que se relaciona con la percepción de autoeficacia, con la capacidad de determinación y con la conformación de la identidad. El sentirse capaz para realizar una tarea o actividad por sí mismo y el poder encaminar acciones para lograr una meta específica dependen del grado de autonomía de cada persona. No obstante, una visión integral de la autonomía requiere no solo considerar al estudiante en su individualidad, sino en relación con otros y con su contexto sociocultural y ambiental, ya que ser autónomo implica también buscar el bienestar colectivo, ser responsable, conducirse de manera ética y moral, ser respetuoso con uno mismo, con los demás y con el entorno que se habita.

Autonomía en el contexto escolar

Uno de los principales objetivos de la educación es generar oportunidades de aprendizaje para que los niños y adolescentes se vuelvan autónomos. Las relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, así como las relaciones entre pares, son escenarios donde los estudiantes pueden ejercitar su autonomía a través del respeto, el diálogo y la colaboración.

Vale la pena resaltar el papel del docente en esta labor, comprender que no hay enseñanza sin aprendizaje: una no existe sin la otra; por lo tanto, la interacción maestro-estudiante demanda diálogo constante y respeto: por sus saberes, por su cultura y por sus creencias; y que educar en la autonomía implica, precisamente, permitir y valorarla. En este sentido, la autonomía se gesta en la interacción respetuosa entre el yo, el otro, y el entorno social y ambiental.

El profesor en su rol de mediador debe facilitar la expresión de la autonomía, y reconocer que esta cumple un propósito fundamental para el aprendizaje y la

maduración integral del individuo, por lo cual no se debería condicionar su expresión con premios o castigos. Es necesario identificar la diferencia entre pretensiones de validez y pretensiones de poder, así como reconocer que el lenguaje, como herramienta del pensamiento, nos permite pensar y actuar juntos.

Evaluación educativa. Emisión de un juicio basado en el análisis de evidencia sobre el estado de diversos aspectos de un proyecto educativo: procesos de enseñanza, contenidos, procesos de aprendizaje, procesos organizativos o el currículo, con el fin de tomar decisiones sobre el desarrollo posterior de estos (SEP, 2017)

Sugerencias de evaluación

La Educación Socioemocional tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen herramientas que les permitan poner en práctica acciones y actitudes encaminadas a generar un sentimiento de bienestar consigo mismos y hacia los demás. Es a través de actividades y rutinas asociadas a las actividades escolares, que los alumnos aprenden a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y hacen de la vida emocional y de las relaciones interpersonales un detonante para la motivación y los aprendizajes académicos y para la vida.

Toda intervención en este ámbito educativo precisa de la evaluación para optimizar y constatar sus resultados. Sin embargo, esto implica una dificultad. Las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir. En el marco de este programa se propone una evaluación cualitativa y formativa, ya que permite atender los procesos de aprendizaje de los alumnos, apoyar y realimentar los conocimientos, habilidades y actitudes, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos.

En este sentido, la evaluación formativa se concibe como un proceso de valoración continua y permanente del curso de los alumnos para intervenir oportunamente, ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento apropiado y hacer los ajustes necesarios a la práctica pedagógica. Técnicas e instrumentos de evaluación

Las guías de observación permiten tomar registro de situaciones individuales y grupales (descriptivos y anecdóticos) para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje.

La escala de valoración permite ponderar los indicadores de logro de los aprendizajes alcanzados (por ejemplo: Logro Alcanzado o en Proceso); este tipo de instrumento puede ser utilizado para valorar los logros grupales o individuales.

La evaluación de esta área puede beneficiarse también con portafolios que reporten el tipo de actividades realizadas junto con algunas evidencias de los logros más significativos alcanzados, sea a nivel grupal o individual de parte de los estudiantes

Descripción del Plan de Acción

El plan de acción se diseñó como una propuesta de intervención pedagógica centrada en favorecer la autorregulación y la autonomía de los alumnos de 3°B a través de actividades secuenciadas, lúdicas, reflexivas y contextualizadas.

La **intención** fue que cada actividad no sólo respondiera a un contenido escolar, sino que además generara oportunidades para que los estudiantes tomaran decisiones, regularan impulsos, esperaran turnos, enfrentaran pequeños retos, expresaran emociones de forma adecuada y participaran en interacciones más respetuosas y conscientes.

La **planificación** de la intervención se organizó en varios momentos pedagógicos. En un primer momento se desarrollaron actividades diagnósticas y de sensibilización orientadas a reconocer cómo reaccionaban los alumnos ante situaciones de frustración, espera, conflicto o trabajo autónomo.

En un segundo momento se implementaron actividades específicamente diseñadas para fortalecer habilidades de identificación emocional, control de impulsos, seguimiento de instrucciones, toma de decisiones y resolución pacífica de situaciones cotidianas. En un tercer momento se favorecieron ejercicios de reflexión, retroalimentación y valoración de avances, con el propósito de que los estudiantes reconocieran cambios en su comportamiento y en su forma de convivir.

Una primera actividad puede orientarse al reconocimiento de emociones en situaciones escolares cotidianas;

Una segunda, al seguimiento autónomo de consignas y materiales;

Una tercera, a la resolución pacífica de conflictos mediante diálogo guiado;

Una cuarta, El trabajo cooperativo con asignación de roles.

Una quinta, A la reflexión final sobre los aprendizajes socioemocionales construidos.

TÍTULO DE ACTIVIDAD	FECHA	PROPÓSITO	BREVE DESCRIPCIÓN
Reconocimiento de emociones en situaciones escolares cotidianas.	Lunes 13 de febrero del 2023	Reconocer cómo se sienten en determinadas situaciones del aula, como, cuando se equivocan, cuando no entienden una consigna, cuando pierden en un juego o cuando un compañero no los escucha	Implementación de actividades orientadas a que los alumnos identificaran emociones frecuentes dentro del contexto escolar, como enojo, frustración, alegría, nerviosismo o tristeza.
Toma de decisiones y trabajo autónomo en el aula.	Miércoles 15 de febrero del 2023	Fortalecer la autonomía de los alumnos a través de actividades que implicaban	Se promovieron momentos donde los estudiantes debían resolver una actividad por

		seguir instrucciones.	pasos, organizar materiales, trabajar con menor dependencia del docente y tomar decisiones sencillas relacionadas con el desarrollo de la tarea.
Convivencia, diálogo y resolución pacífica de conflictos.	Martes 7 de marzo del 2023	Fortalecer interacciones más respetuosas entre compañeros, mediante actividades de diálogo, acuerdos grupales.	Se promovieron actividades de diálogo, acuerdos grupales, participación regulada, escucha de opiniones y resolución de pequeños conflictos surgidos en situaciones cotidianas del aula.
Trabajo cooperativo con asignación de roles.	Martes 14 de marzo del 2023	Participar de manera más organizada, asumiendo responsabilidades concretas y que les permitan aprender a colaborar reconociendo a cada integrante del equipo con una función para alcanzar una meta común.	Trabajo cooperativo con asignación de roles que les permitan aprender a colaborar reconociendo que cada integrante del equipo cumple una función importante para alcanzar una meta común.
Reflexión final sobre los aprendizajes socioemocionales construidos.	Jueves 16 de marzo del 2023	Recuperar la experiencia vivida y darle sentido formativo a los cambios	Los alumnos podrán identificar qué aprendieron sobre sí mismos, sobre sus

		observados durante el proceso.	emociones, sobre la manera de relacionarse con sus compañeros y sobre las estrategias que les ayudaron a resolver mejor distintas situaciones dentro del aula.
--	--	--------------------------------	--

Descripción de las prácticas de interacción en el aula

Las prácticas de interacción en el aula constituyen un componente central del plan de acción, ya que el desarrollo socioemocional no ocurre únicamente por medio de actividades planeadas, sino también a través de la forma en que el docente se relaciona con los alumnos, organiza la participación y responde ante conflictos, errores y emociones emergentes. En este sentido, la intervención se apoyó en una interacción pedagógica basada en el respeto, la escucha, la mediación y el acompañamiento gradual.

Durante la implementación del plan se procuró generar relaciones más horizontales entre docente y estudiantes, favoreciendo espacios donde los alumnos pudieran expresarse, participar y reflexionar sin miedo constante a la sanción o ridiculización.

Asimismo, se promovió el trabajo cooperativo, el diálogo entre pares, la resolución guiada de conflictos y la asignación de responsabilidades dentro del aula, de modo que la autonomía no se entendiera como actuar solos sin apoyo, sino como una capacidad que se construye progresivamente dentro de relaciones pedagógicas respetuosas.

Desde esta lógica, cada momento de interacción fue también una oportunidad de intervención formativa, en la que el lenguaje, la retroalimentación, la escucha y el

modelado docente funcionaron como herramientas para el desarrollo socioemocional.

Referentes teóricos y metodológicos

Metodológicamente, el plan de acción se sustenta en la **investigación acción**, entendida como una forma de indagación sistemática de la práctica docente que permite identificar problemáticas, intervenir sobre ellas, observar sus efectos y reflexionar críticamente sobre el proceso para reconstruir la acción educativa.

Latorre (2005) plantea:

[...] la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas. (p.5)

Esta metodología resulta pertinente para el informe de prácticas profesionales porque coloca al docente en formación no sólo como ejecutor de actividades, sino como sujeto que analiza su propia práctica, toma decisiones fundamentadas y transforma su intervención con base en la evidencia recogida en el aula. El carácter reflexivo, situado y transformador de la investigación acción coincide plenamente con la finalidad de este trabajo.

Para el análisis de la práctica se recupera además el **ciclo reflexivo de Smyth**, el cual permite reconstruir la intervención docente a partir de cuatro momentos: descripción, explicación, confrontación y reconstrucción o reorientación. En la descripción se recupera lo que ocurrió en la práctica de manera detallada y objetiva; en la explicación se analizan las razones por las cuales la situación se desarrolló de determinada forma; en la confrontación se contrastan las acciones realizadas con los referentes teóricos, curriculares y contextuales, identificando tensiones, aciertos

y limitaciones; y en la reorientación se plantean ajustes o transformaciones para mejorar la práctica posterior. Este ciclo es especialmente valioso para el desarrollo del capítulo III del informe, ya que permite analizar cada secuencia aplicada no como actividad aislada, sino como experiencia formativa sujeta a revisión y mejora continua.

Al respecto Smyth (1991) señala que:

En el contexto de los anteriores debates, si deseamos desvelar la naturaleza de las fuerzas que nos inhiben y coartan y empezar a trabajar para cambiar las actuales condiciones, podemos recurrir a cuatro tipos de acción en relación a la enseñanza y que corresponden a sendas series de preguntas que debemos intentar responder en este proyecto de perfeccionamiento:

1. Descripción - ¿Qué es lo que hago?
2. Inspiración - ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
3. Confrontación - ¿Cómo llegué a ser de esta forma?
4. Reconstrucción - ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? (p. 279)

En cuanto a la evaluación, el plan se apoya en un enfoque **cualitativo y formativo**, coherente con la naturaleza de la educación socioemocional. Dado que las emociones, actitudes y procesos de autorregulación no siempre pueden medirse de forma estrictamente cuantitativa, se requiere una valoración continua del comportamiento, la participación, la toma de decisiones y la convivencia del alumnado. Para ello pueden utilizarse guías de observación, registros anecdóticos, escalas de valoración, productos de los alumnos y evidencias del trabajo cotidiano. Más que asignar calificaciones numéricas, esta evaluación busca documentar avances, identificar áreas de oportunidad y ajustar oportunamente la intervención docente.

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

Pertinencia y consistencia de la propuesta.

La propuesta de mejora diseñada para el grupo de 3°B resultó pertinente porque respondió a una necesidad real identificada durante las jornadas de observación y práctica: la dificultad de varios alumnos para actuar con autonomía, regular sus emociones ante la frustración y sostener una participación escolar equilibrada frente a actividades que demandaban esfuerzo, toma de decisiones y seguimiento de instrucciones. Desde el diagnóstico inicial se identificó que una parte importante del grupo manifestaba dependencia hacia el adulto, poca tolerancia a la frustración y dificultades para realizar actividades escolares sin apoyo inmediato, lo que justificó la necesidad de intervenir desde la educación socioemocional, especialmente en las dimensiones de autorregulación y autonomía. Esa línea coincide plenamente con el tema general del informe y con los referentes curriculares que ya aparecen en tu borrador.

La consistencia de la propuesta se sostuvo en la articulación entre diagnóstico, problema, propósitos, fundamentos teóricos y acciones didácticas. No se trató de aplicar actividades aisladas ni recreativas sin intención formativa, sino de organizar secuencias dirigidas a fortalecer progresivamente habilidades socioemocionales en situaciones reales del aula. Esto permitió que cada actividad tuviera un sentido claro dentro del proceso de intervención: favorecer la identificación emocional, mejorar el control de impulsos, fortalecer la toma de decisiones y propiciar una convivencia más reflexiva y respetuosa. En ese sentido, la propuesta fue consistente porque partió de necesidades observadas en el grupo y se vinculó con los propósitos del plan de acción, que en tu documento apuntan al diagnóstico, la intervención y la evaluación del desarrollo socioemocional del alumnado.

Congruencia con los Enfoques Curriculares en el diseño de actividades y propuesta de mejora

La propuesta de intervención fue congruente con el enfoque curricular de la Educación Socioemocional establecido para educación básica, ya que retomó la necesidad de generar experiencias escolares en las que los alumnos pudieran reconocer sus emociones, regular sus respuestas, actuar con mayor autonomía y convivir de manera más sana con sus compañeros. En tu documento ya aparece que la educación socioemocional es entendida como un proceso mediante el cual niñas y niños integran conceptos, valores, actitudes y habilidades para comprender y manejar emociones, construir identidad personal, colaborar con otros y tomar decisiones responsables. Bajo esa lógica, las actividades propuestas no se limitaron a transmitir información sobre emociones, sino que buscaron convertir el aula en un espacio de práctica socioemocional cotidiana.

También existió congruencia curricular porque la propuesta se enfocó específicamente en dos dimensiones que el propio programa reconoce como fundamentales: la autorregulación y la autonomía. La primera fue trabajada al favorecer el control de impulsos, la expresión adecuada de emociones, la tolerancia a la frustración y la perseverancia ante situaciones retadoras. La segunda se atendió mediante actividades orientadas a la toma de decisiones, el trabajo con menor dependencia del adulto, la responsabilidad frente a las tareas y la participación más segura en el aula. De esta manera, la propuesta no se apartó del currículo, sino que lo aterrizó al contexto real del grupo.

Además, el diseño de las actividades fue congruente con el enfoque pedagógico que plantea que la educación socioemocional debe trabajarse a través de experiencias, prácticas y rutinas asociadas a la vida escolar, y no únicamente mediante explicaciones conceptuales. Las secuencias implementadas buscaron que los alumnos vivieran situaciones de interacción, autorreflexión, resolución de conflictos, espera de turnos, organización del trabajo y expresión emocional, de modo que las habilidades socioemocionales se pusieran en juego dentro de

situaciones cercanas a su experiencia cotidiana. Ese rasgo fortalece la congruencia de la propuesta con el enfoque curricular vigente.

Competencias desplegadas en el Plan de Acción

Durante la ejecución del plan de acción se movilizaron diversas competencias profesionales y genéricas del Plan de estudios 2018. En primer lugar, se puso en práctica la competencia de detectar los procesos de aprendizaje de los alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que toda la intervención partió de la observación detallada de necesidades concretas del grupo, especialmente en materia de autorregulación y autonomía. El análisis de la práctica permitió reconocer que el problema no era únicamente académico, sino también emocional y relacional, lo cual exigió una lectura más integral del grupo.

De igual forma, se desplegó la competencia relacionada con el uso de metodologías pertinentes y actualizadas, al diseñar actividades contextualizadas, apoyadas en la educación socioemocional, en la investigación acción y en el ciclo reflexivo de Smyth como medios para intervenir y analizar la práctica. Asimismo, se fortaleció la competencia de seleccionar estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos, pues la propuesta buscó incidir no sólo en la convivencia, sino también en la capacidad de los estudiantes para trabajar con mayor autonomía y con mejor disposición frente al aprendizaje.

En el plano genérico, se desarrolló la competencia para solucionar problemas y tomar decisiones usando pensamiento crítico y creativo, especialmente al momento de ajustar actividades, responder a dificultades emergentes y replantear la intervención con base en lo observado. También se fortaleció la competencia de aprendizaje autónomo y autorregulación del propio desarrollo profesional, ya que el análisis reflexivo de la práctica exigió revisar críticamente las acciones docentes, reconocer limitaciones y proponer mejoras.

Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema y la mejora, considerando sus procesos de transformación.

Secuencia 1. Reconocimiento y expresión de emociones en situaciones escolares cotidianas. (Véase anexo G)

La primera intervención se realizó el día lunes 13 de febrero de 2023, una sesión programada para 50 minutos. Se inicia la clase con una actividad breve de saludo en la que se pregunta a los alumnos cómo se sienten al comenzar la jornada. Después se les muestran imágenes en tarjetas con expresiones faciales y se les solicita que identifiquen si representan alegría, tristeza, enojo, miedo o nerviosismo. A partir de eso plantea las siguientes preguntas

DF: ¿Cómo te sientes cuando te equivocas?, ¿qué pasa cuando no entiendes una actividad?, ¿cómo te sientes si un compañero no te escucha?

Realizando aportaciones a cada una de las interrogantes.

Alumno 1: yo me enojo.

Alumna 2: a mí me da pena que no me escuchen y ya no digo nada.

Alumno 3: a mí me da miedo y a veces hasta empiezo a temblar.

Varios alumnos: enojo.

Posteriormente a partir de sus respuestas se presentan al grupo distintas situaciones escolares cotidianas, como perder en un juego, no terminar una actividad o no comprender una instrucción. Los alumnos identifican qué emoción podrían sentir y explican por qué. Después cada uno recibe una hoja con el encabezado “Así me siento cuando...”, donde dibuja o escribe cómo se siente en una situación específica. La docente acompaña con preguntas guía para ayudar a precisar la emoción. Algunos alumnos comparten su producción con el grupo.

Ya en plenaria, los alumnos completan oralmente la frase: “Hoy aprendí que en la escuela puedo sentir enojo, frustración, alegría, nerviosismo o tristeza”. La docente

en formación, recupera las ideas más importantes y enfatiza que reconocer lo que uno siente es el primer paso para actuar mejor.

Descripción

En una primera secuencia se implementaron actividades orientadas a que los alumnos identificaran emociones frecuentes dentro del contexto escolar, como enojo, frustración, alegría, nerviosismo o tristeza. La intención fue que pudieran reconocer cómo se sienten en determinadas situaciones del aula, por ejemplo, cuando se equivocan, cuando no entienden una consigna, cuando pierden en un juego o cuando un compañero no los escucha. Las actividades incluyeron diálogo grupal, representación de situaciones cotidianas, participación oral y ejercicios de expresión guiada.

Explicación

Esta secuencia surgió de la necesidad de atender una base fundamental de la autorregulación: el reconocimiento emocional. Se observó que varios alumnos reaccionaban con berrinches, enojo o abandono de la actividad cuando no conseguían resultados inmediatos, por lo que se volvió necesario trabajar primero la identificación de esos estados emocionales antes de exigir respuestas más reguladas. La intención pedagógica fue que los alumnos comenzaran a nombrar lo que sienten y a comprender que toda emoción puede expresarse de manera más consciente y menos impulsiva.

Confrontación

Al contrastar esta secuencia con los referentes teóricos, se confirma que fue adecuada al enfoque de educación socioemocional, ya que esta área busca precisamente que los estudiantes comprendan y manejen sus emociones, construyan una identidad más estable y aprendan a relacionarse mejor con otros. También dialoga con la definición curricular de autorregulación, entendida como la capacidad de modular impulsos, tolerar la frustración y actuar de manera reflexiva en lugar de impulsiva. No obstante, durante la aplicación se observó que algunos alumnos podían identificar emociones en otros, pero tenían más dificultad para

reconocerlas en sí mismos, lo cual mostró que el proceso requería más acompañamiento y ejemplos cercanos.

Reorientación

A partir de lo observado, se hizo necesario incorporar apoyos más concretos, como preguntas guía, ejemplos de experiencias cotidianas y actividades donde los estudiantes no sólo nombraran emociones, sino también hablaran de lo que hacen cuando las sienten. De esta forma, la secuencia dejó de centrarse sólo en identificar emociones y comenzó a orientarse también al reconocimiento de respuestas posibles frente a ellas.

Secuencia 2. Toma de decisiones y trabajo autónomo en el aula. (Véase anexo H)

La segunda intervención se llevó a cabo el día miércoles 15 de febrero de 2023, sesión programada también para 50 minutos, la docente en formación, conversa con el grupo sobre las cosas que ya pueden hacer solos dentro del salón. Preguntando:

DF: ¿Qué puedes hacer sin ayuda?, ¿qué haces cuando no entiendes una actividad?, ¿siempre necesitas que alguien te diga qué hacer? Por favor expliquen con sus palabras las preguntas que ya les he realizado, y por favor comenten levantando su mano.

A lo que algunos alumnos responden.

Alumno 1: yo me baño, como, me peino, me lavo los dientes, a veces algunas tareas, en casa no me ayudan.

DF: Muy bien, y aquí en Clases, quien me puede decir...

Alumna 2: Cuando yo no entiendo alguna actividad, pregunto a mi compañero, pero a veces la maestra se enoja porque estamos platicando y ya no pregunto más.

Alumna 3: A mí si me gusta que me digas que hacer, para no equivocarme porque me da miedo reprobar.

Alumno 4: Yo no necesito que me digan qué hacer cuando la maestra dice lo que vamos a hacer yo entiendo y lo hago.

A continuación, realizarán una actividad por pasos en la que deberán intentar resolver antes de pedir ayuda, se entrega a cada alumno una actividad secuenciada que implique leer o escuchar instrucciones, organizar materiales, resolver una tarea corta y revisar lo realizado. Durante el trabajo, la docente utiliza preguntas mediadoras como: ¿qué te pide el primer paso?, ¿qué material necesitas?, ¿qué podrías intentar primero? Al finalizar, se conversa sobre qué fue fácil, qué fue difícil y qué hicieron cuando no supieron cómo continuar.

Cada alumno expresa una frase como las siguientes:

Alumno: “Hoy pude hacer solo esta actividad sin que tuviera que recordarme lo que debía hacer” y me gustó.

Algunos alumnos: expresaron “La próxima vez quiero intentar hacer los trabajos sin tener que estar preguntando”, ya que se les complicó seguir instrucciones, fácilmente se confundieron o dudaron.

DF: Es importante tratar de realizar las actividades si tener que depender de nadie, pero eso lo van a lograr si tienen más confianza en ustedes mismos y que no les dé miedo a realizar lo que se pide, tengan iniciativa, siempre con responsabilidad.

De esta manera se refuerza la idea de que ser autónomo implica actuar con mayor seguridad, iniciativa y responsabilidad.

Descripción

Una segunda secuencia se enfocó en fortalecer la autonomía de los alumnos a través de actividades que implicaban seguir instrucciones, organizar materiales, trabajar con menor dependencia del docente y tomar decisiones sencillas relacionadas con el desarrollo de la tarea. Se promovieron momentos donde los estudiantes debían resolver una actividad por pasos, consultar recursos antes de

pedir ayuda inmediata y participar en pequeñas decisiones dentro del trabajo individual o colaborativo.

Explicación

La secuencia se diseñó a partir de la observación de que varios alumnos experimentaban estrés, dependencia y desorganización cuando debían actuar por sí mismos en actividades escolares. Esto se relacionaba con lo que tú misma identificas en el documento: que durante la pandemia algunos padres resolvían constantemente las dificultades de sus hijos, limitando el desarrollo de su autonomía. En consecuencia, la intención fue crear situaciones protegidas y graduales donde el alumno pudiera experimentar que sí era capaz de actuar con mayor independencia.

Confrontación

Desde el punto de vista curricular, la secuencia fue congruente con la dimensión de autonomía, que el programa entiende como la capacidad de tomar decisiones y actuar responsablemente en beneficio propio y de los demás. También fue consistente con la idea de que uno de los objetivos de la educación es generar oportunidades para que niñas y niños se vuelvan autónomos. Sin embargo, en la práctica se observó que la autonomía no se construye simplemente dejando solos a los alumnos, sino ofreciendo mediaciones, consignas claras y acompañamiento gradual. En algunos casos, una demanda excesiva de autonomía sin andamiaje suficiente generó inseguridad en lugar de fortalecimiento.

Reorientación

A partir de esta confrontación, fue necesario reorganizar la secuencia para incluir apoyos más progresivos, como modelado inicial, ejemplos concretos, pasos visibles y retroalimentación inmediata no invasiva. Esto permitió que la autonomía se entendiera no como ausencia del docente, sino como una construcción guiada en la que el alumno gana seguridad y control poco a poco.

Secuencia 3. Convivencia, diálogo y resolución pacífica de conflictos. (Véase anexo I)

La intervención 3, se realizó el martes 7 de marzo de 2023. La docente recupera con el grupo situaciones que generan conflicto dentro del salón, preguntando:

DF: El día de hoy vamos a expresar cómo nos sentimos cuando nos interrumpen cuando estamos hablando, cuando no nos prestan materiales o cuando discutimos por no tener un acuerdo. Repito; cómo se sienten cuando eso sucede y qué creen que podría hacerse para resolverlo mejor.

Alumno 1: A mí no me gusta que me interrumpan cuando estoy hablando y no he terminado de decir lo que tengo que decir.

Alumno 2: Yo digo que es falta de respeto cuando no esperan a que termines de hablar.

Alumna 4: A mí me da tristeza que cuando no traigo material que vamos a ocupar, no me presten, porque yo sí presto mis cosas.

DF: el día de hoy aprenderán a dialogar y construir acuerdos, para que todos se sientan mejor realizando sus trabajos y cumpliendo en clase.

Se presenta un caso breve de conflicto entre compañeros, para que el grupo analice qué ocurrió, qué emociones pudieron estar presentes y qué se pudo hacer de otra manera, se organizó una actividad de diálogo en parejas, donde practican escuchar, esperar turnos y responder con respeto, el grupo construye acuerdos básicos de convivencia que se escriben en una cartulina y se pegan en el pizarrón.

Los alumnos eligen algunos acuerdos que consideran más importante y explican por qué los eligieron.

DF: Recuerden lo importante que es dialogar, porque es una forma de resolver conflictos sin lastimar a los demás.

Descripción.

Una tercera secuencia se dirigió a la convivencia y al fortalecimiento de interacciones más respetuosas entre compañeros. Se promovieron actividades de diálogo, acuerdos grupales, participación regulada, escucha de opiniones y resolución de pequeños conflictos surgidos en situaciones cotidianas del aula. El propósito fue que los alumnos aprendieran a expresar desacuerdos, esperar turnos y comunicarse de forma menos impulsiva.

Explicación

Esta secuencia se diseñó porque la problemática socioemocional del grupo no se manifestaba sólo en la relación de cada alumno consigo mismo, sino también en la convivencia con los demás. La dificultad para tolerar frustraciones, esperar turnos o aceptar errores generaba tensiones en el trabajo grupal y en la dinámica cotidiana del salón. Por ello, se consideró necesario intervenir también en el plano relacional, entendiendo que la autorregulación y la autonomía tienen una dimensión social que impacta directamente en la convivencia.

Confrontación

La secuencia se relaciona con el enfoque curricular de educación socioemocional en tanto busca que los alumnos no sólo se comprendan a sí mismos, sino que colaboren, se relacionen positivamente y actúen con respeto hacia otros. Además, refuerza la idea de que la escuela es un espacio privilegiado de socialización y que el desarrollo socioemocional debe traducirse en una convivencia sana y pacífica. No obstante, en la práctica se identificó que algunos alumnos lograban expresar acuerdos en el discurso, pero les costaba sostenerlos en momentos reales de conflicto, lo cual evidenció que la apropiación de estas habilidades requería más tiempo, repetición y acompañamiento constante.

Reorientación

Como ajuste, se volvió necesario pasar de actividades de diálogo, situaciones más frecuentes de mediación concreta en el aula, donde los acuerdos se recordarán y

aplicarán en tiempo real. También fue importante reforzar el modelado docente como ejemplo de escucha, regulación verbal y resolución respetuosa de conflictos.

Secuencia 4. Trabajo cooperativo con asignación de roles. (Véase anexo J)

Intervención realizada el martes 14 de marzo de 2023, La docente inicia con una conversación sobre qué ocurre cuando trabajan en equipo y sólo uno participa o cuando nadie sabe qué hacer, por lo que deberán asumir diferentes roles y estos serán los que se utilizarán, coordinador, encargado de materiales, portavoz y observador del cumplimiento de acuerdos, se les recuerda, lo importante que es que cada quien asuma su responsabilidad dentro del equipo.

DF: Por favor para realizar la siguiente actividad se forman equipos de 4 o 5 integrantes realizarán una actividad cooperativa en la que lograrán un producto común, ya cada integrante sabe su rol dentro del equipo. Recordándoles brevemente qué hace cada uno y durante la actividad, se observa si respetan turnos, cumplen su responsabilidad y colaboran entre sí. Al finalizar, cada equipo comparte cómo se organizó y qué ayudó a lograr la meta, independientemente de la actividad realizada, lo que se recupera es cómo se organizó y qué ayudó a lograr la meta.

Se realiza una reflexión grupal con preguntas como: ¿qué pasó cuando todos cumplieron su función?, ¿por qué es importante que cada integrante tenga una responsabilidad?

DF: Recuerden lo importante que es la colaboración y del reconocimiento del trabajo de todos, aquí en la escuela y también esto será importante que lo realicen en su casa, en la vida diaria.

Descripción

En una cuarta secuencia se implementaron actividades de trabajo cooperativo con asignación de roles específicos dentro de cada equipo, tales como coordinador, portavoz, responsable de materiales y observador del cumplimiento de acuerdos. La intención fue que los alumnos participaran de manera más organizada,

asumieran responsabilidades concretas y aprendieran a colaborar reconociendo que cada integrante del equipo cumple una función importante para alcanzar una meta común.

Explicación

En esta secuencia surge de la necesidad de fortalecer no sólo la autonomía individual, sino también la responsabilidad compartida y la convivencia dentro del grupo. Durante la práctica se observó que algunos alumnos tenían dificultades para integrarse al trabajo con otros, esperar turnos, escuchar opiniones diferentes o sostener una tarea colectiva sin conflictos. Por ello, resultó pertinente diseñar una actividad en la que la participación no fuera improvisada, sino estructurada mediante roles que ayudaran a distribuir funciones, regular la interacción y favorecer la corresponsabilidad.

Confrontación

Se mostró coherencia con el enfoque de Educación Socioemocional, ya que promovió habilidades relacionadas con la colaboración, la comunicación, la empatía, la escucha activa y el respeto hacia los demás. Asimismo, permitió reconocer que el trabajo cooperativo no consiste únicamente en reunir alumnos en equipos, sino en generar condiciones pedagógicas donde cada uno tenga una responsabilidad clara y una participación significativa. Sin embargo, el análisis de la práctica también permitió advertir que algunos estudiantes tendían a asumir siempre los roles más visibles, mientras otros permanecían pasivos o inseguros, lo cual evidenció la necesidad de acompañar mejor la distribución de responsabilidades.

Reorientación

A partir de esta reflexión, la reorientación de la secuencia consistió en rotar los roles de manera progresiva, explicar con mayor claridad las funciones de cada uno y brindar modelado previo sobre cómo desempeñar cada responsabilidad. De esta forma, se buscó que todos los alumnos experimentaran distintas maneras de participar y que el trabajo cooperativo dejara de depender de unos cuantos,

favoreciendo así una convivencia más equitativa y una participación más regulada dentro del aula.

Secuencia 5. Reflexión final sobre los aprendizajes socioemocionales construidos. (Véase anexo K)

La última intervención se realizó el jueves 16 de marzo de 2023, al igual que las sesiones anteriores se programó para 50 minutos.

DF: Recuerdan las sesiones anteriores donde hemos hablado de cómo nos sentimos en diferentes situaciones cuando se equivocan o cuando pierden un juego, también como se sienten cuando les toca tomar decisiones y no deben estar esperando a que les recuerden como hacer las cosas, cuando convivimos y debemos respetar turnos, o cuando nos toca tomar diferentes roles en el trabajo de equipo, siempre presentando emociones, autonomía, acuerdos y trabajo cooperativo. Recuerden que deben considerar que es más importante.

A cada alumno se le entrega una hoja de reflexión con frases incompletas, como: “Aprendí que cuando me equivoco...”, “Ahora sé que puedo hacer solo...”, “Cuando tengo un problema con un compañero puedo...”. Estas actividades fueron completadas con frases con apoyo de la docente en formación. Posteriormente, comparten sus respuestas y, se elabora un mural con ideas clave sobre lo aprendido.

Cada alumno mencionó acciones que quiere seguir practicando en adelante, por ejemplo, escuchar mejor, controlar su enojo, intentar hacer más cosas solo o respetar turnos.

DF: se reconoce el esfuerzo de todos ustedes, además de sus clase de español, matemáticas, ciencias, es importante que ustedes entiendan que como personas necesitamos trabajar en nuestros aprendizajes socioemocionales, estos se construyen todos los días, y permiten que todos estemos trabajando en un ambiente más agradable y que todos se sientan cómodos.

Descripción

La quinta secuencia se orientó a la reflexión final sobre los aprendizajes socioemocionales construidos a lo largo de la intervención. Para ello se propiciaron espacios de diálogo, expresión oral y escrita, así como actividades donde los alumnos pudieron identificar qué aprendieron sobre sí mismos, sobre sus emociones, sobre la manera de relacionarse con sus compañeros y sobre las estrategias que les ayudaron a resolver mejor distintas situaciones dentro del aula. La intención fue recuperar la experiencia vivida y darle sentido formativo a los cambios observados durante el proceso.

Explicación

La explicación de esta secuencia se encuentra en la necesidad de cerrar la intervención no sólo con actividades prácticas, sino con un momento de conciencia y valoración de lo aprendido. Si las secuencias anteriores estaban dirigidas a reconocer emociones, fortalecer la autonomía y mejorar la convivencia, resultaba necesario crear un espacio donde los alumnos pudieran mirar en retrospectiva su propio proceso, identificar avances y reconocer qué aspectos seguían necesitando apoyo. Esta fase de cierre permitió que la experiencia no quedara como una suma de actividades aisladas, sino como un recorrido que podía ser pensado, comprendido y resignificado por los propios estudiantes.

Confrontación

En la confrontación, la secuencia resultó congruente con el enfoque socioemocional porque favoreció el autoconocimiento, la reflexión personal, la valoración de la experiencia compartida y la construcción de significado sobre lo vivido en el aula. También mostró que la educación socioemocional cobra mayor sentido cuando los alumnos no sólo participan en actividades, sino que son capaces de reconocer lo que esas experiencias les dejaron. No obstante, el análisis permitió advertir que algunos alumnos expresaban con facilidad cambios en la convivencia grupal, pero tenían mayor dificultad para reconocer transformaciones en sí mismos, lo cual

mostró que el proceso reflexivo también requiere acompañamiento y preguntas orientadoras.

Reorientación

Por ello, la reorientación de la secuencia consistió en incorporar apoyos más concretos, como frases incompletas, preguntas de autoevaluación y ejemplos cercanos que ayudaran a los alumnos a verbalizar con mayor claridad lo aprendido. Con ello se buscó que la reflexión final no se limitara a respuestas generales o superficiales, sino que permitiera a los estudiantes reconocer de manera más consciente los aprendizajes socioemocionales construidos durante la intervención y valorar su importancia dentro y fuera del aula.

Cierre integrador

La incorporación de estas secuencias fortaleció el sentido global de la propuesta de mejora, ya que permitió pasar del trabajo individual sobre emociones y autonomía hacia experiencias de colaboración organizada y, posteriormente, hacia una reflexión final sobre los aprendizajes alcanzados. En conjunto, las cinco secuencias evidencian que la intervención socioemocional requiere momentos de reconocimiento personal, práctica relacional, responsabilidad compartida y valoración reflexiva del proceso. Desde el ciclo reflexivo de Smyth me permitió no sólo describir las actividades realizadas, sino comprender cómo se transformó mi práctica docente a partir de lo observado en el grupo.

Evaluación de la propuesta de mejora, estrategias implementadas y procesamiento de la información

La evaluación de la propuesta de mejora se concibió desde una perspectiva cualitativa y formativa, en coherencia con la naturaleza de la educación socioemocional. Como se reconoce en el propio borrador, las emociones y las

habilidades asociadas a la autorregulación y la autonomía son difíciles de medir de manera estrictamente cuantitativa, por lo que se requiere una valoración continua del comportamiento, de la participación, de la respuesta emocional y de los cambios observados en la convivencia y en el desempeño cotidiano del alumnado.

Para ello, el seguimiento de la intervención se apoyó en la observación sistemática del grupo, en registros descriptivos, en la revisión de productos y en la recuperación de situaciones significativas ocurridas durante las actividades. El procesamiento de la información se realizó a través de la reconstrucción reflexiva de cada secuencia, utilizando el ciclo de Smyth como herramienta analítica. Esto permitió no sólo identificar aciertos y limitaciones, sino también reconocer transformaciones progresivas en la práctica docente y en la respuesta del alumnado.

Desde esta lógica, la evaluación no se redujo a verificar si una actividad “salió bien” o “salió mal”, sino a comprender qué ocurrió, por qué ocurrió, qué fundamentos sostenían la acción y qué ajustes eran necesarios para mejorar. Este enfoque enriqueció el informe porque convirtió la experiencia práctica en conocimiento pedagógico reflexionado, y no únicamente en una narración cronológica de actividades.

Descripción y puntualización el alcance de la propuesta en función de los sujetos, contexto, enfoques, áreas de conocimiento.

El alcance de la propuesta debe entenderse desde una perspectiva situada. No se trató de resolver de manera definitiva todas las dificultades socioemocionales del grupo, sino de generar avances concretos en la manera en que los alumnos reconocen emociones, enfrentan la frustración, participan con menor dependencia del adulto y conviven de forma más respetuosa dentro del aula. En función de los sujetos, el trabajo permitió atender necesidades observables en estudiantes de tercer grado que atravesaron parte de su escolaridad en condiciones de pandemia y que regresaron a la presencialidad con afectaciones en su desarrollo emocional y social.

En relación con el contexto, la propuesta fue pertinente porque se diseñó a partir de las características reales de la escuela, del grupo y de su entorno familiar y escolar. En cuanto a los enfoques, mantuvo coherencia con la Educación Socioemocional del currículo vigente y con la metodología de investigación acción, apoyada por el ciclo reflexivo de Smyth como vía para analizar y reconstruir la práctica. Finalmente, respecto a las áreas de conocimiento, aunque el eje central fue la educación socioemocional, la propuesta impactó también en procesos de aprendizaje generales, ya que una mejor autorregulación y una mayor autonomía favorecen participación, atención, convivencia y disposición hacia el trabajo escolar.

IV.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

El desarrollo del presente informe de prácticas profesionales permitió reconocer que la intervención docente dentro del aula no puede reducirse a la enseñanza de contenidos académicos, especialmente cuando el grupo presenta necesidades evidentes en el ámbito socioemocional. A partir de la observación, del diagnóstico contextual y del diseño del plan de acción, fue posible identificar que en el grupo de 3ºB existían dificultades vinculadas con la autorregulación y la autonomía, manifestadas en la dependencia hacia el adulto, la escasa tolerancia a la frustración, la dificultad para tomar decisiones, el abandono de actividades ante el error y ciertas tensiones en la convivencia cotidiana.

Estas situaciones justificaron la pertinencia del tema elegido y confirmaron que la educación socioemocional constituye un eje indispensable para la formación integral del alumnado, tal como ya se planteaba desde la justificación, el objetivo general y la revisión teórica del documento.

Una primera conclusión consiste en que el problema identificado no puede interpretarse como una simple falta de disposición de los alumnos para trabajar, sino como una consecuencia compleja de múltiples factores personales, familiares y escolares. El propio borrador del informe señala que varios estudiantes cursaron parte importante de su escolaridad en condiciones de virtualidad e hibridez, y que

durante la pandemia muchas familias resolvían tareas o situaciones por ellos para evitar estrés y conflictos.

A la luz de la práctica, esto permitió comprender que la dependencia, la inseguridad y la dificultad para actuar de manera autónoma no surgieron de forma aislada, sino dentro de un contexto donde el niño dejó de enfrentarse gradualmente a retos que antes la escuela resolvía mediante la interacción cotidiana. En este sentido, la práctica profesional ofreció una respuesta provisional importante: la problemática observada sí guarda relación con los efectos escolares y familiares del periodo posterior a la pandemia, aunque no debe explicarse exclusivamente desde ahí, ya que intervienen también las dinámicas del grupo, las condiciones del aula y la mediación docente.

Una segunda conclusión es que la elección de trabajar autorregulación y autonomía como dimensiones prioritarias fue acertada. Desde la fundamentación teórica ya se reconocía que la autorregulación implica modular impulsos, tolerar la frustración, perseverar ante dificultades y actuar con mayor conciencia emocional, mientras que la autonomía supone tomar decisiones y actuar responsablemente, sin depender permanentemente de la intervención de otros.

La experiencia de práctica confirmó que ambas dimensiones eran las más urgentes en el grupo, pues muchas de las dificultades observadas en el trabajo cotidiano, en la participación y en la convivencia se concentraban precisamente ahí. Por ello, el plan de acción no sólo fue pertinente desde lo curricular, sino también desde la realidad del grupo, ya que permitió atender un aspecto que incidía de manera directa tanto en el aprendizaje como en la vida escolar.

Una tercera conclusión importante es que el diseño de actividades orientadas al desarrollo socioemocional resulta más efectivo cuando se vincula con experiencias concretas del aula y no se trabaja como un discurso separado de la práctica escolar. La reconstrucción del plan de acción mostró que los alumnos respondían mejor cuando las actividades no se quedaban en definiciones abstractas sobre emociones o valores, sino cuando los invitaban a reconocer lo que sentían en situaciones

reales, a esperar turnos, a resolver pequeños conflictos, a tomar decisiones o a sostener una tarea sin apoyo inmediato. Esta conclusión es relevante porque muestra que la educación socioemocional no debe entenderse como un contenido accesorio, sino como una experiencia transversal que se construye en la interacción cotidiana, en la organización del trabajo y en la manera en que el docente acompaña los procesos del grupo.

Otra conclusión derivada del proceso es que la práctica docente requiere una actitud reflexiva y no meramente ejecutora. La incorporación de la investigación acción y del ciclo reflexivo de Smyth como referentes metodológicos permitió comprender que enseñar también implica analizar, confrontar y reconstruir la propia intervención. En este informe, esa mirada fue fundamental porque ayudó a reconocer que no todas las actividades producían los mismos efectos y que, en varios momentos, fue necesario ajustar consignas, cambiar formas de acompañamiento, ofrecer mayor modelado o modificar la mediación docente para lograr mejores resultados. Así, una respuesta provisional relevante del estudio es que la mejora de la práctica no surge sólo de aplicar estrategias, sino de revisarlas críticamente a la luz del contexto, de la teoría y de la respuesta real de los alumnos.

En cuanto al alcance de la propuesta, puede afirmarse que la intervención permitió sentar bases importantes para favorecer una participación más consciente, una convivencia más respetuosa y una atención más clara a las necesidades socioemocionales del grupo. No sería riguroso afirmar que el problema quedó completamente resuelto, porque la propia naturaleza de la autorregulación y la autonomía exigen procesos sostenidos y de largo plazo. Sin embargo, sí puede sostenerse que la intervención contribuyó a visibilizar la problemática, a orientar la práctica docente hacia acciones más pertinentes y a comprender mejor la manera en que los alumnos reaccionan frente a tareas, emociones y relaciones dentro del aula. En otras palabras, el principal logro del trabajo no radica únicamente en cambios inmediatos en los alumnos, sino en haber generado una comprensión pedagógica más profunda del grupo y en haber construido una ruta de intervención con sentido formativo.

En relación con los casos y respuestas provisionales que el estudio permitió formular, puede señalarse que uno de los hallazgos más significativos fue reconocer que la dependencia hacia el adulto no siempre está asociada a falta de capacidad, sino a inseguridad, temor al error y ausencia de experiencias previas de trabajo autónomo. También se identificó que la desregulación emocional en varios alumnos no obedecía únicamente a “mal comportamiento”, sino a una dificultad real para tolerar frustraciones y sostener el esfuerzo cuando no obtenían resultados rápidos. Otra respuesta provisional importante es que la convivencia conflictiva o las rabietas no podían enfrentarse solamente con llamados a la disciplina, sino que requerían procesos de acompañamiento, escucha, diálogo y práctica guiada de habilidades socioemocionales. Estas respuestas no deben asumirse como verdades definitivas, sino como comprensiones construidas desde la práctica que orientan mejor la acción docente futura.

El estudio también permitió descubrir nuevos problemas que inicialmente no eran tan visibles. Uno de ellos fue la estrecha relación entre las dificultades socioemocionales y la desigualdad en el acompañamiento familiar. Aunque desde el contexto áulico se mencionaba que una parte de las familias colaboraba activamente y otra no, la práctica permitió advertir con mayor claridad que esta diferencia impacta directamente en la seguridad, constancia y regulación emocional del alumnado.

Otro problema identificado fue que la autonomía no se fortalece simplemente pidiendo al alumno que trabaje solo, sino generando condiciones pedagógicas graduales para que pueda sentirse capaz, comprender lo que se espera de él y actuar con mayor confianza. Asimismo, el estudio hizo visible que algunos conflictos del grupo no se resolvían sólo con estrategias de convivencia, porque detrás de ellos había necesidades emocionales, inseguridad y estilos distintos de relacionarse con la autoridad y con los compañeros. Estas situaciones amplían el horizonte del informe y muestran que la problemática inicial abrió nuevas preguntas sobre el vínculo entre familia, pandemia, socialización escolar y desarrollo socioemocional.

En el plano formativo personal, una conclusión relevante es que la práctica profesional permitió fortalecer competencias esenciales del perfil de egreso del Plan de estudios 2018. El informe no sólo implicó intervenir en una problemática concreta, sino aprender a diagnosticar, diseñar estrategias, analizar contextos, seleccionar referentes teóricos, reflexionar críticamente sobre la práctica y asumir decisiones pedagógicas con mayor fundamento. En este sentido, el trabajo realizado permitió confirmar que la formación docente exige mirar a los alumnos en toda su complejidad y comprender que enseñar implica también atender lo emocional, lo social y lo humano como parte inseparable del aprendizaje.

A partir de estas conclusiones, se formulan las siguientes recomendaciones. En primer lugar, se recomienda dar continuidad al trabajo socioemocional dentro del aula y no abordarlo únicamente de manera eventual o aislada. La autorregulación y la autonomía requieren constancia, reiteración y coherencia en las prácticas escolares, por lo que conviene integrarlas de forma transversal en la organización del trabajo, en la resolución de conflictos y en la dinámica cotidiana del grupo. En segundo lugar, se recomienda que las estrategias diseñadas para fortalecer estas dimensiones se ajusten a la edad, características y necesidades reales del alumnado, evitando actividades excesivamente abstractas o desconectadas de la experiencia concreta de los niños. Esta recomendación se desprende del propio sentido del área de Educación Socioemocional y de la necesidad de vincular la enseñanza con la realidad de los estudiantes.

En tercer lugar, se recomienda fortalecer la comunicación con las familias, ya que la práctica permitió reconocer que el desarrollo de la autonomía y la autorregulación no dependen sólo de lo que ocurre en la escuela. Resulta importante sensibilizar a madres, padres o tutores sobre la necesidad de acompañar sin sustituir, apoyar sin resolver todo por el alumno y favorecer experiencias donde los niños asuman gradualmente responsabilidades acordes con su edad. En cuarto lugar, se recomienda mantener una práctica docente reflexiva, sustentada en la investigación acción, que permita revisar continuamente lo que ocurre en el aula, confrontarlo con referentes teóricos y reorientar la intervención cuando sea necesario. Finalmente,

se recomienda que futuras intervenciones profundicen en la evaluación cualitativa del desarrollo socioemocional, mediante registros más sistemáticos, escalas de observación, diarios de campo y evidencias que permitan documentar con mayor precisión los avances del grupo.

El presente informe permitió comprender que favorecer las habilidades socioemocionales de los alumnos de 3°B no constituye una tarea complementaria, sino una condición necesaria para promover aprendizajes más sólidos, una convivencia más sana y una participación escolar más consciente. La práctica profesional mostró que la autorregulación y la autonomía no se desarrollan de manera espontánea, sino mediante experiencias pedagógicas intencionadas, relaciones respetuosas y un acompañamiento sensible a las necesidades reales del alumnado. Por ello, el mayor aporte del estudio consiste en haber transformado una inquietud observada en el aula en una reflexión pedagógica fundamentada y en una propuesta de acción que, aunque perfectible, ofrece elementos valiosos para seguir construyendo una práctica docente más humana, más crítica y más comprometida con la formación integral de los niños.

V.- REFERENCIAS

- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A.** (Comps.). (2014). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2.^a ed.). Alianza Editorial.
- Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G.** (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.^a ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.** (2010). La infraestructura educativa para el bienestar y el desarrollo de las competencias en los niños. En *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 43-68). Autor.
- Gardner, H.** (1994). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1983).
- Goleman, D.** (1996). Inteligencia emocional. Kairós.
- Mayer, J. D., y Salovey, P.** (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública.** (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Secretaría de Educación Pública.
- Latorre, A.** (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Piñeiro, J. L., y Flores, P.** (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educación Matemática*, 30(1), 237-264.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Smyth, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. *Revista de Educación*, (291), 275-300.

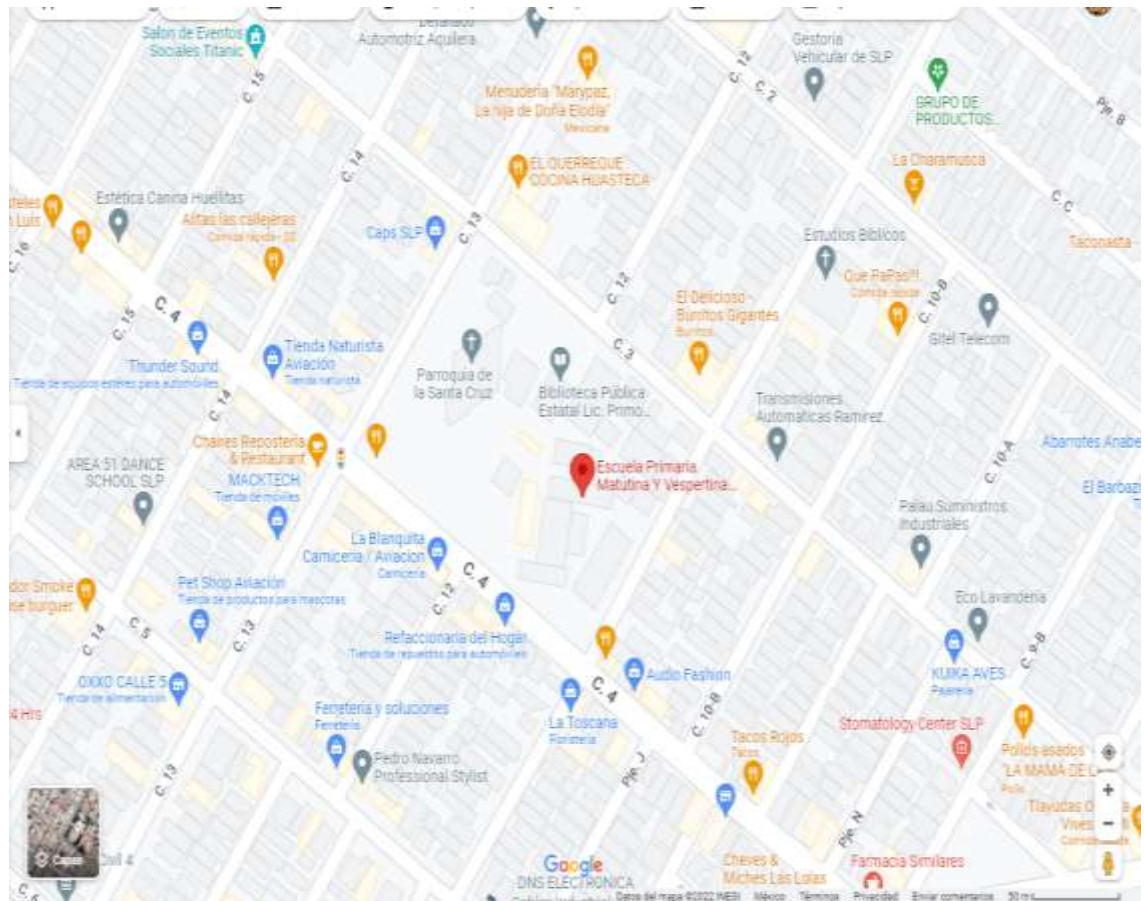
VI. ANEXOS.

Anexo A.



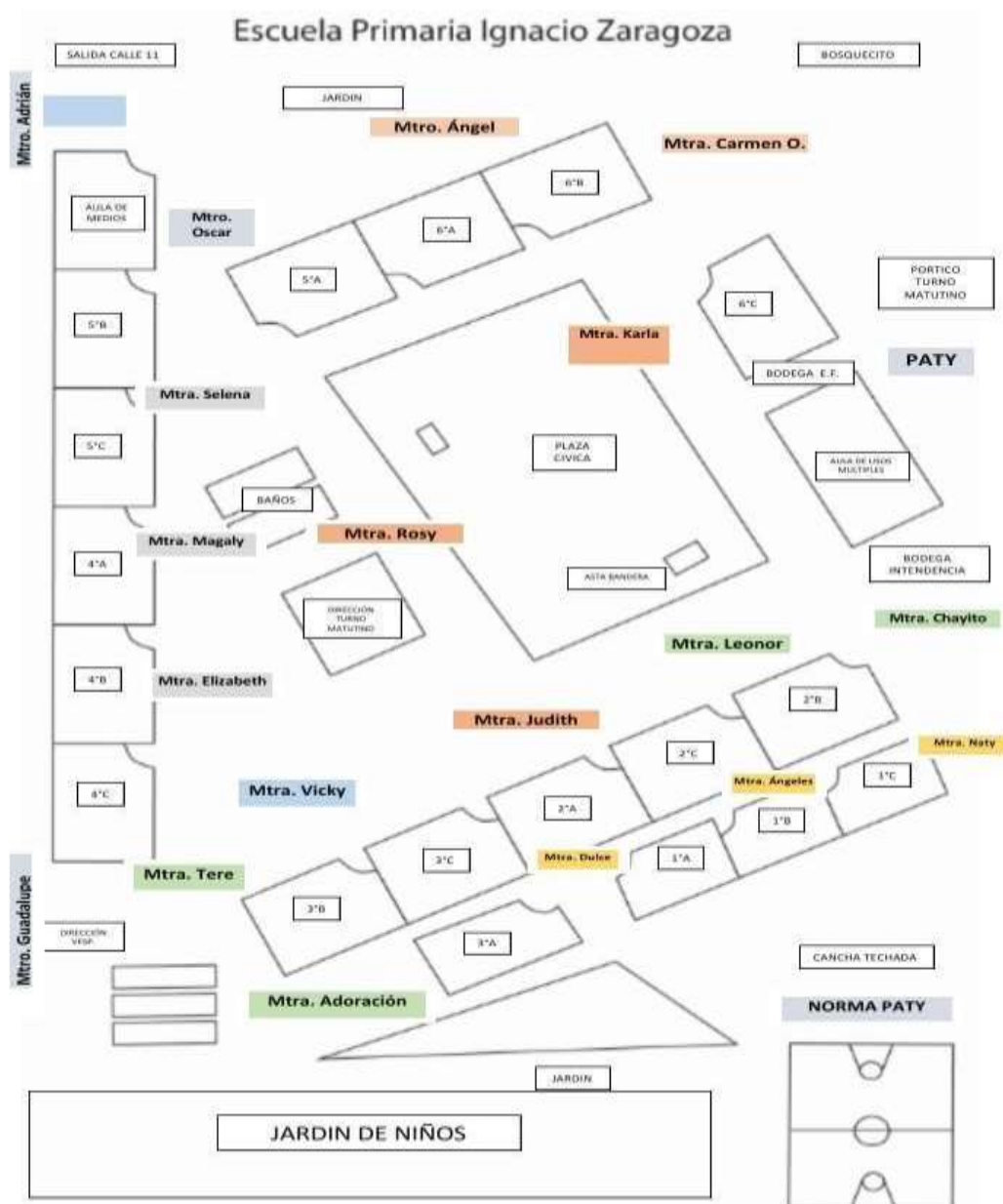
Fotografía de la escuela

Anexo B.



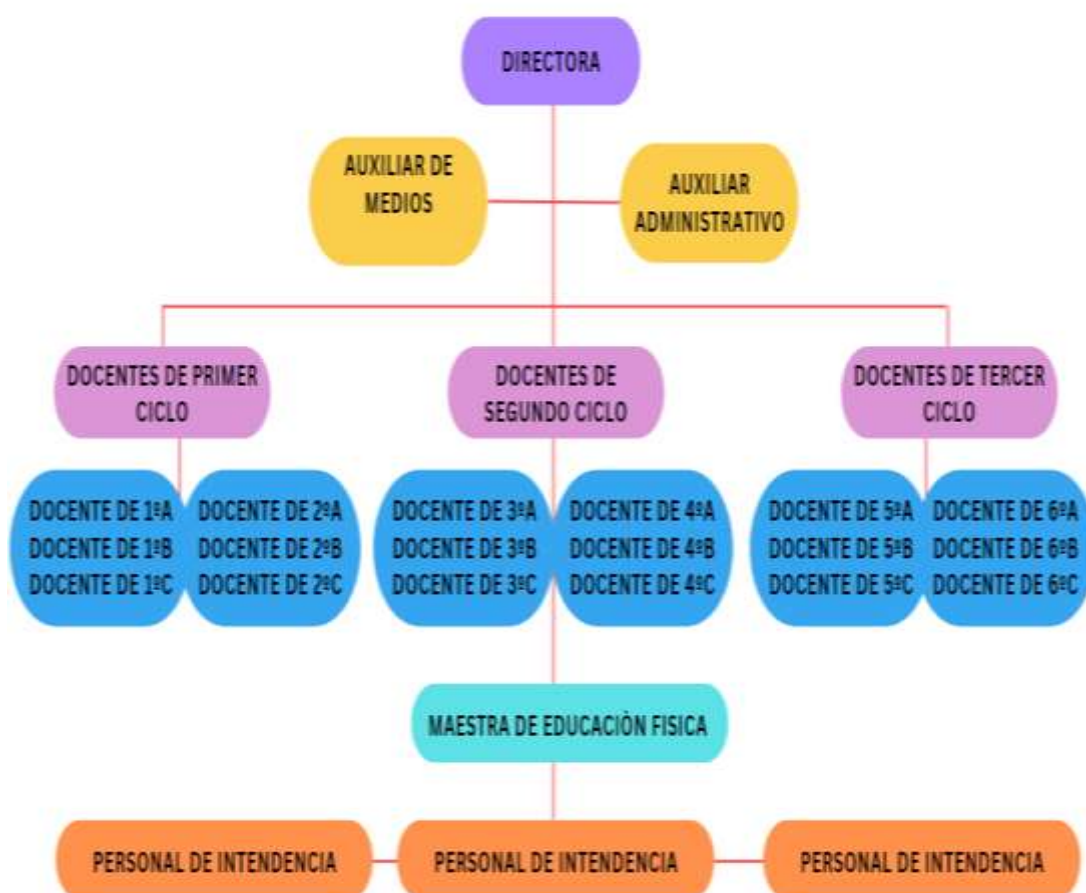
Ubicación de la institución

Anexo C.



Croquis de la institución

Anexo D.



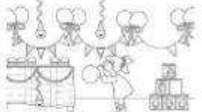
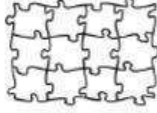
Organigrama de personal de la institución

Anexo E.

TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre del alumno (a): _____

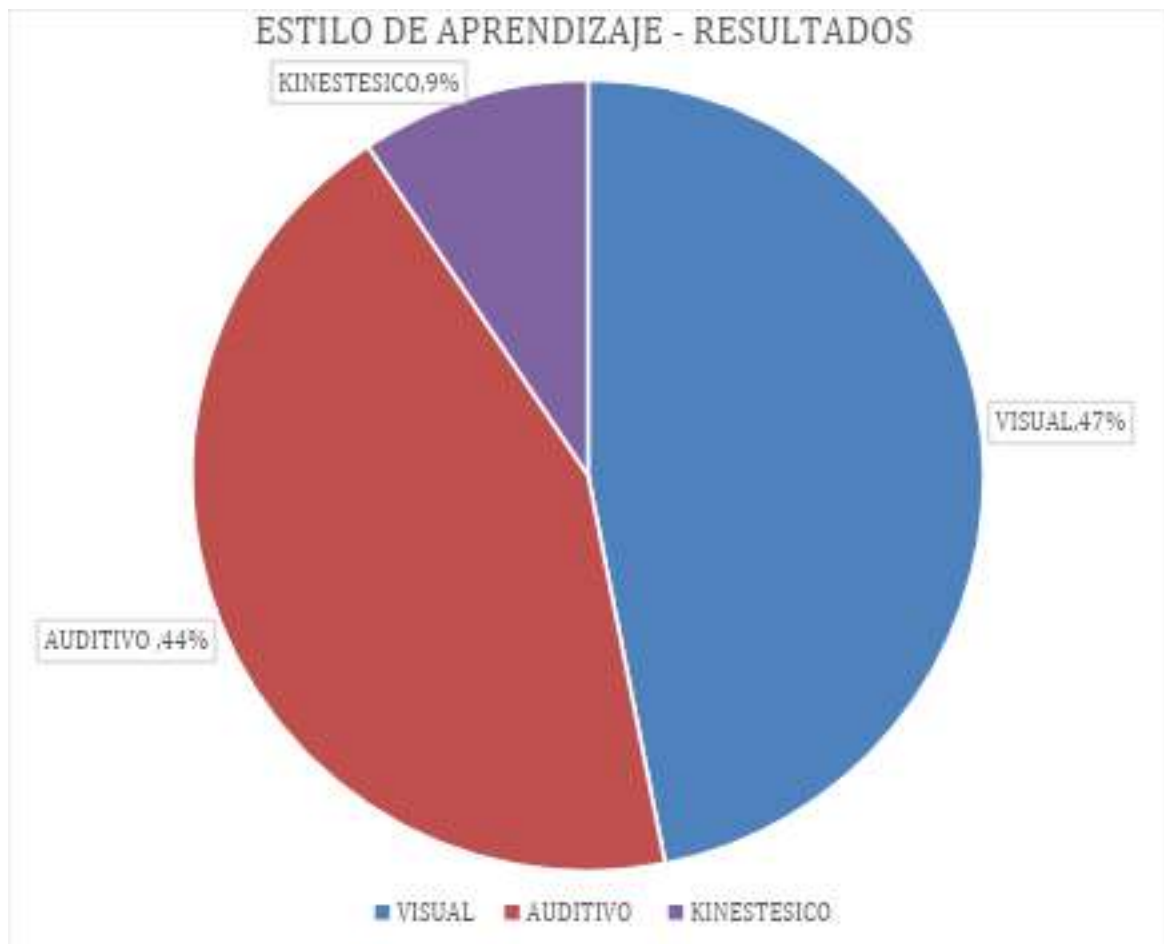
Fecha: _____

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
En tu cumpleaños, ¿qué te gusta más?	La decoración 	Que te canten las mañanitas 	Que te abracen 
¿Qué te gusta más?	Leer cuentos 	Escuchar cuentos 	Disfrazarme de los personajes 
En tu tiempo libre, ¿qué te gusta hacer?	Dibujar 	Escuchar música 	Hacer ejercicio 
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?	Un cuento 	Aparato para escuchar música 	Un rompecabezas 
Si tuvieras dinero, ¿qué te comprarías?	Una cámara 	Unos audífonos 	Masa moldeable 
Cuándo vas a una fiesta, ¿qué es lo que recuerdas?	Los personajes y decoración 	Lo que platicaste 	Lo que jugaste 
Cuándo te enojas, ¿qué haces?	Caras y gestos 	Gritar 	Tirarme al piso 
En vacaciones, ¿qué te gusta hacer?	Ver TV o computadoras 	Escuchar música 	Jugar pelota o brincar 

VISUAL: ____ AUDITIVO: ____ KINESTÉSICO: ____

Test de estilos de aprendizaje aplicado al alumnado

Anexo F.



Gráfica de resultados del test de estilos de aprendizaje aplicado

Anexo G.



ESCUELA PRIMARIA MATUTINA
"IGNACIO ZARAGOZA"
 CLAVE C. T. 24DPR0978 L ZONA ESCOLAR 053 SECTOR 01
 CALLE 12 No.503 COL. INDUSTRIAL AVIACIÓN, S.L.P., MÉXICO



3°B

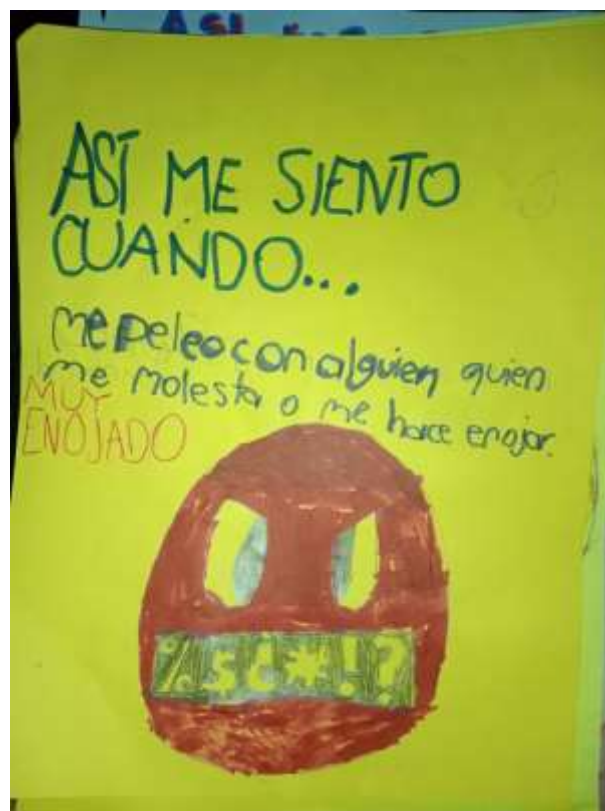
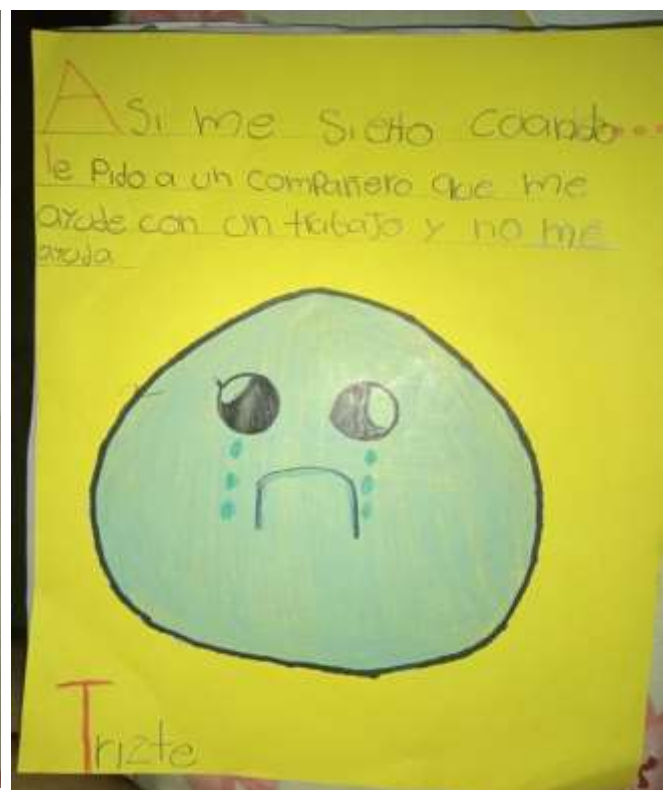
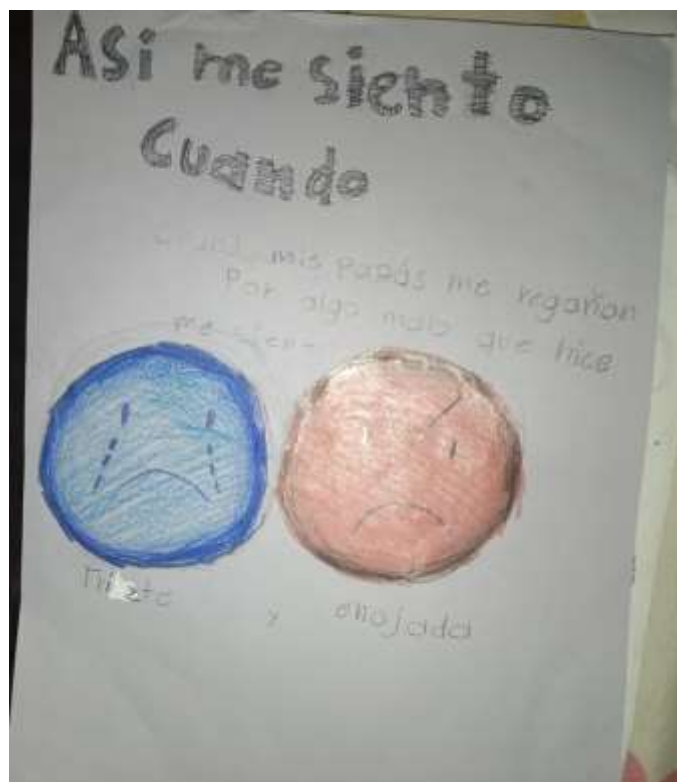
PLANEACIÓN 13 DE FEBRERO DEL 2023

EDUCACION SOCIOEMOCIONAL

SESIÓN 1. LUNES 13 DE FEBRERO DEL 2023

DIMENSIÓN	HABILIDAD
Autorregulación	Autogeneración de emociones para el bienestar
INDICADORES DE LOGRO	TEMA DE LA SESIÓN
Emplea técnicas de atención y regulación de impulsos para regresar a un estado de bienestar ante una situación aflicta	Reconocimiento de emociones en situaciones escolares cotidianas.
PROPOSITO	
El alumno reconoce cómo se siente en determinadas situaciones del aula (cuando se equivoca, cuando no entiende una consigna, cuando pierde en un juego o cuando un compañero no lo escucha)	
SECUENCIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
INICIO (10 min) Iniciar la sesión saludando a los alumnos y cuestionando como se sienten el día de hoy así como la situación que los llevo a sentir este estado de ánimo. Posteriormente se mostrarán tarjetas con variadas expresiones fáciles, solicitándoles que identifiquen si representan alegría, tristeza, enojo, miedo o nerviosismo. A partir de eso plantear los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo te sientes cuando te equivocas?, ¿Qué pasa cuando no entiendes una actividad?, ¿Cómo te sientes si un compañero no te escucha? DESARROLLO (30 min) Se presentarán al grupo distintas situaciones escolares cotidianas, como perder en un juego, no terminar una actividad o no comprender una instrucción, los alumnos deberán identificar qué emoción podrían sentir y explicarán por qué. Después cada uno recibe una hoja con el encabezado "Así me siento cuando...", en esta deberán de escribir o dibujar cómo se siente en una situación específica y cómo actúan cuando es así CIERRE (10 min) En plenaria los alumnos completarán oralmente la frase: "Hoy aprendí que en la escuela puedo sentir enojo, frustración, alegría, nerviosismo o tristeza cuando..." dialogaremos cada uno de sus comentarios y enfatizaremos en la importancia de reconocer lo que uno siente es el primer paso para actuar mejor en situaciones cotidianas	Rúbrica de escala de logro RECURSOS DIDÁCTICOS - Tarjetas con expresiones faciales  - Hoja de actividad "Así me siento cuando"
PÁGINAS DEL LIBRO DEL ALUMNO.	

Planeación de la primera secuencia didáctica aplicada



Evidencia de algunos de los productos realizados por los alumnos

**ACTIVIDAD 1. RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN SITUACIONES ESCOLARES
COTIDIANAS**

DIMENSIÓN		AUTORREGULACIÓN
INDICADOR DE LOGRO		DESTACABLE
		Muestra un manejo consistente de sus emociones, utiliza estrategias de calma de forma autónoma y se adapta a los cambios con facilidad y calma
		SUFICIENTE
		Identifica sus emociones la mayoría de las veces, utiliza herramientas de autorregulación y con apoyo inicial puede calmarse después de una situación difícil
		EN PROCESO
		Necesito ayuda frecuente para identificar y nombrar sus emociones, le cuesta aplicar estrategias de calma por sí mismo y se frustra fácilmente ante retos emocionales
		INSUFICIENTE
		Requiere supervisión y apoyo constantes para gestionar sus emociones, se desborda emocionalmente con facilidad y evita enfrentar situaciones estresantes
N.L.		NOMBRE DEL ALUMNO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		

Rubrica del nivel de logro alcanzado por los alumnos en esta sesión

Anexo H.



ESCUELA PRIMARIA MATUTINA
"IGNACIO ZARAGOZA"
 CLAVE C. T. 24DPR0978 L ZONA ESCOLAR 053 SECTOR 01
 CALLE 12 No.503 COL. INDUSTRIAL AVIACIÓN, S.L.P., MÉXICO



3°B
PLANEACIÓN 15 DE FEBRERO DEL 2023
EDUCACION SOCIOEMOCIONAL

SESIÓN 2. MIÉRCOLES 15 DE FEBRERO DEL 2023

DIMENSIÓN	HABILIDAD
Autonomía	Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones
INDICADORES DE LOGRO	TEMA DE LA SESIÓN
Analiza, dialoga y propone soluciones mediante normas sociales y de convivencia.	Toma de decisiones y trabajo autónomo en el aula.
PROPOSITO	
Fortalecer la autonomía de los alumnos a través de actividades que implican el seguimiento de instrucciones	

SECUENCIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
INICIO (10 min) Se iniciará realizando los siguientes cuestionamientos a fin de conocer las actividades en casa y en el aula que pueden realizar de forma autónoma, recordando la importancia de levantar la mano para darles el turno de participación ¿Qué puedes hacer sin ayuda?, ¿Qué haces cuando no entiendes una actividad?, ¿Siempre necesitas que alguien te diga qué hacer? DESARROLLO (30 min) Realizarán un Flipbook sobre una leyenda potosina que seleccionaron con anterioridad en la asignatura de español, se les entregará una hoja con una lista organizada de los pasos a realizar: 1. Dobra la cartulina blanca a la mitad y pártela 2. Toma solo una de las mitades y con regla traza 10 cuadros de 10 cm de largo y 10 cm de ancho 3. Recorta los cuadrados 4. En el primer cuadrado deberás de realizar la portada de tu flipbook (título y dibujo) 5. Piensa en una escena que más te haya gustado del cuento que seleccionaste en la materia de español 6. En los cuadrados restantes dibujarás la secuencia de esa escena, realiza por ahora el primer dibujo 7. Coloca el dibujo que realizaste arriba de la linterna y en otro cuadrado realiza el mismo dibujo pero cámbiale algo en el movimiento que realizo 8. Realizarás los siguientes dibujos del mismo modo que se te explico en el paso anterior (2-3, 3-4, 4-5, 5-6, 6-7, 7-8, 8-9)	Rúbrica de escala de logro RECURSOS DIDÁCTICOS - Cartulina blanca - Regla - Linterna - Plumones - Broche de carpeta
CIERRE (10 min) Al finalizar mostrarán sus trabajos y se conversará sobre qué fue fácil, qué fue difícil y qué hicieron cuando no supieron cómo continuar	
PAGINAS DEL LIBRO DEL ALUMNO.	

Secuencia didáctica de la segunda actividad aplicada



Fotografía del resultado final de algunos flipbook creados por los alumnos siguiendo un orden

ACTIVIDAD 2. TOMA DE DECISIONES Y TRABAJO AUTÓNOMO EN EL AULA

DIMENSIÓN		AUTONOMIA
INDICADOR DE LOGRO		DESTACABLE
		Muestra iniciativa y liderazgo toma decisiones responsables, asume las consecuencias, organiza su trabajo acorde a su rol y supera obstáculos con persistencia
		SUFICIENTE
		Inicia tareas por sí mismo, la mayoría de las veces elige opciones con confianza y acordes a su rol, cuida sus materiales y cumple con las indicaciones
		EN PROCESO
		Necesita ayuda frecuencia para iniciar o elegir la organización que va a realizar y se rinde rápido ante dificultades sin apoyo
		INSUFICIENTE
		Requiere supervisión constante, evita tomar decisiones, le cuesta organizarse y se frustra fácilmente ante los retos de su equipo
N.L	NOMBRE DEL ALUMNO	
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		

Rubrica de nivel de logro alcanzado por los alumnos en la actividad aplicada

Anexo I.



ESCUELA PRIMARIA MATUTINA
"IGNACIO ZARAGOZA"

CLAVE C. T. 24DPR0978 L ZONA ESCOLAR 053 SECTOR 01
CALLE 12 No.503 COL. INDUSTRIAL AVIACIÓN, S.L.P., MÉXICO



3°B

PLANEACIÓN 07 DE MARZO DEL 2023

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

SESIÓN 3. MARTES 07 DE MARZO DEL 2023

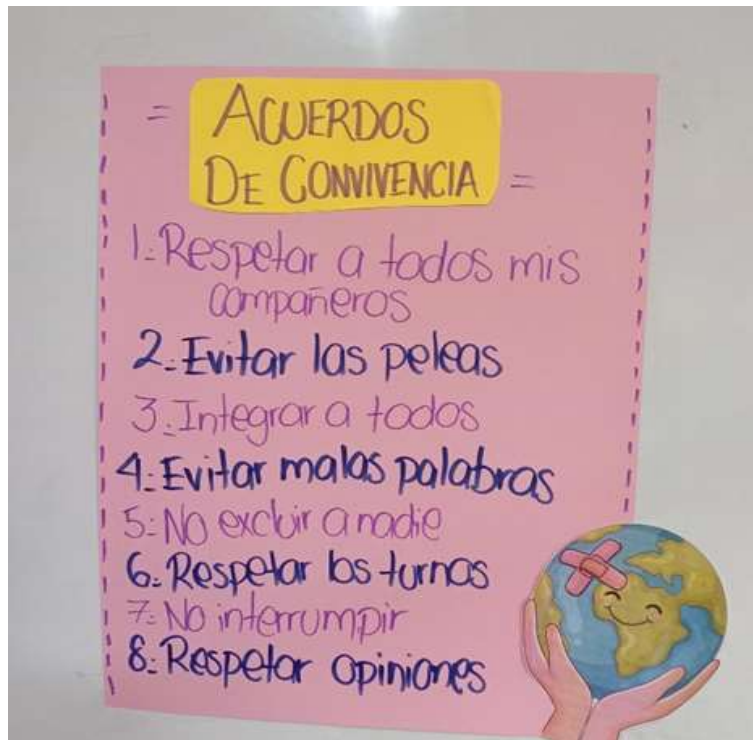
DIMENSIÓN	HABILIDAD
Autorregulación	Autogeneración de emociones para el bienestar
INDICADORES DE LOGRO	TEMA DE LA SESIÓN
Emplea técnicas de atención y regulación de impulsos para regresar a un estado de bienestar ante una situación aflictiva	Convivencia, diálogo y resolución pacífica de conflictos
PROPOSITO	
Fortalecer interacciones más respetuosas entre compañeros, mediante actividades de diálogo, acuerdos grupales.	

SECUENCIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
INICIO (10 min) Comentar que en la actividad del día hoy se dará inicio expresando cada uno su sentir cuando los interrumpen cuando están hablando, cuando no les prestan materiales o cuando discuten por no tener un acuerdo	Rúbrica de escala de logro
DESARROLLO (30 min) Se organizarán en parejas, establecerán el orden de participación de cada uno y posteriormente yo les iré dando variedad de situaciones, entre ellos deberán de comentar su sentir y su actuar ante esta así como el reconocimiento de si están actuando o no de forma correcta y retroalimentando el comentario de su compañero en caso de ser necesario pero siempre tomando en cuenta el respeto. De forma grupal crearemos en una cartulina acuerdos básicos de convivencia	RECURSOS DIDÁCTICOS - Cartulina - Plumones
CIERRE (10 min) Finalizar dialogando sobre la importancia de respetar estos acuerdos siempre	
PÁGINAS DEL LIBRO DEL ALUMNO.	

Planeación de la tercera secuencia didáctica aplicada



Actividad realizada entre pares dialogando su emoción y actuar en distintas situaciones



Acuerdos establecidos por los alumnos

ACTIVIDAD 3. CONVIVENCIA, DIÁLOGO Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

DIMENSIÓN		AUTORREGULACIÓN
INDICADOR DE LOGRO		DESTACABLE
		Muestra un manejo consistente de sus emociones, utiliza estrategias de calma de forma autónoma y se adapta a los cambios con facilidad y calma
		SUFICIENTE
		Identifica sus emociones la mayoría de las veces, utiliza herramientas de autorregulación y con apoyo inicial puede calmarse después de una situación difícil
		EN PROCESO
		Necesito ayuda frecuente para identificar y nombrar sus emociones, le cuesta aplicar estrategias de calma por sí mismo y se frustra fácilmente ante retos emocionales
		INSUFICIENTE
		Requiere supervisión y apoyo constantes para gestionar sus emociones, se desborda emocionalmente con facilidad y evita enfrentar situaciones estresantes
N.L		NOMBRE DEL ALUMNO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		

Rubrica de nivel de logro alcanzado por los alumnos en la actividad aplicada

Anexo J.



ESCUELA PRIMARIA MATUTINA
"IGNACIO ZARAGOZA"
 CLAVE C. T. 24DPR0978 L ZONA ESCOLAR 053 SECTOR 01
 CALLE 12 No.503 COL. INDUSTRIAL AVIACIÓN, S.L.P., MÉXICO



3°B

PLANEACIÓN 14 DE MARZO DEL 2023

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

SESIÓN 4. MARTES 14 DE MARZO DEL 2023

DIMENSION	HABILIDAD
Autonomía	Toma de decisiones y compromisos
INDICADORES DE LOGRO	TEMA DE LA SESION
Busca e implementa soluciones conjuntas para mejorar su entorno	Trabajo cooperativo con asignación de roles.
PROPOSITO	
Participan de manera organizada, asumiendo responsabilidades concretas y que les permitan aprender a colaborar reconociendo a cada integrante del equipo con una función para alcanzar una meta común	

SECUENCIA DIDACTICA	EVALUACION
INICIO (10 min) A través de una presentación se mostrarán a los alumnos variadas problemáticas en las que no todos los integrantes que forman parte de un equipo cumplen con el rol correspondiente, cuestionando así cuales son las consecuencias de cada situación.	Rúbrica de escala de logro
DESARROLLO (30 min) Deberán formar equipos de 4 o 5 integrantes para realizar como proyecto una –Maqueta del eclipse solar- (tema visto en ciencias naturales) para esto a cada se le asignará un rol (coordinador, encargado de materiales, portavoz y observador del cumplimiento de acuerdos) se explicará a detalle la función de cada uno. Durante la realización de la actividad se observara que se cumplan los roles y en dado caso que no cómo se hacen cumplir por el resto del equipo	RECURSOS DIDACTICOS - Presentación sobre problemáticas en equipos de trabajo - Caja de cartón - Pintura negra y naranja - Bolas de <u>unicel</u> chicas
CIERRE (10 min) Al finalizar, cada equipo compartirá cómo se organizó y qué ayudó a lograr la meta deseada	
PAGINAS DEL LIBRO DEL ALUMNO.	

Planeación de la cuarta secuencia didáctica aplicada



Maquetas del eclipse solar realizado de manera autónoma por los alumnos

ACTIVIDAD 4. TRABAJO COOPERATIVO CON ASIGNACIÓN DE ROLES

DIMENSIÓN		AUTONOMIA
INDICADOR DE LOGRO		DESTACABLE
		Muestra iniciativa y liderazgo toma decisiones responsables, asume las consecuencias, organiza su trabajo acorde a su rol y supera obstáculos con persistencia
		SUFICIENTE
		Inicia tareas por sí mismo, la mayoría de las veces elige opciones con confianza y acordes a su rol, cuida sus materiales y cumple con las indicaciones
		EN PROCESO
		Necesita ayuda frecuencia para iniciar o elegir la organización que va a realizar y se rinde rápido ante dificultades sin apoyo
		INSUFICIENTE
		Requiere supervisión constante, evita tomar decisiones, le cuesta organizarse y se frustra fácilmente ante los retos de su equipo
N.L	NOMBRE DEL ALUMNO	
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		

Rubrica de nivel de logro alcanzado por los alumnos en la actividad aplicada

Anexo K



ESCUELA PRIMARIA MATUTINA
"IGNACIO ZARAGOZA"
 CLAVE C. T. 24DPR0978 L ZONA ESCOLAR 053 SECTOR 01
 CALLE 12 No.503 COL. INDUSTRIAL AVIACIÓN, S.L.P., MÉXICO



3°B

PLANEACIÓN 16 DE MARZO DEL 2023

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

SESIÓN 5. JUEVES 16 DE MARZO DEL 2023

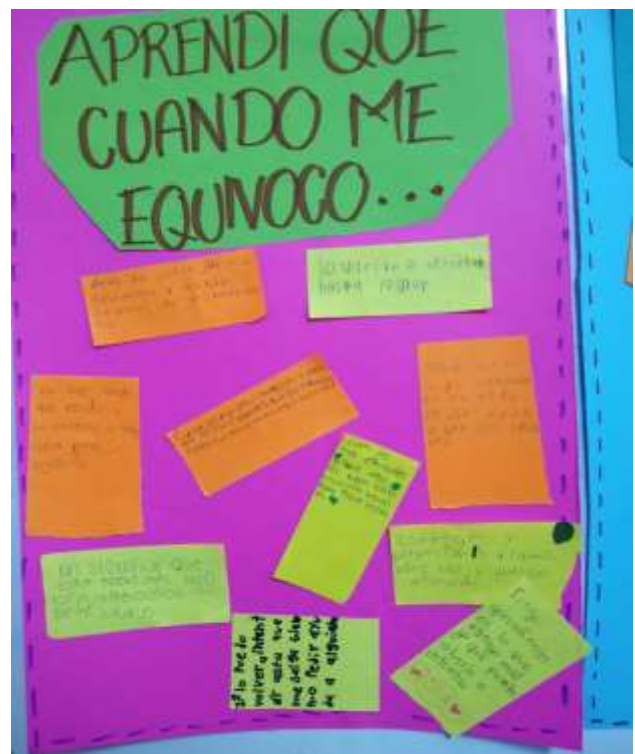
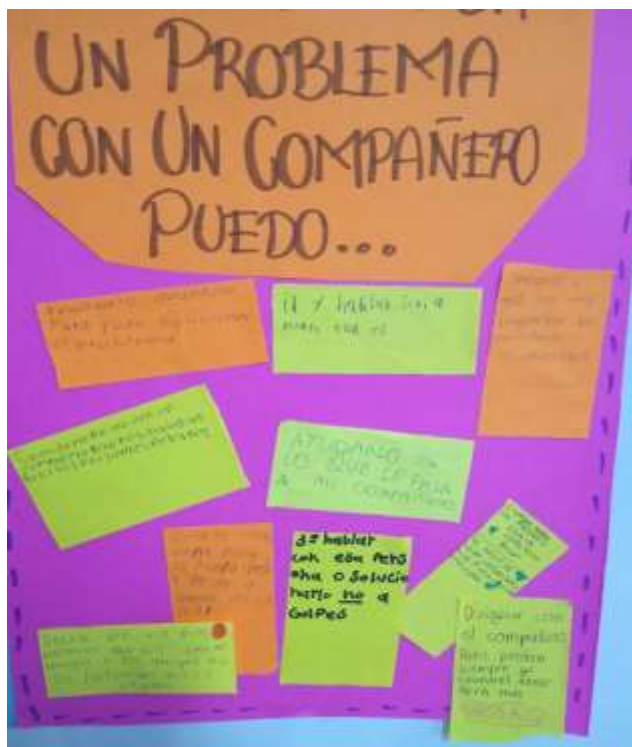
DIMENSIÓN	HABILIDAD
Autorregulación	Autogeneración de emociones para el bienestar
INDICADORES DE LOGRO	TEMA DE LA SESIÓN
Emplea técnicas de atención y regulación de impulsos para regresar a un estado de bienestar ante una situación aflictiva	Reflexión final sobre los aprendizajes socioemocionales construidos
PROPOSITO	
Recuperar la experiencia vivida y darle sentido formativo a los cambios observados durante el proceso	



SECUENCIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
INICIO (10 min) Dialogar acerca de todo lo visto y hablado sobre su sentir en variadas situaciones que ponen en juego sus emociones y su actuar, también como se sienten cuando les toca tomar decisiones y no deben estar esperando a que les recuerden como hacer las cosas, cuando conviven y deben respetar turnos, o cuando les toca tomar diferentes roles en el trabajo de equipo, siempre presentando emociones, autonomía, acuerdos y trabajo cooperativo	Rúbrica de escala de logro
DESARROLLO (30 min) A cada alumno se le entregará una hoja de reflexión con frases incompletas, como: "Aprendí que cuando me equivoco...", "Ahora sé que puedo hacer solo...", "Cuando tengo un problema con un compañero puedo...". Estas mismas frases las escribirán en un <u>postie</u> que nos ayudará a formar un mural con ideas clave sobre lo aprendido.	RECURSOS DIDÁCTICOS - Hoja de reflexión - <u>Posties</u> - Cartulinas
CIERRE (10 min) Pedir a cada alumnos que mencione acciones que quiere seguir practicando en adelante	
PÁGINAS DEL LIBRO DEL ALUMNO.	



Planeación de la última secuencia didáctica aplicada



Mural realizado por los alumnos con frases reflexivas sobre los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de cada secuencia

**ACTIVIDAD 5. REFLEXIÓN FINAL SOBRE LOS APRENDIZAJES SOCIOEMOCIONALES
CONSTRUIDOS**

DIMENSIÓN		AUTORREGULACIÓN
INDICADOR DE LOGRO		DESTACABLE
		Muestra un manejo consistente de sus emociones, utiliza estrategias de calma de forma autónoma y se adapta a los cambios con facilidad y calma
		SUFICIENTE
		Identifica sus emociones la mayoría de las veces, utiliza herramientas de autorregulación y con apoyo inicial puede calmarse después de una situación difícil
		EN PROCESO
		Necesito ayuda frecuente para identificar y nombrar sus emociones, le cuesta aplicar estrategias de calma por sí mismo y se frustra fácilmente ante retos emocionales
		INSUFICIENTE
		Requiere supervisión y apoyo constantes para gestionar sus emociones, se desborda emocionalmente con facilidad y evita enfrentar situaciones estresantes
N.L.		NOMBRE DEL ALUMNO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		

Rubrica de nivel de logro alcanzado por los alumnos en la actividad aplicada