



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

TITULO: Estrategias didácticas socioafectivas para favorecer la autorregulación emocional en un tercer grado de preescolar

AUTOR: Alejandra Monserrat Martínez Ramírez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Autorregulación emocional, Estrategias didácticas socioafectivas, Desarrollo socioemocional, Preescolar, Nueva Escuela Mexicana

**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

2022



2026

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SOCIOAFECTIVAS PARA FAVORECER LA
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN UN TERCER GRADO DE PREESCOLAR”**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR
PRESENTA:**

ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ

ASESORA:

YEMINÁ CERVANTES TAPIA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 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 ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SOCIOAFECTIVAS PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN
EMOCIONAL EN UN TERCER GRADO DE PREESCOLAR**

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

en la generación 2022-2026 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 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ

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 19 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. MARTINEZ RAMIREZ ALEJANDRA MONSERRAT
De la Generación: 2022 - 2026

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

Titulado:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SOCIOAFECTIVAS PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN UN TERCER GRADO DE PREESCOLAR

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. YEMINÁ CERVANTES TAPIA



AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mis abuelos por nunca dejarme sola durante el transcurso de la carrera, por apoyarme incondicionalmente, creer en mí, pagarme mis estudios y darme la oportunidad de cursar la universidad. Todo su esfuerzo y sacrificio día con día hoy da frutos, además de ser la mejor herencia que pudieron darme. Espero que Dios, la vida o el universo me permitan regresarles, aunque sea un poco, de todo lo que me han brindado.

De igual manera, a mi madre, porque gracias a ella estoy donde estoy. Nunca me ha dejado sola, ni ha dudado de mí. Gracias por su apoyo incondicional, por aquellas desveladas ayudándome a realizar material didáctico y por cada consejo que me daba para llevar a cabo mis actividades. También agradezco que siempre me escuchara cada vez que necesitaba de su opinión o contarle cómo me sentía. Su acompañamiento a lo largo de toda mi vida, así como sus palabras de aliento cuando quise rendirme en primer año, me dieron la fuerza para continuar y esforzarme cada día más.

A mi hermana, por estar siempre ahí, por ser mi mayor motor junto a mi madre para salir adelante y, sobre todo, por siempre sacarme una sonrisa con sus ocurrencias, incluso en los días más estresantes de la carrera.

A mi amiga Ana por acompañarme en esta travesía, ser un apoyo incondicional en cada clase, agradezco tu amistad sincera, cada risa, cada lágrima y cada momento que pasamos juntas a lo largo de estos años los llevaré en mi corazón por siempre.

A Julio, por comprender lo ocupada que estaba siempre, apoyarme y brindarme palabras de aliento incondicionalmente. Gracias por ser mi compañero durante todo este proceso.

A la maestra Yeminá Cervantes Tapia, por orientarme, escucharme, ser una excelente maestra y psicóloga. Agradezco cada palabra y apoyo que me brindó sin dudarlo, fueron de gran ayuda para mí, tanto personal como académicamente.

Y, por último, pero no menos importante, a mis maestras de prácticas, Vyrghynia e Irma, quienes fueron y seguirán siendo maestras inolvidables y extraordinarias en mi formación docente. Gracias por dejarme aprendizajes significativos, por ser comprensivas, brindarme consejos sobre la docencia y hacerme sentir capaz en todo momento. También por confiarme a sus grupos para generar nuevos aprendizajes en ellos y por convertirse en un gran ejemplo de lo que significa ser una buena maestra.

Asimismo, al grupo de 3°A del Jardín de Niños “Amado Nervo”, por haber sido un excelente grupo y el último en mi formación docente. Gracias a la maestra Isabel y a los padres de familia, por recibirme de tan buena manera y permitirme enseñarles a sus hijas e hijos, además de darme la oportunidad de aprender de cada uno de ellos.

ÍNDICE

Introducción	9
Diagnóstico del Contexto Educativo.....	13
Contexto Externo	13
Contexto Interno	17
Contexto Áulico.....	22
Diagnóstico del Grupo	23
Diagnóstico por Campo Formativo	26
<i>Lenguajes</i>	<i>26</i>
<i>Saberes y Pensamiento Científico</i>	<i>30</i>
<i>Ética, Naturaleza y Sociedades.....</i>	<i>34</i>
<i>De lo Humano a lo Comunitario.....</i>	<i>36</i>
<i>Ejes Articuladores.....</i>	<i>41</i>
Identificación de la Problemática, Necesidad o Área de Mejora.....	41
Propósito y Relevancia del Informe	43
Propósito del Informe	43
Justificación	43
Importancia para la Formación Docente.....	46
Objetivos	47
General.....	47
Específicos.....	47
Interés Personal y Motivación Sobre la Elección del Tema.....	47
Diseño de la Propuesta de Intervención.....	49
Espiral Autorreflexiva	57

Descripción de las prácticas	58
Referentes Teóricos y Metodológicos para la Intervención	59
Desarrollo socioemocional.....	59
<i>Desarrollo emocional.....</i>	<i>59</i>
<i>Desarrollo Social.....</i>	<i>60</i>
<i>Desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia.....</i>	<i>61</i>
<i>Desarrollo Socioemocional en Niños de 5 a 6 Años.....</i>	<i>62</i>
Las Emociones en la Educación Preescolar.....	63
La Autorregulación Emocional en la Infancia	65
Estrategias Didácticas Socioafectivas en Educación Preescolar.....	67
<i>Enseñanza Situada.....</i>	<i>68</i>
<i>Estrategias Didácticas.....</i>	<i>69</i>
<i>Estrategias Socioafectivas.....</i>	<i>71</i>
<i>Estrategias Didácticas Socioafectivas</i>	<i>72</i>
Estrategias Didácticas Socio-Afectivas que se Utilizarán.....	73
<i>Role playing.....</i>	<i>73</i>
<i>Creación y Narración de Cuentos con Títeres.....</i>	<i>74</i>
<i>Lectura de Cuentos para la Identificación y Reflexión de Emociones.....</i>	<i>76</i>
<i>Juegos Cooperativos para la Autorregulación Emocional</i>	<i>78</i>
Técnicas de Apoyo para la Autorregulación Emocional	79
<i>Respiración.....</i>	<i>79</i>
<i>Técnica de autocontrol conductual</i>	<i>80</i>
Modelo Interaccionista para el Análisis de la Práctica Docente.....	80

<i>Fundamentos Teóricos del Modelo</i>	<i>81</i>
<i>El Modelo E-P-R y la Práctica Docente.....</i>	<i>82</i>
<i>Lógicas o Polos de Tensión del Modelo</i>	<i>83</i>
<i>Relación con el Presente Documento.....</i>	<i>85</i>
Instrumentos de Apoyo para la Recopilación de Información	86
<i>Guía de Observación.....</i>	<i>86</i>
<i>Diario de Prácticas.....</i>	<i>87</i>
<i>Fotografía.....</i>	<i>88</i>
<i>Registro de Vídeos y Audios.....</i>	<i>89</i>
Evaluación Formativa	89
<i>Escala estimativa.....</i>	<i>91</i>
Implementación del Plan de Acción	92
Actividad 1: Las Emociones de Mía y Teté También son las Mías	92
<i>Descripción.....</i>	<i>92</i>
<i>Polo epistemológico.....</i>	<i>98</i>
<i>Polo pragmático</i>	<i>100</i>
<i>Polo relacional</i>	<i>101</i>
Actividad 2: El Teatro de las Emociones	102
<i>Descripción.....</i>	<i>102</i>
<i>Polo epistemológico.....</i>	<i>106</i>
<i>Polo pragmático</i>	<i>107</i>
<i>Polo relacional</i>	<i>108</i>
Actividad 3: Como la Tortuga, me Detengo y Pienso	109

<i>Descripción</i>	109
<i>Polo epistemológico</i>	114
<i>Polo pragmático</i>	115
<i>Polo relacional</i>	116
Actividad 4: Juego de Autorregulación	117
<i>Descripción</i>	117
<i>Polo epistemológico</i>	121
<i>Polo pragmático</i>	122
<i>Polo relacional</i>	123
Actividad 5: Aros y Pelotas emocionales	124
<i>Descripción</i>	125
<i>Polo epistemológico</i>	128
<i>Polo pragmático</i>	129
<i>Polo relacional</i>	130
Actividad 6: Cuéntame un Cuento con Emociones	131
<i>Descripción</i>	132
<i>Polo epistemológico</i>	136
<i>Polo pragmático</i>	137
<i>Polo relacional</i>	138
Uso de Instrumentos de Evaluación en la Práctica	138
Toma de Decisiones durante la Práctica	140
Análisis de los Resultados de la Intervención	142
Transformación de la Práctica Profesional	143

Conclusiones y Recomendaciones.....	145
Referencias.....	150
Anexos	156

Introducción

“La habilidad de hacer una pausa y no actuar por el primer impulso se ha vuelto aprendizaje crucial en la vida diaria” (Daniel Goleman).

La vida dentro del aula está llena de emociones que se manifiestan en cada interacción, en cada palabra y en cada experiencia que viven las niñas y los niños. Desde una sonrisa al lograr una tarea, hasta el enojo o la frustración ante una situación cotidiana, las emociones forman parte esencial del proceso de aprendizaje y de la convivencia diaria.

Comprenderlas y atenderlas no solo implica reconocer lo que sienten los alumnos, sino también brindarles herramientas que les permitan regularlas de manera adecuada. A partir de esto, surge el interés por centrar el presente documento en la autorregulación emocional como un aspecto fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes de educación preescolar.

Durante mi práctica docente, la cual se llevó a cabo en el grupo de 3ºA del Jardín de Niños “Amado Nervo”, ubicado en la calle Azabache número 777, en una zona urbana, entre Avenida Industrias y el Boulevard Río Española, trabajé con un grupo conformado por 20 alumnos: 9 niñas y 11 niños, de 5 años de edad.

Dentro de este contexto, identifiqué que, si bien las niñas y los niños lograban reconocer algunas emociones básicas como la alegría, tristeza, miedo, sorpresa y enojo, presentaban dificultades para regularlas dentro y fuera de la institución, principalmente durante la espera de turnos, el trabajo en equipo y situaciones relacionadas con la impulsividad, lo cual, en diversas ocasiones generaba conflictos dentro del aula y en contextos familiares, afectando la convivencia, la tolerancia a la frustración, el ambiente de aprendizaje y la socialización en diversos contextos.

Esta situación me llevó a reflexionar sobre la importancia de implementar estrategias didácticas que no solo favorecieran el reconocimiento emocional, sino que también promovieran la toma de decisiones, el control de impulsos y la empatía hacia los demás. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo que se reconozca la importancia de la autorregulación emocional en la etapa preescolar y a su vez que se pueda trabajar con ella mediante la implementación de estrategias didácticas socioafectivas, contribuyendo así a una convivencia armónica y a un clima de aula seguro y positivo.

Para el desarrollo de esta propuesta, se tomaron en cuenta diversos fundamentos teóricos relacionados con el desarrollo socioemocional, la autorregulación emocional y las estrategias didácticas socioafectivas, los cuales sustentan la importancia de atender las emociones dentro del proceso educativo, a partir de autores (Muslera, Díaz Barriga, Bisquerra, Goleman, Tobón, etc.) e investigaciones consultadas en fuentes académicas como SciELO, Dialnet, etcétera.

Asimismo, se consideraron los planteamientos del programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (2022), destacando los campos formativos, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje, ejes articuladores, la evaluación formativa y el perfil de egreso de la fase 2 enfocada en la etapa preescolar, lo anterior orienta una educación situada, integral, inclusiva y centrada en el bienestar de los alumnos, mediante un enfoque humanista.

La metodología empleada se basó en la implementación de un taller crítico, el cual generó un espacio de reflexión, participación activa y construcción de aprendizajes significativos. A través de diversas estrategias como el role playing, la narración y creación de cuentos con títeres, la lectura de historias, los juegos cooperativos y el uso de técnicas

de respiración, logré promover que los alumnos exploraran sus emociones, compartieran experiencias y desarrollaran estrategias para su regulación. Como producto final, se elaboró un diario emocional, en el que las niñas y los niños registraron sus vivencias, emociones y aprendizajes a lo largo de las actividades, favoreciendo así procesos de reflexión y metacognición.

El presente documento se estructura en distintos apartados que permiten dar cuenta del proceso de intervención y análisis realizado. En un primer momento, se aborda el diagnóstico del contexto educativo; a partir de este se muestra la identificación de la problemática, así como el propósito del informe, la relevancia del tema y el interés personal, además los dominios del saber que se favorecieron.

Posteriormente, se presenta el diseño de la propuesta de intervención, además, se describe de manera general cómo se llevó a cabo la práctica; en seguida, se muestran los referentes teóricos que utilicé para elaborar el plan de acción y la reflexión de la práctica.

Finalmente, se presenta la descripción de mi implementación del plan de acción, así como la toma de decisiones durante mi práctica, el análisis de los resultados y la manera en que esta experiencia transformó mi práctica profesional, además de las conclusiones, en las cuales se recuperan los principales hallazgos, avances y áreas de oportunidad identificadas durante la intervención, así como algunas recomendaciones para futuras prácticas.

Este documento no solo busca dar cuenta de una experiencia de intervención, sino también reflexionar sobre la importancia de abordar las emociones en el ámbito educativo y su impacto en el desarrollo integral de las niñas y los niños. Reconocer, expresar y regular las emociones no es únicamente una habilidad deseable, sino una necesidad para la

convivencia y el aprendizaje, por lo que su atención desde edades tempranas resulta fundamental para la formación de individuos más conscientes, empáticos y capaces de desenvolverse de manera adecuada en su entorno.

Diagnóstico del Contexto Educativo

Para que la práctica docente se vea verdaderamente situada, es necesario dejar de concebirla como un proceso aislado o limitado al aula. Esto implica no centrarse únicamente en los conocimientos del alumno, sino ampliar la mirada hacia el contexto que lo rodea, reconociendo sus necesidades, así como las de la institución, el personal educativo y del propio docente. De esta manera, es posible realizar un análisis más profundo y reflexivo que permita orientar de forma pertinente las acciones pedagógicas.

En este apartado se describe el contexto externo e interno del Jardín de Niños “Amado Nervo” donde llevé a cabo mis prácticas a partir de las dimensiones **social, personal, didáctica, institucional, interpersonal y valoral** propuestas por Fierro et al. (1999), la información para este apartado fue recabada mediante la guía de observación, la cual se muestra en el **Anexo 1** y por el Programa de Mejora Continua de la institución otorgado por la directora y las maestras **Anexo 2**.

Además del contexto áulico y junto a él, el diagnóstico del grupo, ambos se construyeron a partir de la observación directa (Guía de observación), el registro sistemático de la información y el análisis de las características del grupo, durante diversas jornadas de práctica docente.

Contexto Externo

En relación con la **dimensión Social**, Fierro et al. (1999) señala que “El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno físico [...] En este contexto específico, el maestro materializa su aporte educativo y su visión sobre su función social” (p. 107). En este sentido, el contexto que rodea al Jardín de Niños influye de manera directa en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que es donde el alumno se desenvuelve, interactúa y pone en práctica sus conocimientos.

El Jardín de Niños “Amado Nervo” se ubica en la calle Azabache número 777, en la colonia Granjas de San Francisco, San Luis Potosí, con C.P 78399. Su Clave de Centro de Trabajo es 24DJN1555V y pertenece al sector 24, zona escolar 108. Es una institución con 38 años de antigüedad que opera en turno matutino, en un horario de 8:45 a.m. a 12:30 p.m.

El entorno inmediato del Jardín está conformado por las calles Tecali, Amatista y Sirconio como se muestra en la **Figura 1**. Durante la temporada de lluvias, estas vialidades suelen presentar inundaciones, situación que en ocasiones también afecta a algunos salones de clase. No obstante, la institución mantiene una estructura funcional y el compromiso de brindar un servicio de calidad, adaptándose a las condiciones del contexto.

Se trata de una zona urbana caracterizada por su constante movimiento y cercanía a avenidas principales como el Boulevard Río Españita y la Avenida Industrias. Por estas circulan diversas rutas de transporte público (5, 14, 17, 19, 22 y 24), lo que facilita el acceso de los alumnos, docentes y familias. La mayoría de los estudiantes y maestras se trasladan en automóvil, aunque también se observan otros medios como bicicleta, motocicleta o transporte público.

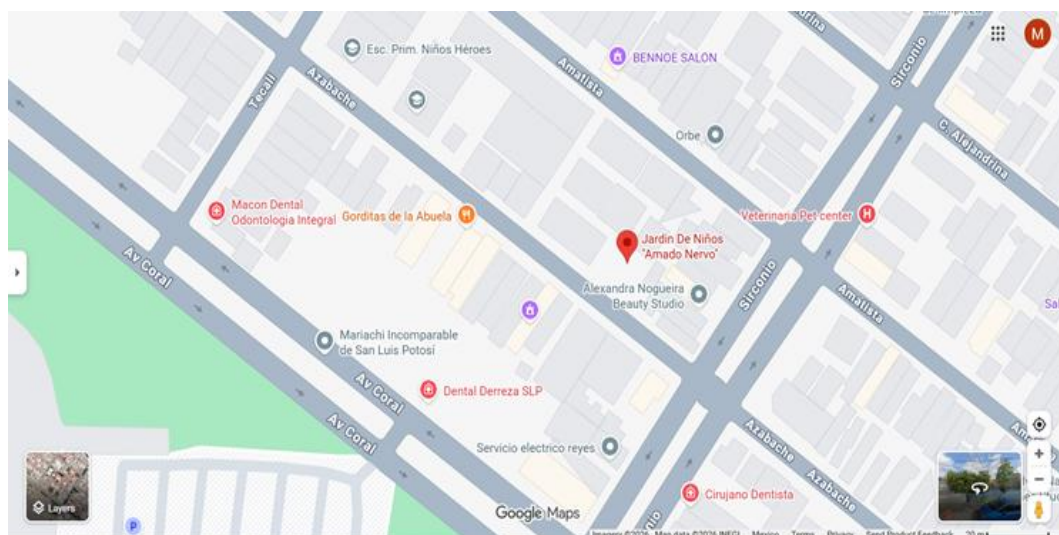
En cuanto a las condiciones de seguridad y servicios, las viviendas cercanas cuentan con cámaras de vigilancia y acceso a los servicios básicos como agua, luz y alumbrado público. Sin embargo, no se observa presencia constante de elementos de seguridad ni señalización vial suficiente, a pesar del flujo vehicular. Asimismo, el clima seco de la región ocasiona periodos recurrentes de desabasto de agua.

En relación con los espacios de recreación, no se identifican parques, bibliotecas o áreas deportivas cercanas, lo que limita las oportunidades de desarrollo de los alumnos en diversas áreas. A pesar de ello, la comunidad se caracteriza por ser tranquila, donde los habitantes mantienen relaciones de apoyo mutuo, aunque con poca vinculación directa con el Jardín.

En el entorno próximo también se ubican diversas instituciones como se muestra en la Figura 1, donde se observa la Escuela Primaria “Niños Héroes” el Colegio “Fray Pedro de Gante”, una iglesia ubicada a una cuadra y el estadio “Alfonso Lastras Ramírez”. Asimismo, existen establecimientos comerciales y de servicios como consultorios, salones de belleza, veterinaria, una tienda, la Bodega Aurrera Express y un mercado sobre ruedas que se instala los días martes. Estos espacios representan oportunidades para contextualizar los aprendizajes y vincularlos con situaciones reales de la vida cotidiana.

Figura 1

Ubicación espacial del jardín de Niños “Amado Nervo”



Nota. Adaptado de Google Maps, por Google, 2025, <https://maps.app.goo.gl/JYdcpG9XEUboKair8>

[G9XEUboKair8](https://maps.app.goo.gl/JYdcpG9XEUboKair8)

Respecto a la composición familiar, se observa diversidad en su estructura: aproximadamente el 50% corresponde a familias nucleares, el 40% a monoparentales, el 10% a familias extensas. En su mayoría, pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo, con empleos que les permiten cubrir las necesidades básicas como alimentación, vivienda y vestido. No obstante, en algunos casos, las condiciones económicas generan preocupaciones que pueden influir en el comportamiento y la estabilidad de los alumnos.

A pesar de estas condiciones, las familias muestran una valoración positiva hacia la educación, considerándola un medio para mejorar su calidad de vida. Asimismo, esperan que la escuela contribuya a la formación en valores, al fortalecimiento de hábitos de convivencia y al aprendizaje de conocimientos básicos como la lectura, la escritura y el manejo de los números.

Finalmente, la mayoría de las familias profesan la religión católica, lo que se refleja en su participación en celebraciones religiosas y comunitarias. Estas prácticas contribuyen al fortalecimiento de valores como la paz, la solidaridad, la disciplina y el respeto, los cuales también se manifiestan en las interacciones y expresiones de los alumnos dentro del contexto escolar.

A partir de las condiciones socioculturales descritas, es posible reconocer que el contexto en el que se ubica el Jardín de Niños influye de manera directa en el desarrollo de los alumnos y, por ende, en mi práctica docente. Estas situaciones repercuten en la seguridad emocional, la conducta y la disposición para el aprendizaje de los alumnos, lo que demanda una intervención más sensible, flexible, inclusiva y contextualizada, además de la búsqueda de estrategias para atender a los alumnos y favorecer que logren aprendizajes significativos.

Contexto Interno

El análisis del contexto interno permite comprender la práctica docente desde una perspectiva integral, considerando no solo las acciones que se desarrollan en el aula, sino también los elementos personales, didácticos, institucionales, relacionales y valorales que influyen en ella. En este sentido se retoman las dimensiones propuestas por Fierro et al. (1999), las cuales permiten reflexionar de manera crítica sobre el quehacer docente.

Desde la **dimensión personal** Fierro et al. (1999) señala que:

En la docencia la persona del maestro como “individuo” es una referencia fundamental [...] quién es él más allá del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se manifiesta en el aula. (P. 67)

Reconozco que mi vida personal influye directamente en mi desempeño profesional. Como docente en formación, soy una persona con emociones, con días favorables y otros más complejos, los cuales en ocasiones pueden impactar en el aula, es por ello que procuro mantener una actitud positiva y brindar siempre lo mejor de mí a los alumnos, reconociendo que ellos también enfrentan situaciones personales que influyen en su disposición para aprender.

Mi meta, tanto personal como profesional, es contribuir a la formación de alumnos motivados, críticos, capaces de enfrentar las dificultades de su contexto, promoviendo la formación de ciudadanos que actúen con valores dentro de la sociedad en un futuro.

En este contexto, el quehacer docente ocupa un lugar muy importante en mi vida, ya que trasciende el espacio escolar. Constantemente reflexiono sobre mi práctica, analizando lo que realizo en el aula, identificando áreas de mejora y buscando nuevas estrategias que favorezcan el aprendizaje en los alumnos. Esta reflexión la realizo incluso

fuera del horario escolar, al planear, adecuar actividades o buscar recursos didácticos, entrelazando mi vida personal con mi formación profesional.

Las experiencias vividas como alumna, así como el acompañamiento recibido por docentes significativos en mi vida, influyen de manera directa en mi forma de dar clases. Esto me motiva a brindar no solo enseñanza de contenidos, sino también apoyo emocional, reconociendo que el bienestar integral del alumno es fundamental para su aprendizaje. El observar los avances de los alumnos, así como sus muestras de reconocimiento y las de sus familias, representan una satisfacción que fortalece mi compromiso con la profesión.

En continuidad con lo anterior, la práctica docente se concreta en el aula a través de la **dimensión didáctica**, la cual de acuerdo a Fierro et al. (1999) “Hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos, con el saber colectivo culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento.” (P. 121)

Durante mi formación profesional, he identificado que mi forma de trabajo se centra en reconocer la diversidad del grupo, entendiendo que cada alumno aprende de manera distinta. Por ello, procuré diseñar actividades variadas, incorporando materiales concretos y experiencias cercanas a su contexto, con el propósito de favorecer aprendizajes significativos.

Asimismo, busqué innovar mi práctica mediante la implementación de actividades lúdicas, dinámicas y participativas, evitando que el aprendizaje se limite a ejercicios rutinarios. De igual manera, considero importante recuperar la opinión de los alumnos y de los padres de familia, ya que sus aportaciones me permiten reflexionar y mejorar continuamente mi intervención docente.

Un aspecto que identifiqué como área de oportunidad es la gestión del tiempo, así como el equilibrio entre la explicación y la participación, ya que en ocasiones el exceso de diálogo puede generar desinterés. Sin embargo, continúo trabajando en ello para lograr una práctica más efectiva.

En relación con los procesos de aprendizaje, me gusta promover el pensamiento crítico mediante la formulación de preguntas, la construcción de hipótesis y la resolución de problemas. Busco que los alumnos sean curiosos, que investiguen y que construyan sus propias respuestas, favoreciendo también el aprendizaje colaborativo.

De igual manera, procuro vincular los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos, partiendo de su contexto como base para la enseñanza. Esto permite que comprendan la utilidad de lo que aprenden y lo apliquen en su entorno, generando así aprendizajes significativos.

Siempre busco generar un ambiente de confianza donde los alumnos puedan expresarse libremente, sin temor a ser criticados. Considero fundamental conocer su estado emocional antes de iniciar las actividades, ya que este influye directamente en su disposición para aprender, favoreciendo así el respeto y la empatía.

En cuanto a los roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, procuro que los alumnos sean los protagonistas en la construcción de su aprendizaje, mientras que mi función es orientar, acompañar y brindar apoyo cuando es necesario. Respecto a la disciplina, he implementado estrategias como la economía de fichas, la cual ha resultado funcional con el grupo. Sin embargo, reconozco la importancia de transitar hacia formas de motivación más intrínsecas, como el reconocimiento del esfuerzo y la participación.

Finalmente, los aprendizajes que promuevo no solo se centran en contenidos académicos, sino también busco favorecer el desarrollo socioemocional, la convivencia, el respeto y la resolución de conflictos, atendiendo las problemáticas identificadas en el grupo.

La **dimensión institucional** permite analizar “la influencia de la institución escolar sobre la práctica de cada maestro y sobre lo que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual” (Fierro et al., 1999, p. 77). Es decir, los vínculos entre colegas, el material y servicios con los que cuenta la institución y aquellos documentos que dirigen el actuar docente dentro de ella.

El Jardín de Niños cuenta con diversos espacios que favorecen el aprendizaje y la convivencia, entre ellos siete aulas, tres áreas de juego, biblioteca, sala de cómputo, chapoteadero (usado solo el día del niño por los alumnos de 3°) salón de usos múltiples y espacios administrativos. Asimismo, dispone de servicios básicos y materiales didácticos suficientes, aunque existen limitaciones en algunos recursos tecnológicos.

En cuanto a la organización, el personal está conformado por siete maestras titulares (con licenciatura), una directora (maestría), una maestra de educación física (licenciatura), tres psicólogas por parte del Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), las cuales ayudan a canalizar a los alumnos, incluso dándoles estrategias a las docentes para que trabajen con ellos. además de dos intendentes, una secretaria y un maestro de música.

La institución se rige por documentos como el Calendario Escolar y el Programa de Mejora Continua, los cuales orientan la atención de problemáticas educativas y fortalecen la planeación docente, además de otros documentos del marco normativo vigente, los cuales son revisados en cada Consejo Técnico Escolar.

Además, se observa un compromiso con la inclusión, reflejado en la adecuación de espacios y en el acompañamiento de profesionales externos que brindan apoyo a los alumnos que lo requieren.

Otra **dimensión** importante por observar es la **interpersonal**, hace referencia a las “relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo” (Fierro et al., 1999, p. 77), las cuales influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del Jardín se percibe una relación respetuosa entre docentes, directivos y familias. Aunque muchos padres trabajan y su participación en reuniones es limitada, muestran interés en la educación de sus hijos y colaboran en actividades escolares. En algunos casos, los alumnos son cuidados por abuelos, tíos o hermanos mayores, los cuales apoyan en la realización de sus tareas o en el acompañamiento diario. El medio de comunicación con las maestras suele ser mediante la red social WhatsApp y de manera personal, al igual que con la directora.

Asimismo, se fomenta el trabajo colaborativo entre docentes mediante espacios como el Consejo Técnico Escolar o Comunidad de Aprendizaje, donde se promueve el diálogo, la reflexión y el intercambio de experiencias, incluyendo la participación de las practicantes, con la finalidad de fortalecer el trabajo conjunto como institución. Estas relaciones favorecen un ambiente de trabajo positivo que impacta en el desarrollo integral de los alumnos.

Finalmente, la **dimensión valoral**, en donde el docente realiza “una orientación estable a su actuación cotidiana, la cual le demanda continuamente hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones.” (Fierro et al., 1999, p. 141) en el contexto escolar.

En la institución se promueve un enfoque humanista, centrado en el respeto, la inclusión y el reconocimiento de los alumnos como sujetos de derecho. Asimismo, se fomenta la formación en valores a través de actividades cívico-culturales, las cuales contribuyen al desarrollo de la identidad, el sentido de pertenencia y la convivencia.

Además, las maestras son preparadas ante situaciones de emergencia para salvaguardar el bienestar de las y los alumnos. Es una institución comprometida con la inclusión y atención a la diversidad, cuentan con una unidad móvil, encargada de atender a los alumnos que requieran apoyo.

Las dimensiones analizadas permiten comprender que la práctica docente no se desarrolla de manera aislada, sino en interacción constante con factores personales, institucionales, sociales, valorales, entre otros. Estos elementos influyen directamente en la forma en que el docente labora, además, ayuda a comprender el lugar donde las y los niños de este Jardín se desarrollan día con día.

Contexto Áulico

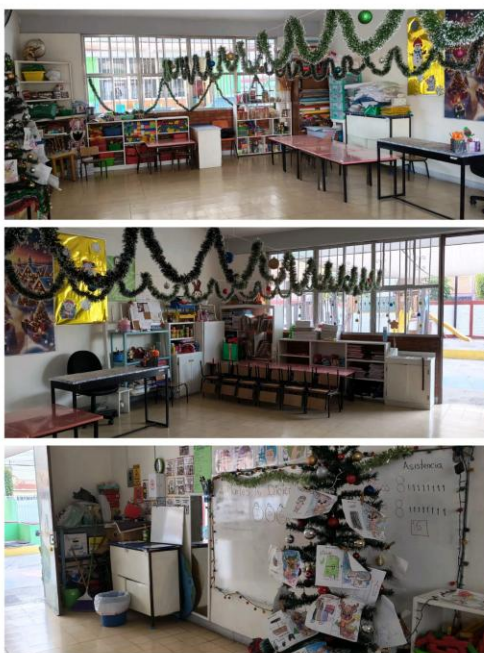
Dentro del Jardín de Niños “Amado Nervo”, me tocó atender el grupo de 3°A conformado por 20 alumnos, de los cuales 11 son niños y 9 niñas. El aula se encuentra localizada a unos pasos de la entrada principal, hacia el lado derecho, próxima al área de juegos de los grupos de 2° y 3°.

Es un espacio amplio y ventilado como se muestra en la **Figura 2**, cuenta con 6 ventanas funcionales, 3 ventiladores, 24 sillas organizadas en 10 mesas, así como dos escritorios (uno para la docente titular y otro para la docente en formación), dispone de una pantalla para proyección de recursos audiovisuales y una bocina; sin embargo, en ocasiones se observa falta de mantenimiento en la limpieza.

También dispone de un botiquín de primeros auxilios con insumos básicos, así como acceso a internet, el cual se utiliza principalmente como apoyo para la proyección de videos educativos.

FIGURA 2.

Distribución del aula de tercer grado “A”



Diagnóstico del Grupo

El diagnóstico de acuerdo con Mollá (2008), citando a Marí (2001), lo concibe como:

Una actividad científica, teórico-técnica, insertada en el proceso enseñanza-aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración (assessment) y evaluación, consistente en un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, que se encamina al conocimiento y valoración de cualquier hecho educativo con el fin de tomar una decisión para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. (P. 615)

El grupo de 3ºA se caracteriza por ser diverso, ordenado y participativo. La mayoría de los alumnos muestran afinidad por actividades lúdicas y dinámicas como el armado de rompecabezas, el uso de plastilina, títeres, el juego reglado y libre, el movimiento corporal, la música y las actividades plásticas. Además, por su interés en conocer cosas nuevas que despiertan su curiosidad como: términos, materiales y cosas nuevas a los que no están acostumbrados (Dentro del diagnóstico se mostrarán a los alumnos como A y el número de lista del alumno, para no mencionar sus nombres).

Hay dos aspectos relevantes que observé poco trabajados en el grupo, el primero es el emocional, pues la mayoría de los alumnos conocen las emociones básicas; sin embargo, aún presentan dificultades para autorregularlas en diversas situaciones del aula, manifestando respuestas impulsivas como gritos, llanto, empujones o discusiones.

Como segundo aspecto, se encuentra el ámbito social, debido a que la mayoría de los alumnos, en especial los siguientes: **A1, A6, A15, A16 y A17**, presentan mayor dificultad para expresarse de manera abierta, mostrando conductas de timidez o inseguridad al participar frente al grupo. Esta situación limita, en ocasiones, la comunicación de sus ideas y emociones, por lo que resulta necesario generar ambientes de confianza que favorezcan su participación y expresión sin temor.

Dentro del aula se establecieron los acuerdos del aula, donde los alumnos fueron los que los crearon y firmaron un compromiso, lo que fortalece el sentido de responsabilidad y pertenencia. Entre los acuerdos establecidos se encuentran: tirar la basura en su lugar, levantar la mano para participar, evitar gritar y respetar a los compañeros. A pesar de ello, a los alumnos: **A2, A15, A13, A19 y A20**, presentan mayor resistencia en su cumplimiento, al igual que en el trabajo colaborativo.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, se observa diversidad en los canales predominantes: 12 alumnos presentan un estilo kinestésico, 6 combinan el auditivo y visual, 1 es predominantemente visual y 1 kinestésico-visual. Aunque no se identifican necesidades educativas específicas, algunos alumnos requieren de acompañamiento constante debido a su desarrollo. Entre ellos se encuentran:

A13 y A14: requieren mayor tiempo para concluir actividades. Asimismo, se observa que utilizan estrategias de evasión, como solicitar permisos frecuentes para salir del aula, lo que requiere de seguimiento constante.

A15 (Alumno nuevo, viene de otro Jardín): Presenta dificultades para mantener la atención y continuidad en sus aprendizajes debido a ausencias recurrentes, algo que le motiva mucho son los títeres.

A16: Requiere de acompañamiento en la atención de las clases, presenta dificultades para expresar sus ideas y requiere de cuestionamientos continuos para evaluar si realmente está prestando atención a la actividad.

A17: Manifiesta timidez y baja participación en clase, lo que hace necesario fortalecer su seguridad y expresión frente al grupo tanto verbal como no verbal.

A19 (Viene de otro Estado): Cuenta con poco acompañamiento familiar, es zurdo y requiere de mucha motivación en clase para lograr las actividades.

A20 (Alumna nueva, viene de otro jardín): Requiere seguimiento permanente para favorecer su involucramiento en las actividades y la regulación de conducta.

En cuanto al contexto familiar, el 75% de los alumnos pertenecen a familias nucleares, el 15% a familias monoparentales y el 10% a familias extensas. Su participación es regular, ya que, aproximadamente el 60% se involucran en guardias, tareas o incluso

exposiciones, pero el 40% en ocasiones. Además, por medio de las familias los alumnos tienen acceso a dispositivos electrónicos y plataformas digitales, lo cual influye en sus formas de interacción y lenguaje cotidiano.

En las tareas escolares, se observa acompañamiento no solo por parte de los padres, sino también de hermanos, abuelos y otros familiares, lo que refleja un entorno de apoyo que influye en el desarrollo académico y emocional de los alumnos. Además, las familias han contribuido con materiales didácticos, lo que facilita la implementación de diversas actividades dentro del aula.

Diagnóstico por Campo Formativo

Este se construyó a partir de tres jornadas de prácticas profesionales en el Jardín de Niños “Amado Nervo”. La primera jornada, realizada del 1 al 12 de septiembre del 2025, tuvo como finalidad la observación y la ayudantía en el aula; la segunda, del 6 al 24 de octubre del 2025, y la tercera, del 17 de noviembre al 5 de diciembre del 2025, las cuales estuvieron orientadas a la intervención docente. Este proceso permitió contar con un diagnóstico más situado y progresivo, al considerar tanto la observación inicial como la respuesta del grupo ante mi intervención.

Lenguajes

Dentro del campo de Lenguajes, de acuerdo al Programa Sintético de la Fase 2 preescolar (SEP, 2024)

Se espera que niñas y niños desarrollen y amplíen sus posibilidades para usar diversos lenguajes, en distintos contextos y situaciones cotidianas, ya sea para comunicarse, interactuar y compartir su forma de percibir y entender el mundo, así

como para expresar sus ideas, emociones, gustos, opiniones, pensamientos y saberes, a la vez que interpretan los de otras personas. (p. 18)

Durante la jornada de observación y ayudantía, se identificaron áreas de oportunidad en el lenguaje oral y escrito del grupo. La docente titular implementó actividades diagnósticas basadas en los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) del segundo grado, dado que ha acompañado al grupo desde ese nivel. A partir de estas actividades, observé que varios alumnos presentan dificultades para expresarse oralmente con seguridad, particularmente al participar frente al grupo, lo que limita la comunicación de sus ideas, emociones y opiniones en espacios colectivos.

En relación con la lengua escrita, el grupo se encuentra en distintas etapas de adquisición. El 75% de los alumnos logra escribir su nombre y reconocerlo en diversos lugares, el 15% se encuentra en proceso y un 10% requiere apoyo constante, como se muestra en la **Figura 3**. De acuerdo con el análisis realizado, los alumnos se ubican en las siguientes etapas:

Etap a alfabética: Los alumnos **A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A17 y A20** reconocen su nombre, el orden y la cantidad de letras que lo conforman, aunque aún se “Enfrentará los problemas ortográficos” (Ferreiro, 1998. p. 21)

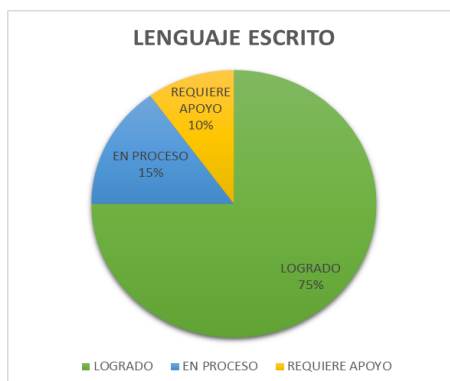
Silábico alfabético: “Marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser construidos” (Ferreiro, 1998. p. 21) Se ubican los alumnos **A16, A18 y A19**.

Presilábico: Aquí los alumnos aún no establecen correspondencia entre sonido y grafía, además de utilizar trazos sin valor convencional, aquí se observa a dos alumnos **A1 y A15**. Por ende, “la arbitrariedad de las formas utilizadas como el ordenamiento lineal de

las mismas son las primeras características manifestadas de la escritura preescolar”
(Ferreiro, 1998. p. 19)

FIGURA 3

Gráfica del porcentaje en cuanto a la escritura del nombre.



En cuanto al lenguaje oral, se observó que algunos alumnos presentan dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas, particularmente en A1 y A6, lo que influye en la claridad de sus expresiones. Asimismo, se identificó que un 60% del grupo expresa de manera clara sus necesidades, emociones, e ideas; otro 30% se encuentra en proceso y un 10% requiere apoyo para comunicarse oralmente frente a otros, esto se muestra en la **Figura 4.**

FIGURA 4

Gráfica de los alumnos en cuanto al lenguaje oral.



De manera específica, se identifican alumnos como A1, A6 y A16 quienes presentan mayor dificultad para expresarse de forma verbal frente al grupo, debido a características como timidez, inseguridad o bajo volumen de voz, lo que genera que, en diversas ocasiones, evitan participar o responden de forma breve o con expresiones como “No sé”. Esta situación evidencia la necesidad de generar estrategias que favorezcan no solo el desarrollo del lenguaje, sino también la confianza y seguridad para comunicarse en distintos contextos.

Durante la jornada de prácticas, del **6 al 24 de octubre del 2025**, se implementaron diversas actividades orientadas a fortalecer la expresión oral y escrita. Se trabajaron Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) relacionados con la narración de historias, en los que inventaron relatos considerando inicio, desarrollo y cierre, de manera individual y colectiva.

Asimismo, se abordó el PDA relacionado con la descripción de personajes y lugares mediante el uso de cuentos y títeres, favoreciendo la evocación y enriquecimiento del lenguaje. Como resultado, el 80% de los alumnos lograron el aprendizaje esperado, el 5% permaneció en proceso y el 15% requiere apoyo, como se muestra en la **Figura 5**.

FIGURA 5

Gráfica narración de historias, al igual que la descripción de personajes y lugares.



Finalmente, durante la tercera jornada, del **17 de noviembre al 5 de diciembre del 2025**, se trabajó el PDA relacionado con la conversación y la opinión sobre diversos temas con distintos interlocutores. En este proceso, 85% de los alumnos lograron expresar ideas y opiniones, mientras que el 15% continuaron en proceso como se muestra en la **Figura 6**, lo que evidenció avances significativos en la seguridad y participación oral del grupo.

FIGURA 6.

Gráfica avances del grupo en la conversación y la opinión de diversos temas



Saberes y Pensamiento Científico

La finalidad de este campo de acuerdo al Plan Sintético de la Fase 2 preescolar [SEP] (2024) es que las niñas y los niños pongan en marcha

La comprensión para explicar procesos y fenómenos naturales en su relación con lo social [...] por medio de indagación, interpretación, experimentación, sistematización, representación con modelos y argumentación de tales fenómenos. [...] La toma de decisiones libres, responsables y conscientes orientadas al bienestar individual, familiar y comunitario para una vida saludable. [...] La apropiación y el uso del lenguaje científico y técnico como medio de comunicación oral, escrita, gráfica y digital para establecer nuevas relaciones, construir conocimientos y explicar modelos. (pp.29-30)

Durante la primera jornada de observación y ayudantía, realizada del 1 al 12 de septiembre del 2025, se identificó que a los alumnos se les dificulta poner en práctica el pensamiento crítico, ya que en diversas ocasiones responden de manera inmediata, sin analizar la pregunta o reflexionar previamente sobre su respuesta. Esta situación se presenta principalmente en actividades que requieren anticipar resultados, explicar procesos o justificar decisiones.

En relación con el uso del número, se observó que algunas alumnas como A6 y A9 logran realizar procesos de abstracción de cantidad conforme a los principios de conteo planteados por Gelman y Gallistel (1978), citados por Pacheco (2020). Este principio hace referencia en “interesarse únicamente por la cantidad y el orden de la misma” (p.19), es decir, saber la cantidad que hay en un conjunto sin necesidad de contarlos.

Sin embargo, la mayoría del grupo requiere realizar el control de manera secuencial y ordenada para determinar la cantidad de objetos en un conjunto, poniendo en juego el principio de cardinalidad el cual hace referencia “al lugar que ocupa el último elemento de la colección, pero también al tamaño total de la colección.” (Pacheco, 2020, p. 19)

El rango de conteo del grupo se ubica del 1 al 20. En cuanto a la escritura de los números, se identificó que algunos alumnos presentan dificultades en el orden convencional, como escribir el número 20 como “02”, aunque posteriormente reconocen el error al compararlo con el número correcto. A pesar de ello, se observó que el 35% del grupo cuenta de manera correcta la serie del 1 al 20, además que escribe los números de manera correcta, el 45% se encuentra en proceso y el 20% requiere apoyo constante, como se muestra en la **Figura 7**.

FIGURA 7.

Gráfica del uso del número y escritura en los alumnos.

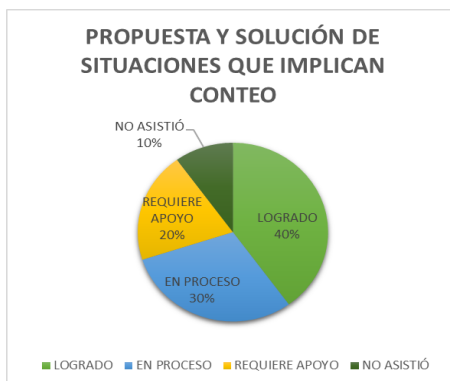


Otro aspecto relevante identificado durante el diagnóstico es la dificultad de algunos alumnos en el dominio del espacio, particularmente en lo relacionado con la lateralidad y la ubicación de objetos a partir de su propio referente corporal.

Durante la primera jornada de intervención docente, llevada a cabo del 6 al 24 de octubre del 2025, se trabajó el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) relacionado con la propuesta y resolución de situaciones cotidianas o imaginarias que implican agregar, juntar, comparar, separar e igualar cantidades. A través de actividades lúdicas, los alumnos mostraron interés y participación activa, logrando que el 40% alcanzara el aprendizaje esperado, el 30% se encontrara en proceso, el 20% requiere apoyo y el 10% no asistió durante la jornada, reflejado en la **Figura 8**.

FIGURA 8

Gráfica de los alumnos que propusieron y dieron solución a situaciones que implican conteo.



Finalmente, durante la tercera jornada de intervención, del 17 de noviembre al 5 de diciembre del 2025, se abordó el PDA relacionado con la expresión de consecuencias ante la alteración de las condiciones de la naturaleza por acciones humanas, como la contaminación o el daño ambiental. Mediante experimentos sencillos y plenarias grupales, el 95% de los alumnos logró expresar sus ideas y reflexionar sobre dichas situaciones, mientras que el 5% restante no asistió durante la semana, esto se ve reflejado en la **Figura 9**.

FIGURA 9

Gráfica de lo logrado en el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje.



Ética, Naturaleza y Sociedades

Continuamos con el campo Ética, Naturaleza y Sociedades, el cual, tiene como finalidad de acuerdo al Programa Sintético de la Fase 2 Preescolar [SEP] (2024) que las niñas, los niños y adolescentes

Entiendan y expliquen las relaciones sociales y culturales de las que forman parte y que constituyen su entorno, las describan, las analicen y las interpreten aprovechando diversas formas de observación y registro [...] enfatiza el reconocimiento y respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de su origen étnico o nacional [...] Este campo plantea el aprendizaje de algunos aspectos sobre la crisis ambiental, las relaciones entre culturas, en especial las que definen constitucionalmente el carácter intercultural de la nación mexicana (p.43)

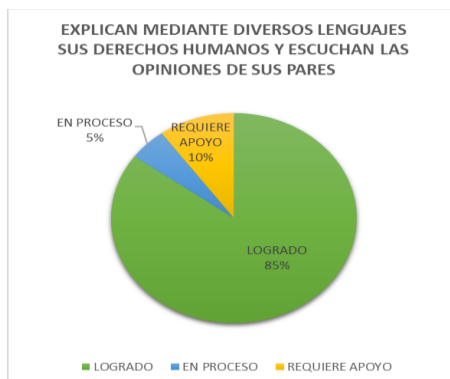
Durante la jornada de observación y ayudantía del 1 al 12 de septiembre del 2025, este campo no se trabajó de manera explícita; sin embargo, fue posible identificar que la mayoría de los alumnos expresan rutinas familiares, costumbres, vivencias y experiencias personales, las cuales posteriormente comparan con las de sus compañeros. De igual manera, participaron activamente en el reconocimiento y la construcción colectiva de los acuerdos del aula, lo que favorece la convivencia y el respeto mutuo.

En la segunda jornada de prácticas, llevada a cabo del 6 al 24 de octubre del 2025, se abordó el tema de los derechos humanos, con la finalidad de que los alumnos los explicaran mediante diversos lenguajes, tales como las dramatizaciones, dibujo y la expresión oral, además de escuchar y respetar las opiniones de sus pares. Los resultados fueron favorables, ya que contaban con saberes previos del tema, lo que permitió

profundizar en su comprensión. En este sentido, el 85% logró explicarlos y escuchar las opiniones de sus pares, el 5% se encuentra en proceso y el 10% requiere apoyo debido a las inasistencias, estos porcentajes se reflejan en la **Figura 10**.

FIGURA 10.

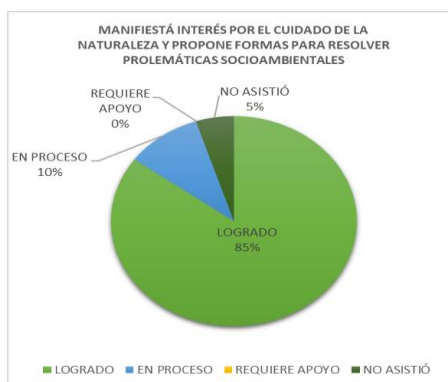
Gráfica donde se muestran los avances de los alumnos en el PDA.



Finalmente, durante la tercera jornada de prácticas profesionales, realizada del 17 de noviembre al 5 de diciembre, se retomó este campo formativo con el propósito de identificar si los alumnos manifiestan interés por el cuidado de la naturaleza y si proponen formas creativas para resolver problemáticas socioambientales. Este proceso se abordó mediante juegos, exposiciones y experimentos sencillos, logrando que el 85% alcanzara el aprendizaje esperado, el 10% se encuentra en proceso y el 5% no asistió durante la semana, nuevamente estos porcentajes se reflejan en la **Figura 11**.

FIGURA 11.

Gráfica donde se muestran los avances de los alumnos en cuanto al PDA.



De lo Humano a lo Comunitario

El campo formativo De lo Humano y lo Comunitario, de acuerdo con el Programa Sintético de la Fase 2 Preescolar [SEP] (2024), tiene como objetivo:

Identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características del lugar en el que se encuentran. [...] La comprensión consciente de la vida emocional y afectiva propia en su relación con la de otras y otros; el cuidado de la salud individual y comunitaria; el análisis crítico de situaciones y problemas sociales en relación con su vida cotidiana; la valoración y construcción de saberes e intervenciones en la satisfacción de necesidades. (p. 54)

Este campo formativo se aborda de manera central en el presente documento, ya que uno de sus ejes fundamentales es la comprensión de la vida emocional en relación con los otros, lo cual se vincula directamente con el desarrollo de la autorregulación emocional en situaciones cotidianas del aula, especialmente en el nivel preescolar, donde las niñas y los niños se encuentran en un proceso progresivo de reconocimiento, expresión y regulación de sus emociones.

Durante las tres jornadas de prácticas realizadas en el grupo de tercer grado “A” del Jardín de Niños “Amado Nervo”, se observó que los alumnos presentan avances en el reconocimiento de aspectos personales y emocionales; sin embargo, también se identifican dificultades persistentes en la regulación emocional, particularmente ante situaciones que implican frustración, espera de turnos, resolución de conflictos o interacción con sus pares.

Durante la jornada de observación y ayudantía, llevada a cabo del 1 al 12 de septiembre del 2025, se identificó que los alumnos se ubican principalmente en los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) relacionados con el reconocimiento de su identidad, rasgos físicos, gustos y dificultades personales. En este sentido, el 75% logra reconocer sus características personales, mientras que el 25% requiere apoyo, como se muestra en la **Figura 12**. Si bien estas habilidades constituyen una base importante para el desarrollo socioemocional, aún no se traducen de manera consistente en conductas de autorregulación emocional ante situaciones de tensión o conflicto.

Asimismo, durante esta jornada se abordó el reconocimiento de las partes del cuerpo que pueden o no tocarse, como parte de la jornada de prevención contra la violencia y el abuso sexual infantil implementada en el jardín de niños. Esta actividad favoreció la conciencia corporal; sin embargo, se observó que dicho reconocimiento corporal aún no se relaciona plenamente con la identificación de sensaciones físicas asociadas a emociones intensas, como el enojo o la tristeza.

FIGURA 12.

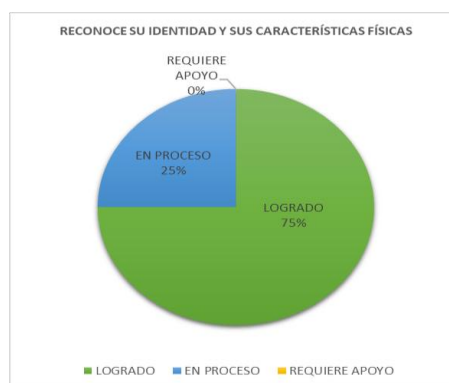
Porcentaje de los alumnos que logran reconocer su identidad y características físicas.



En relación con la coordinación y el control corporal en distintos espacios, se observó que el 35% de los alumnos presenta movimientos coordinados, el 25% se encuentra en proceso y el 30% requieren apoyo y el 10% no asistió el día de la observación (**Figura 13**). Estos datos evidencian avances en el desarrollo corporal; no obstante, se identifica la necesidad de vincular de manera más intencionada estas experiencias con el reconocimiento emocional y la autorregulación, especialmente en momentos que generan desbordes emocionales.

FIGURA 13.

Porcentaje de los alumnos en cuanto a coordinación y control corporal.



Un aspecto central del diagnóstico es que la mayoría de los alumnos reconocen las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, sorpresa, asco y temor) de acuerdo con lo planteado por Bisquerra (2009). No obstante, este reconocimiento no se acompaña de una regulación emocional adecuada, ya que presenta dificultades para identificar cómo se manifiestan corporalmente sus emociones, y, principalmente, para gestionarlas en situaciones reales.

Estas dificultades se reflejan en conductas como llanto persistente durante la separación de los padres, tirarse al suelo, agresiones físicas o verbales hacia sus compañeros, así como reacciones impulsivas ante emociones intensas, lo que impacta directamente en la convivencia escolar.

Durante la segunda jornada de intervención docente, realizada del 6 al 24 de octubre del 2025, se trabajó el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje: Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones. A partir de esta intervención, se confirmó que el 100% de los alumnos logran reconocer las emociones básicas en sí mismos y en los demás; sin embargo, al analizar las estrategias que utilizan para afrontar el enojo, se observó que recurren con frecuencia a conductas como pegar, llorar o aventar objetos.

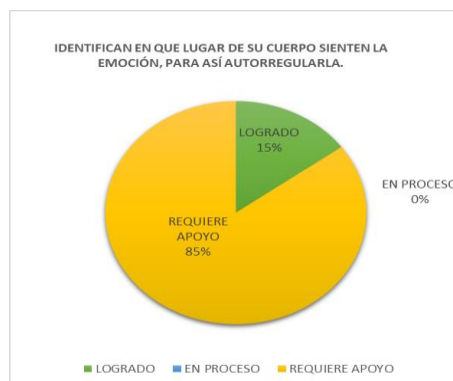
Estas conductas se presentan tanto en el aula como en el recreo y fueron corroboradas mediante comentarios de padres de familia, quienes señalaron que dichas reacciones también se manifiestan en el contexto familiar.

Derivado de lo anterior, se identificó que el 85% requiere de apoyo en cuanto a la conciencia corporal y la autorregulación emocional, mientras que el 15% logran un mayor control emocional, como se refleja en la **Figura 14**. Estos últimos incluso muestran

conductas de mediación al dialogar con sus compañeros y señalarles que no es adecuado agredir o utilizar lenguaje ofensivo.

FIGURA 14.

Gráfica donde se refleja el avance en la identificación y regulación emocional.



Finalmente, durante la tercera jornada de intervención, llevada a cabo del 17 de noviembre al 5 de diciembre del 2025, se abordó el PDA: Explora y manipula objetos y materiales de distintas formas, texturas y tamaños usando los sentidos. Para ello, se organizaron rincones de aprendizaje que integraron el desarrollo de habilidades motrices y sensoriales. Se observó una alta motivación e interés por parte de los alumnos, logrando que el 100% alcanzara el aprendizaje esperado, lo cual se muestra en la **Figura 15**.

FIGURA 15

Gráfica del logro del Proceso de Desarrollo del Aprendizaje trabajado durante la jornada.



El análisis de lo observado dentro de este campo permitió reconocer que persisten dificultades significativas en la autorregulación emocional y en la expresión adecuada de sus emociones, particularmente ante situaciones de convivencia cotidiana y el trabajo colaborativo.

Ejes Articuladores.

En relación con los ejes articuladores, se observa que el grupo favorece de manera constante la inclusión, ya que los alumnos integran a compañeros nuevos y muestran actitudes de apoyo y respeto. Asimismo, se promueve la vida saludable tanto en el aula como en el hogar, mediante la realización de actividad física, el fomento de una alimentación saludable y el consumo de agua.

En cuanto a artes y experiencias estéticas, los alumnos participan activamente en actividades que implican el uso de canciones tradicionales, la pintura y la expresión corporal. No obstante, se identifica la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico, debido a que los alumnos suelen responder de manera impulsiva sin analizar las situaciones o posibles alternativas, de igual manera, se requiere mayor trabajo en la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, así como en los ejes de igualdad de género e interculturalidad crítica, los cuales apenas se empiezan a abordar.

Identificación de la Problemática, Necesidad o Área de Mejora

A partir del diagnóstico áulico realizado en el grupo de tercer grado “A” del Jardín de Niños “Amado Nervo”, mediante las jornadas de observación, ayudantía e intervención docente, identifiqué diversas áreas de oportunidad en los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje. Sin embargo, el análisis permitió identificar como problemática principal la

dificultad en la autorregulación emocional de los alumnos y, en consecuencia, su socialización.

Durante las jornadas, se constató que la mayoría de las niñas y los niños logra reconocer y nombrar emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, asco, sorpresa y miedo; no obstante, presentan dificultades para regularlas de manera autónoma, lo que se manifiesta en respuestas impulsivas como llanto prolongado, agresiones físicas o verbales, tirarse al suelo, aislamiento o desinterés por participar en las actividades. Estas conductas se presentan tanto en el aula como en el recreo, e incluso han sido referidas por las familias en el contexto del hogar.

Asimismo, esta problemática se vincula con áreas de oportunidad en el campo de Lenguajes, ya que se observa que algunos alumnos presentan dificultades para expresarlas de manera verbal y no verbal, especialmente en situaciones que implican participación frente al grupo. Esto limita no solo la comunicación, sino también la posibilidad de gestionar sus emociones de forma adecuada.

En este sentido, si bien el 85% de los alumnos requiere apoyo en procesos de autorregulación emocional, también se identifica la necesidad de fortalecer la conciencia corporal como elemento que favorece el reconocimiento de las sensaciones asociadas a las emociones. No obstante, este aspecto se concibe como un apoyo para el desarrollo de la autorregulación, y no como el eje central del presente trabajo.

Ante este panorama, resulta pertinente la implementación de estrategias didácticas socioafectivas orientadas a favorecer la autorregulación emocional, acompañadas de técnicas breves como la respiración consciente y técnicas de control de impulsos, adaptadas al nivel preescolar. Estas estrategias permitirán que los alumnos no solo regulen sus

emociones dentro del aula, sino que desarrollen herramientas para expresarlas de manera adecuada y trasladarlas a otros contextos de su vida cotidiana.

De esta manera, la problemática identificada justifica la necesidad de una intervención pedagógica intencionada que responda a las características del grupo, favoreciendo tanto la autorregulación emocional como la expresión adecuada de emociones por parte de los alumnos, fortaleciendo el papel del docente como mediador del desarrollo socioemocional en la educación preescolar.

Propósito y Relevancia del Informe

Propósito del Informe

El presente informe de prácticas tiene como propósito concientizar tanto a docentes en formación como a docentes titulares sobre la importancia del desarrollo socioemocional en el tercer grado de preescolar, con énfasis en la autorregulación. Este aspecto resulta fundamental para favorecer un desarrollo integral en las niñas y los niños, quienes se encuentran en una etapa clave de construcción de su identidad y formación como futuros ciudadanos.

Justificación

La educación preescolar constituye una etapa fundamental en el desarrollo integral de las niñas y los niños, ya que en ella se sientan las bases emocionales, sociales y cognitivas que influyen de manera significativa en su trayectoria escolar y personal. Durante este periodo, los alumnos comienzan a interactuar de manera más constante con sus pares y con adultos fuera del entorno familiar, enfrentándose a diversas situaciones que generan emociones intensas. En este sentido, la atención al desarrollo socioemocional adquiere especial relevancia, particularmente en lo relacionado con la autorregulación emocional.

Las emociones, de acuerdo con Bisquerra (2003), citado en Muslera (2016), son “[...] un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 7). A partir de lo anterior, resulta indispensable que las niñas y los niños, desde edades tempranas, tengan la oportunidad de conocer y reconocer sus emociones, identificar las de los demás y desarrollar conciencia de las sensaciones corporales que estas generan, a fin de comenzar a regular sus respuestas y favorecer su desarrollo integral.

Diversos autores coinciden en que este ámbito del desarrollo no debe concebirse como un aspecto aislado del proceso educativo, sino como un elemento estrechamente vinculado a las interacciones sociales y a las experiencias que se generan dentro del aula.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social, por lo que las experiencias compartidas con los pares y con el docente influyen directamente en el desarrollo social y emocional de los alumnos. En el contexto del aula preescolar, estas interacciones se presentan en situaciones cotidianas como el trabajo colaborativo, el respeto de turnos y la resolución de conflictos, las cuales implican la puesta en práctica de habilidades de autorregulación emocional. Cuando dichas habilidades no son favorecidas de manera intencionada, pueden surgir dificultades tanto en la convivencia como en los procesos de aprendizaje.

Ante este panorama, resulta pertinente el diseño e implementación de estrategias didácticas, las cuales son definidas por Jiménez y Flores (2016) “como guías de acciones conscientes e intencionales llevadas a cabo por el docente o el docente en la consecución

de unos objetivos de enseñanza o de aprendizaje, o sea acciones que se llevan a cabo para lograr una finalidad académica” (p.60)

En este sentido, dentro del amplio campo de las estrategias didácticas, es posible identificar aquellas que, por su enfoque, atienden de manera directa el desarrollo socioemocional de los alumnos y permiten que el aprendizaje ocurra en un ambiente significativo. Entre ellas destacan las estrategias didácticas socioafectivas, las cuales se consolidan como una herramienta pedagógica fundamental para favorecer la autorregulación emocional en el nivel preescolar.

Dentro de ellas se encuentran el role playing, la creación y narración de cuentos con títeres, lectura de cuentos para la identificación y reflexión de emociones, y juegos cooperativos para la autorregulación emocional, pues permiten generar ambientes de aprendizaje basados en la confianza, el respeto y la seguridad emocional.

Asimismo, pueden incorporarse técnicas complementarias como la conciencia corporal, la respiración y técnicas de autocontrol, las cuales contribuyen a que los alumnos identifiquen las sensaciones corporales asociadas a sus emociones y disminuyan estados de tensión. Sin embargo, estas técnicas se conciben como elementos auxiliares dentro de mi intervención pedagógica y no como el eje central del presente trabajo, ya que el énfasis se coloca en el diseño e implementación de las estrategias orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional.

En este sentido, la implementación de estrategias didácticas socioafectivas no solo responde a una necesidad inmediata del contexto áulico, sino que representa una oportunidad para transformar la práctica docente hacia enfoques más integrales, donde el desarrollo socioemocional tenga el mismo nivel de importancia que el desarrollo cognitivo.

Por ello, el presente trabajo no se limita a la aplicación de estrategias, sino que busca generar una reflexión crítica sobre el papel del docente como mediador del desarrollo socioemocional de los alumnos, reconociendo que favorecer la autorregulación emocional en edades tempranas impacta no solo en el desempeño escolar, sino en la formación de sujetos capaces de enfrentar de manera consciente y responsable las demandas de su entorno.

Importancia para la Formación Docente

A lo largo de mi formación docente, he comprendido que la educación preescolar no solo implica favorecer aprendizajes académicos, sino atender de manera integral el desarrollo de las niñas y los niños. En este sentido, el ámbito socioemocional, particularmente la autorregulación, adquiere un papel fundamental dentro del aula, ya que influye directamente en la forma en que los alumnos se relacionan, participan y construyen sus aprendizajes. Reconozco que, como futura docente, es mi responsabilidad generar espacios donde las emociones no sean ignoradas, sino comprendidas y acompañadas.

Asimismo, he identificado que las interacciones que se propician dentro del aula constituyen una oportunidad constante para el desarrollo socioemocional. Desde situaciones cotidianas como el trabajo en equipo, hasta la resolución de conflictos, los alumnos ponen en juego habilidades de autorregulación que requieren ser orientadas de manera intencionada. Por ello, considero necesario diseñar e implementar estrategias didácticas que no solo respondan a contenidos académicos, sino que también favorezcan el reconocimiento y manejo de las emociones.

Finalmente, este proceso formativo me ha llevado a reflexionar sobre mi papel como mediadora del aprendizaje y del desarrollo emocional de mis alumnos. Entiendo que

no basta aplicar actividades, sino que es indispensable analizar su impacto y replantear mi práctica de manera constante. De esta forma, busco contribuir a la formación de alumnos no solo capaces en lo cognitivo, sino también conscientes de sus emociones y preparados para convivir de manera respetuosa y equilibrada en su entorno.

Objetivos

General

Favorecer la autorregulación emocional de las niñas y los niños de tercer grado de preescolar mediante la implementación de estrategias didácticas socioafectivas, con el fin de que aprendan a identificar, expresar y regular sus emociones de manera adecuada, contribuyendo a una convivencia armónica y a un clima de aula seguro y positivo.

Específicos

- Diseñar e implementar estrategias didácticas socioafectivas acordes a las características del grupo, como el juego de roles (role playing), la creación y narración de cuentos con títeres, lectura de cuentos para la identificación y reflexión de emociones, y los juegos cooperativos, con el fin de favorecer la identificación, expresión y regulación emocional en los alumnos.
- Valorar los avances en la autorregulación emocional de los alumnos a partir de la observación de su comportamiento, interacción y participación durante las actividades realizadas.

Interés Personal y Motivación Sobre la Elección del Tema

Mi interés por abordar el desarrollo socioemocional, específicamente la autorregulación emocional en el nivel preescolar, surge de manera directa a partir de las experiencias vividas durante mis prácticas profesionales. A lo largo de este proceso formativo, tuve la

oportunidad de desempeñarme en distintos Jardines de Niños ubicados en el estado de San Luis Potosí, específicamente en los municipios de Soledad de Graciano Sánchez, Villa de Pozos y San Luis Potosí, lo que me permitió conocer diversas realidades educativas y analizar de forma crítica mi intervención docente.

En estos contextos, identifiqué que, si bien las emociones están presentes de manera constante en la dinámica del aula, su atención no siempre se aborda de forma intencionada, lo que se refleja en las dificultades que presentan las niñas y los niños para identificar, expresar y regular sus emociones, impactando tanto en la convivencia como en los procesos de aprendizaje.

Actualmente, en el grupo de tercer grado “A” del Jardín de Niños “Amado Nervo”, he podido observar avances en el reconocimiento de emociones; sin embargo, persisten áreas de oportunidad relacionadas con la autorregulación emocional, ya que algunos alumnos reaccionan de manera impulsiva ante situaciones cotidianas. A partir de esta realidad, surge en mí la necesidad de diseñar e implementar estrategias didácticas socioafectivas que contribuyan al fortalecimiento de estas habilidades, favoreciendo a su vez ambientes de aprendizaje basados en la confianza, el respeto y la seguridad emocional.

Este interés se vincula con los planteamientos del Programa de Estudio para la Educación Preescolar, cuyo Programa Sintético de la Fase 2 (SEP, 2024) enfatiza la importancia de promover el desarrollo de habilidades socioemocionales al señalar que:

Identificar y reconocer las emociones implica que niñas y niños desarrollen habilidades socioemocionales. Por ello, es importante promover que asocien lo que sienten con la expresión de sus ideas, pensamientos y experiencias, considerando

la diversidad familiar, escolar y comunitaria, lo que contribuye al proceso de comprensión de las emociones. (p. 55).

Al respecto, el desarrollo del presente informe no solo responde a una inquietud personal, sino que se articula con el fortalecimiento de mis competencias, referentes a los dominios del saber: el saber ser y estar, el saber conocer y el saber hacer, los cuales se plantean en el Anexo 03 del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar (2022). A través de mi intervención, busco:

- Realizar procesos de educación inclusiva considerando el entorno sociocultural y el desarrollo cognitivo, psicológico, físico y emocional de las y los estudiantes.
- Realizar un análisis crítico y transformador de la propia práctica para generar una docencia reflexiva que replantee el avance, progreso y áreas de oportunidad de los aprendizajes de las niñas y los niños.

Reconozco que trabajar este ámbito demanda preparación teórica, sensibilidad, escucha activa y una reflexión constante sobre la práctica educativa, elementos que considero fundamentales para contribuir a una formación integral que no se limite únicamente a contenidos académicos, sino que atienda también al bienestar emocional de las niñas y los niños.

Diseño de la Propuesta de Intervención

El presente trabajo corresponde a un informe de prácticas profesionales, desarrollado desde un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción y sustentado en un paradigma hermenéutico-interpretativo, lo cual permite comprender, analizar y transformar la práctica docente a partir de la experiencia vivida en el aula.

Desde el enfoque cualitativo se reconoce que el conocimiento no es estático, sino que se construye a partir de la interpretación de la realidad. En este sentido, “pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (Hernández, 2018, p. 7). Este enfoque se centra en la comprensión de los fenómenos educativos a partir de la observación de comportamientos, interacciones y contextos, priorizando el análisis reflexivo sobre la cuantificación de datos. De esta manera, permite interpretar lo que ocurre en el aula y orientar la mejora de la práctica docente.

Aunado a ello, el trabajo se sitúa en un paradigma hermenéutico-interpretativo, el cual se enfoca en comprender los significados que los sujetos construyen en su realidad. Desde esta perspectiva, investigar implica “[...] entender al otro, penetrar en el otro para desde ahí entender sus significados, y construir significados mutuos [...]” (Maldonado, 2023, p. 10563). Así, la práctica educativa se concibe como un espacio de interpretación donde intervienen docentes y alumnos como sujetos activos que construyen sentido a partir de sus experiencias.

La hermenéutica, entendida como un método de comprensión, permite “comprender, entender e interpretar el sentido y significado de los actos humanos” (Bernal, 2010, citado en Maldonado, 2023, p. 10564), reconociendo la subjetividad y la intersubjetividad como elementos clave en la construcción del conocimiento. En el contexto educativo, esto implica analizar no solo lo que ocurre en el aula, sino que también las intenciones, emociones, significados y experiencias que influyen en las acciones de los participantes.

Por ello, este paradigma resulta pertinente, ya que posibilita comprender las interacciones, las conductas y los procesos socioemocionales presentes en el grupo, particularmente en relación con la autorregulación emocional y la expresión de ideas.

Asimismo, este enfoque se articula con la Investigación-Acción, la cual concibe al docente como un investigador de su propia práctica. Desde esta perspectiva "La educación se concibe como una acción intencional. [...] La enseñanza deja de ser una técnica, [...], para constituirse como un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales." (Latorre, 2003, p.10). Esto implica que el docente no solo aplica estrategias, sino que analiza, reflexiona y transforma su actuar con la finalidad de mejorar la calidad educativa.

Esta se define como un proceso cíclico que integra planificación, acción, observación y reflexión, permitiendo una mejora continua de la práctica docente. En este sentido Elliott (1993) citado en Latorre (2003), la concibe como "Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p.24), mientras que Kemmis (1984) la describe como una forma de indagación autorreflexiva orientada a mejorar las prácticas educativas y su comprensión.

Finalmente, la investigación-acción se caracteriza por ser participativa, reflexiva y orientada al cambio, lo que la convierte en un medio para mejorar la práctica docente desde la propia experiencia. Tal como señala Latorre (2003), "Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión." (Latorre, 2003, p. 27) De esta manera, el presente estudio no solo pretende descubrir una realidad, sino incidir en ella mediante un proceso sistemático de reflexión y mejora continua.

Este enfoque metodológico resulta pertinente para el presente trabajo, ya que permite analizar de manera crítica las situaciones vividas en el aula, particularmente aquellas relacionadas con la autorregulación emocional y la expresión comunicativa de los alumnos. A través de la implementación de estrategias didácticas, su observación y posterior reflexión, se busca no solo comprender la problemática, sino que también intervenir para transformarla.

Partiendo de la metodología, realicé el siguiente plan de acción, el cual tiene como propósito:

- Favorecer la autorregulación emocional de las niñas y los niños de tercer grado grupo “A” de preescolar durante la jornada de intervención docente del 17 al 26 de febrero del 2026, mediante la implementación de estrategias didácticas socioafectivas, para que identifiquen, expresen y regulen sus emociones, promoviendo un ambiente de aula armónico y seguro.

Para eso diseñé e implementé una serie de 6 actividades donde se ven reflejadas las estrategias didácticas socioafectivas orientadas a favorecer la autorregulación emocional en las niñas y los niños de tercer grado de preescolar. Dichas actividades se estructuraron considerando las características, intereses y necesidades del grupo; asimismo tomando en cuenta la etapa en la que se encuentran del desarrollo socioemocional.

Para estas actividades, trabajé bajo la modalidad de talleres críticos por aula, ya que, de acuerdo al libro de modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño, propuesto por la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2024) de las páginas de la 11 a la 16 este se basa en el enfoque de “aprender haciendo”, el cual privilegia experiencias reflexionadas e intencionadas que integran diversos aspectos de la realidad de

las y los alumnos. Este enfoque resulta pertinente para el tema abordado en el presente documento debido a que articula la vivencia, la reflexión, la expresión, el pensamiento crítico y la colaboración como ejes centrales del aprendizaje.

Esta elección responde a la necesidad de generar un proceso colaborativo donde cada niña y niño asuma un rol activo en la construcción de un producto en común, el cual es un “diario emocional”. En concordancia con la problemática identificada, las actividades se fundamentan en los elementos del Plan de Estudios [SEP] (2022), para la elaboración de la planeación, estos se muestran en la **Tabla 1**.

Tabla 1.

Campos, contenidos, PDA y ejes articuladores usados en la planeación.

CAMPO FORMATIVO	CONTENIDO	PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE
De lo Humano y lo Comunitario	Las emociones, en la interacción con diversas personas	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.
Lenguajes	Expresión de emociones y experiencias en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos	Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias.

Ejes Articuladores	Inclusión, pensamiento crítico, vida saludable e igualdad de género
---------------------------	---

Las actividades se pusieron en práctica del 17 al 26 de febrero del 2026, para ello realicé una tabla donde se presentan las fechas de aplicación, además de una breve descripción de las actividades **Tabla 2**.

TABLA 2.

Organización de las actividades del plan de acción.

Nombre de la actividad	Descripción breve de la actividad
Martes 17 de febrero del 2026	
Las emociones de Mía y Tete también son las mías.	Comenzaré recuperando conocimientos previos sobre las emociones mediante un diálogo inicial y la identificación de emociones básicas a través de imágenes. Posteriormente, los alumnos registrarán información representando gráficamente distintas emociones, sus causas y manifestaciones. Se narrará el cuento “Mía y Tete” editado, para que los estudiantes identifiquen y expresen emociones del personaje desde su perspectiva. Finalmente, se realizará una socialización de ideas y se enseñará una técnica de respiración como estrategia para la autorregulación emocional.
Materiales	
- Cuento de Mía y Tete editado.	
- Diario emocional.	
- Pantalla.	
- Computadora.	
- Imágenes de emociones básicas.	
Lunes 23 de febrero del 2026	
El teatro de las emociones.	Mediante esta actividad recuperaré saberes previos mediante una breve reflexión inicial sobre las emociones. Posteriormente, los
Materiales	

- Caja misteriosa. - Ropa o accesorios con los que se puedan caracterizar. - Notas de los diversos escenarios que se interpretarán. - Diario emocional.	alumnos formarán equipos para representar situaciones cotidianas a través de la mímica, identificando emociones y formas de reacción. Al finalizar cada representación, promoveré la reflexión grupal sobre las emociones observadas y alternativas para regularlas. Para cerrar, se realizará una técnica de respiración y se reforzarán estrategias básicas de autorregulación emocional, registrando sus ideas en el diario.
--	--

Martes 24 de febrero del 2026

Como la tortuga, me detengo y pienso	En esta actividad presentaré el cuento “La tortuga” mediante un títere para favorecer la comprensión de las emociones y sus consecuencias. Posteriormente, realizaré una dinámica con hojas para ejemplificar cómo las acciones impulsivas pueden afectar a los demás y la importancia de regular las emociones. Finalmente, les mostraré la técnica de la tortuga para el autocontrol, la cual los alumnos registrarán en su diario emocional y reflexionarán sobre su aplicación en situaciones cotidianas.
Materiales	
- Teatrino. - Títere de tortuga. - Cuento “La tortuga”. - Pasos de la tortuga. - Diario emocional. - Hoja blanca y hoja de color.	

Martes 24 de febrero del 2026

Juego de autorregulación.	Comenzaré recuperando los saberes previos mediante preguntas sobre la actividad anterior y la técnica de la tortuga, para reflexionar sobre la importancia de controlar las emociones. Posteriormente, guiaré a los alumnos en el uso de su diario emocional, donde identificarán cómo se sienten otras personas
Materiales	
- Globos. - Aros.	

- Manta. - Diario emocional	ante distintas situaciones utilizando stickers de emojis. Después, organizaré un juego cooperativo en equipos para fomentar la convivencia y el trabajo en conjunto. Al finalizar, promoveré un diálogo reflexivo sobre las emociones vividas durante el juego y reforzaré estrategias de autorregulación, como la respiración y la técnica de la tortuga, registrando sus experiencias en el diario emocional.
--	---

Miércoles 25 de febrero del 2026

Aros y pelotas emocionantes.	Recuperaré experiencias previas mediante preguntas sobre el juego anterior y las emociones vividas. Posteriormente, organizaré a los alumnos para realizar dos juegos cooperativos en el patio, promoviendo la comunicación, el trabajo en equipo y el respeto de turnos. Durante las actividades, observaré sus formas de interacción y expresión emocional. Finalmente, guiaré una reflexión grupal sobre las emociones experimentadas, para ello realizaré una evaluación formativa para reforzar la autorregulación durante el juego.
Materiales	
- Aros. - Pelotas de plástico. - Diario emocional.	

Jueves 26 de febrero del 2026

Cuéntame un cuento con emociones.	Comenzaré recuperando conocimientos previos sobre el uso del tablero para la creación de cuentos. Posteriormente, explicaré la dinámica en la que los alumnos, mediante el uso de un dado,
Materiales	

- Tablero “Cuéntame un cuento”. - 5 títeres. - Teatrino. - Diario emocional.	seleccionarán elementos para crear y narrar un cuento con apoyo de su títere, representando emociones y formas de autorregulación. Durante la actividad, promoveré la reflexión a través de preguntas sobre las emociones, sus causas y soluciones. Finalmente, guiaré un cierre grupal para reforzar la importancia de expresar, comprender y regular las emociones para una mejor convivencia.
Instrumento de evaluación	Escala estimativa; además, me apoyaré en las evidencias que tome (fotografías, audios o diálogos de los niños), la observación y del diario de prácticas.

Nota: La planeación completa se colocará como el **Anexo 3**.

Espiral Autorreflexiva

El plan de acción se sustentó en una espiral autorreflexiva que articuló la intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión como un proceso continuo de mejora. La intención surgió del diagnóstico áulico, donde detecté la problemática relacionada con la falta de autorregulación emocional, así como dificultades en la socialización, la participación y la expresión de algunos alumnos. A partir de ello, realicé la planificación de las diversas actividades que se implementaron, en donde tomé en cuenta los campos formativos, contenidos, PDA y ejes articuladores, además de los intereses, aprendizajes previos y motivaciones de las y los alumnos.

Cabe resaltar que, previo a la planeación, consulté lecturas de diversas fuentes como SciELO, Dialnet, entre otras fuentes académicas. Posteriormente, durante la fase de acción busqué implementar diversas estrategias didácticas socioafectivas llamativas para los alumnos tales como: el role playing, los títeres, el uso de la narración y creación de

cuentos, además del juego cooperativo, los cuales funcionaron correctamente durante la aplicación de las actividades.

Durante la implementación observé y escuché las interacciones, acciones e incluso su forma de trabajo, lo anterior lo evalué mediante una escala estimativa, dándole el enfoque formativo que busca la Nueva Escuela Mexicana (2022).

Finalmente, dichas actividades las reflexioné usando el Modelo Interaccionista de Vinatier (2013), el cual plantea tres polos fundamentales para el análisis de la práctica docente, los cuales son: el polo epistemológico, pragmático y relacional, con el fin de analizar y reflexionar a fondo mi práctica docente.

Descripción de las prácticas

Las prácticas de interacción en el aula estuvieron orientadas a generar un ambiente de confianza, respeto y seguridad emocional, donde los alumnos pudieron expresar sus emociones de manera libre. Mi intervención docente se centró en el acompañamiento cercano a los alumnos, la escucha activa y la mediación en situaciones de conflicto, favoreciendo el diálogo y la reflexión.

Busqué promover estrategias que favorecieran el trabajo colaborativo, como el juego, el uso de preguntas para la reflexión constante de los alumnos, la narración y creación de cuentos con títeres, debido a que es un recurso que despierta el interés de los alumnos. Gracias a este, se observó un mayor desenvolvimiento en algunos niños, como A1 que no podía participar de manera activa por timidez y el role playing para que los alumnos empatizaran y se pusieran en el lugar de las demás personas.

Asimismo, durante mi intervención narré todo en mi diario de prácticas, tomé fotografías, videos y llené las escalas estimativas a la par de la actividad, para proporcionar

retroalimentación a los alumnos que así lo requirieran y reconocer a los alumnos que lograron esa autorregulación. Estas estrategias permitieron que los alumnos fueran protagonistas de su propio aprendizaje y de esta manera, mi rol fuese el de orientadora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referentes Teóricos y Metodológicos para la Intervención

Para diseñar el plan de acción primero tuve que investigar todo lo que englobaba la autorregulación emocional en los niños de 5 años, las estrategias didácticas socioafectivas y cuáles implementaría, así como el significado y el uso correcto de cada instrumento de recogida de información, para argumentar mi práctica docente.

Pero aunado a ello y lo más relevante en la investigación-acción es el saber con qué y cómo se realiza el Modelo Interaccionista de Vinatier (2013), pues, mediante él analicé y reflexioné sobre mi práctica, qué puedo mejorar o qué mantendría tal cual, a continuación, presentaré todos aquellos referentes teóricos que use para plantear mi plan de acción.

Desarrollo socioemocional

Desarrollo emocional

Como primer punto investigué el desarrollo socioemocional por partes, es por ello que primero abordé el desarrollo emocional, el cual es un proceso por el cual las niñas y los niños aprenden a reconocer, comprender y regular sus emociones a lo largo del tiempo. De acuerdo con Medina (2020) citado en Rivera y Yáñez (2024), el desarrollo emocional “está influido por [...] el ambiente familiar [...] la cultura y la sociedad [...] las experiencias educativas [...] las experiencias sociales [...] las experiencias tempranas [...] Asimismo, factores genéticos [...]” (p. 1705).

Estos elementos interactúan entre sí y determinan la forma en que las niñas y los niños construyen significados emocionales y responden en su entorno. Por lo que, el desarrollo emocional no ocurre de manera aislada, sino en constante interacción con los contextos en los que el niño se desenvuelve.

En el ámbito educativo, este proceso requiere una atención intencionada, mediante estrategias que favorezcan la identificación, expresión y comprensión de las emociones, es por ello que, Hornos (2022) mencionado en Risco (2024) propone el uso de recursos como “cuentos, imágenes, diálogos, juegos y, a través de la música, los sonidos, la coreografía, las animaciones e incluso el uso de accesorios” (p.40) los cuales deben responder a las características y necesidades del alumnado.

Desarrollo Social

Como mencioné anteriormente, en el desarrollo emocional influyen diversos factores y uno de ellos es el desarrollo social, pues, a partir de la interacción constante de las niñas y los niños con su entorno, interiorizan normas, valores y formas de convivencia. Este proceso se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo emocional, ya que la manera en que los niños gestionan sus emociones influye directamente en sus relaciones con los demás.

De acuerdo con Vázquez (2011) citado en Risco (2024) “El desarrollo social se inicia, cuando el niño socializa e interioriza diversos elementos que se hayan sumergido en los diferentes entornos culturales adaptándose a su personalidad, con el fin de acostumbrarse a la sociedad en que vive” (p.26).

Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1977), explica que las conductas sociales se adquieren mediante la observación e imitación de modelos significativos. En

concordancia, Chappa (2003) citando en Risco (2024) menciona que “el aprendizaje se da cuando el estudiante interactúa con el ambiente que lo rodea” (P.30)

A partir de estas experiencias, las niñas y los niños desarrollan habilidades como la comunicación, cooperación y resolución de conflictos, las cuales son fundamentales para la convivencia escolar. He aquí la importancia de no dejar de lado el desarrollo socioemocional, sobre todo en edades tempranas, a continuación, lo explicaré.

Desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia

El desarrollo socioemocional integra los ámbitos emocional y social, influyendo en la forma en que las niñas y los niños comprenden, expresan y regulan sus emociones, así como la capacidad para establecer relaciones con los demás. De acuerdo con Ojeda (2025) “este desarrollo abarca la capacidad de formar vínculos afectivos seguros, reconocer y responder adecuadamente a las emociones, en uno mismo y en los demás y adquirir habilidades sociales básicas como la cooperación y la empatía” (min. 0:53- 1:22).

Desde una perspectiva neuro educativa, este proceso se relaciona con el funcionamiento del cerebro. La teoría del cerebro triuno, propuesta por MacLean y retomada por Esclapez, (2023) explica que el cerebro límbico tiene un papel predominante en la infancia, ya que “Es la parte del cerebro que permite que sintamos emociones como el asco, el miedo, la ira, la tristeza, la sorpresa y la felicidad” (Esclapez, 2023. p. 135). Cuando este sistema se activa ante situaciones de estrés o inseguridad, puede limitar los procesos del neocórtex, lo que evidencia la importancia de enseñar a autorregular esas emociones en los alumnos.

Asimismo, se ve involucrada la teoría del apego de John Bowlby (1969 y 1980), la cual destaca que los vínculos afectivos que las niñas y los niños establecen con sus

cuidadores influyen directamente en su desarrollo socioemocional. Un apego seguro brinda en ellos confianza y seguridad emocional, lo que favorece que puedan reconocer, expresar y regular sus emociones de manera más adecuada. En este sentido, dichas experiencias no solo impactan en la forma en que se relacionan con los demás, sino que también en el desarrollo progresivo de la autorregulación emocional. Por ende, diversos estudios coinciden en que favorecer el desarrollo socioemocional desde edades tempranas impacta positivamente en el bienestar, el aprendizaje y la convivencia (Rivera & Yáñez, 2024)

Desarrollo Socioemocional en Niños de 5 a 6 Años.

Especialmente en las niñas y los niños de 5 a 6 años, que es la edad de los alumnos con los que trabajé en mis prácticas, este desarrollo adquiere características más complejas, ya que comienzan a consolidar habilidades relacionadas con la interacción social, la iniciativa y la regulación progresiva de sus emociones.

Durante esta etapa, los niños desarrollan una mayor capacidad para identificar emociones en sí mismos y en los demás, así como para participar en dinámicas sociales más estructuradas. De acuerdo a Ojeda (2025), en el periodo de 3 a 6 años se fortalecen habilidades sociales mediante el juego simbólico y de roles, lo que permite representar situaciones, expresar emociones y ensayar formas de resolver conflictos.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), nos dice que el aprendizaje se construye mediante la interacción social, en la Zona de Desarrollo Próximo, entendida como el espacio que hay entre lo que el niño puede hacer por sí solo (Zona de Desarrollo Real) y lo que logra con apoyo (Zona de Desarrollo Potencial). En la educación socioemocional el alumno transita gradualmente hacia la autorregulación emocional gracias a la guía del docente o del contexto.

Con apoyo de los elementos antes mencionados, se puede generar en ellos un aprendizaje significativo, como lo plantea Ausubel (1963) los nuevos conocimientos se construyen a partir de experiencias previas, lo cual, en el ámbito emocional, implica partir de las vivencias cotidianas de los niños para favorecer una mejor comprensión de sus emociones y así ellos puedan aplicar lo aprendido en diversos contextos donde se desarrolle.

Diversos estudios indican que un adecuado desarrollo socioemocional favorece la participación, la convivencia y el aprendizaje. Martínez (2019) citado en Rivera y Yáñez (2024) menciona que “Cuando los niños tienen un buen desarrollo socioemocional, están más preparados para participar activamente en el aprendizaje, establecer relaciones positivas con sus compañeros y docentes, y manejar de manera efectiva las demandas y dificultades que enfrentan” (p. 1705)

De acuerdo a Rivera y Yáñez (2024) es importante que como docente sea capaz de observar, evaluar y diseñar estrategias acordes a las necesidades del grupo, promoviendo un ambiente positivo, mediante actividades como el juego de roles, el diálogo y la reflexión guiada, se generan oportunidades para fortalecer habilidades emocionales y sociales.

Las Emociones en la Educación Preescolar

Una vez entendido lo que es el desarrollo socioemocional, tomé en cuenta cómo influyen las emociones directamente en el aula, es por ello que a continuación lo explicaré. Como primer punto debo aclarar que las emociones de acuerdo con Gantiva et al. (2019) citados en Rivera y Yáñez (2024) “son respuestas psicológicas y fisiológicas que ocurren en los seres humanos en respuesta a estímulos internos o externos” (p. 1704) las cuales influyen en diversos procesos como la atención, la memoria y la adaptación al entorno.

Por lo anterior, Bisquerra (2011) señala que las emociones cumplen una función adaptativa, ya que permiten responder ante diversas situaciones, facilitando o colocando una barrera con el medio y con los otros. De igual manera Goleman (1996) citado en Ruales et al. (2022) afirma que la emoción es “el impulso para actuar; es el sentir y el pensar; es un estado biológico o psicológico que caracteriza la acción humana.” (P.67).

En la etapa preescolar, las emociones adquieren una relevancia particular, ya que influyen directamente en la forma en que las niñas y los niños aprenden, se relacionan y participan en su entorno. Días (2019) citado en Risco (2024) sostiene que “las emociones son esenciales en todo momento y controlan la manera en que actuamos durante toda nuestra vida, son habilidades que todos tenemos, que nos permiten crear nuevas amistades y relaciones” (p.31).

El enfoque de la Nueva Escuela Mexicana refuerza una visión integral al señalar que “El sistema educativo ya no busca únicamente brindar contenidos curriculares, sino que trata de integrar todas las áreas, con el fin de priorizar el bienestar del niño y garantizar su formación” (Cruz, 2023, p. 126).

Retomado, en el Programa Sintético de la Fase 2 [SEP] (2024) a través del campo formativo De lo Humano y lo Comunitario, el cual plantea la importancia de crear experiencias que favorezcan la identidad y la conexión emocional, mientras que el campo de lenguajes promueve que las niñas y los niños expresan ideas, emociones, gustos y opiniones, con el fin de que el tema de emociones no quede como algo aislado de lo educativo, sino como un pilar en la educación preescolar. En consecuencia, las emociones deben ser trabajadas desde el preescolar, para que las y los alumnos puedan involucrarse

correctamente en las actividades, en los contextos y socializar con sus pares, obteniendo así un desarrollo integral.

La Autorregulación Emocional en la Infancia

Por lo anterior, y considerando las características del grupo el cual es tercer grado grupo “A” de preescolar, donde las emociones ya habían sido trabajadas de manera previa e identifiqué como área de oportunidad el fortalecimiento de la autorregulación emocional. Es importante definirla y sobre todo saber cómo es que se trabaja en esta etapa.

La autorregulación emocional constituye un proceso fundamental para el desarrollo integral de las niñas y los niños, ya que influye directamente en su bienestar, aprendizaje y convivencia. De acuerdo con Lucero (2015) citado en Ruales et al. (2022), esta se comprende como:

La capacidad para autogobernar las propias emociones, sentimientos, estados de ánimo, impulsos, percepciones, creencias, pensamientos y metacognición en el saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir, seleccionando recursos para el logro de propósitos en el desempeño personal y social (p.70)

En este sentido, implica el comprender las emociones, gestionarlas y actuar de manera asertiva ante determinados problemas o situaciones, que generen un descontrol en ellas, permitiendo la toma de decisiones adecuadas. Cabe resaltar que la autorregulación emocional forma parte de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, según Salovey y Mayer (1990). Dentro de esta, la regulación emocional se considera una de las habilidades más complejas, ya que implica reflexionar sobre los propios sentimientos y utilizarlos de manera funcional (Berrocal & Estremera, 2005, citados en Muslera, 2016).

El trabajar con la autorregulación emocional dentro del aula favorece la convivencia escolar, el rendimiento académico y el bienestar integral del alumnado de acuerdo a Ruales et al. (2022). Además, Lozano et al. (2004) señalan que “Las habilidades de autorregulación tempranas pueden tener un efecto [...] sobre el funcionamiento social” (p. 78), dichas habilidades son el controlar impulsos, esperar turnos, manejar la frustración y expresar de manera adecuada las emociones, pues su manejo, permite que los niños se adapten a las demandas del contexto.

Mischel (2015), a través del experimento conocido como “La prueba del malvavisco”, demostró que la capacidad de las niñas y los niños para controlar impulsos y postergar recompensas se relaciona directamente con el desarrollo de la autorregulación emocional y conductual. Sus investigaciones evidencian que fortalecer estas habilidades desde edades tempranas favorece la tolerancia a la frustración, la toma de decisiones y la adaptación social, aspectos fundamentales para la convivencia y el aprendizaje dentro del contexto escolar.

El desarrollo de la autorregulación emocional es un proceso evolutivo, es decir, se desarrolla de manera gradual, pues transita de una regulación externa hacia una interna. Además, está influenciado por factores endógenos (la maduración cerebral y capacidades cognitivas) y exógenos (interacción con los adultos).

En los primeros meses de vida (0 a 3 meses) existe dependencia total del adulto; posteriormente (3 a 6 meses) se presentan formas básicas de autorregulación como la distracción; entre los 6 y 12 meses aparece un mayor control conductual y la inhibición; y de los 12 a 24 meses se incrementa la autonomía y comprensión de normas.

La etapa que compete al presente trabajo corresponde a los 3 a 6 años, en la cual, se consolidan avances significativos en la autorregulación emocional. De acuerdo con Muslera (2016), en este periodo las niñas y los niños desarrollan nuevas formas de expresión, interacción y comprensión emocional; particularmente, entre los 5 y 6 años, comienzan a reconocer que las emociones no dependen únicamente de la situación, sino que también de la interpretación que hacen de ella.

En este proceso influye el temperamento, entendido según Rothbart (1989) citada en Lozano et al. (2004) como “las diferencias individuales en las tendencias a expresar y experimentar las emociones” (P.76). Esto implica que no todos los niños desarrollan la autorregulación de la misma manera, por lo que se requiere una atención contextualizada. Además del acompañamiento de la familia la cual de acuerdo a Quintero et al. (2022) juega un papel fundamental en el desarrollo de ésta.

En síntesis, la autorregulación emocional constituye un proceso esencial en el desarrollo infantil, al integrar dimensiones cognitivas, sociales y afectivas que inciden directamente en el aprendizaje y la convivencia. Su fortalecimiento desde el contexto educativo permite no solo favorecer el bienestar de las niñas y los niños, sino que también les permite desarrollar habilidades para enfrentar de manera autónoma y adaptativa las diversas situaciones de su entorno consolidando así un desarrollo integral.

Estrategias Didácticas Socioafectivas en Educación Preescolar.

Una vez comprendida la autorregulación emocional, profundicé en el concepto de estrategias didácticas socioafectivas, las cuales guiaron la intervención planteada en el plan de acción. Para ello, fue necesario partir del enfoque de enseñanza situada, a fin de

comprender cómo los aprendizajes se construyen a partir del contexto y las experiencias de los alumnos.

Posteriormente, analicé el concepto de estrategias didácticas y, a partir de su vinculación con el ámbito socioemocional, logré integrar ambos elementos para sustentar la implementación de estrategias didácticas socioafectivas en mi práctica.

Enseñanza Situada

Como primer punto está la enseñanza situada, la cual parte de la idea de que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en relación con el contexto, la cultura y la interacción social. En este sentido, la cognición situada se entiende como un proceso en el que el conocimiento "es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza." (Díaz, 2006, p. 19)

Desde esta perspectiva, aprender implica participar activamente en prácticas sociales significativas, donde el hacer y el pensar se desarrollan de manera conjunta (Baquero, 2002). Por ello, la educación se concibe como un proceso de enculturación, en el que las niñas y los niños se integran progresivamente a su entorno.

En este marco, las actividades escolares deben estar vinculadas con situaciones reales y relevantes. Brown et al. (1989) citados en F. Díaz (2006) señalan que una enseñanza situada está "centrada en prácticas educativas auténticas" (p.21). es decir, aquellas que tienen sentido para el alumno, cubren sus necesidades y están situadas en el contexto donde se desarrolla.

Este enfoque retoma la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), donde el aprendizaje se construye mediante la interacción con otros, siendo el docente un mediador que diseña experiencias contextualizadas y ajustadas a las necesidades del alumnado.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, ésta cobra especial relevancia, ya que incluye a la comunidad en el proceso educativo y pretende que los alumnos tengan aprendizajes significativos, mediante la creación del Programa Analítico el cuál “Es un trabajo colaborativo para contextualizar los Contenidos del Programa Sintético, de acuerdo con el ámbito social, territorial, cultural y educativo de niñas y niños, para conocer, analizar y comprender la realidad" (MejorEdu, 2024, p.2), promoviendo así la enseñanza situada.

En síntesis, la enseñanza situada propone un aprendizaje significativo, contextualizado y social, que sirve de base para el diseño de estrategias pertinentes en educación preescolar.

Estrategias Didácticas

Partiendo de lo anterior, las estrategias didácticas son un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que orientan la manera en que el docente organiza, implementa y evalúa las experiencias educativas. De acuerdo con Díaz y Hernández (2000) constituyen un conjunto de acciones planificadas que buscan promover aprendizajes significativos mediante el uso de métodos, técnicas, actividades y recursos.

De manera complementaria, Acosta y Muñoz (2019) citados en Culqui (2025) señalan que estas estrategias son:

Procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas de proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p.7)

En este sentido, no solo responden al “Qué enseñar”, sino principalmente el “Cómo enseñar”. Dichas estrategias se clasifican en:

- **Estrategias de enseñanza:** Son aquellas que el docente emplea para facilitar el aprendizaje, como la explicación, el uso de ejemplos, preguntas, materiales y la organización de actividades (Díaz & Hernández, 2000)
- **Estrategias de aprendizaje:** Son los procedimientos que el estudiante utiliza para aprender, tales como resumir, reflexionar, prácticas o establecer relaciones entre conocimientos (Ferreiro, 2004 citado en Rosales, 2007).

Ambas se complementan al favorecer la construcción de aprendizajes significativos mediante la mediación docente y la participación activa del alumno, vinculando los contenidos con su contexto y promoviendo la motivación, la comprensión y la interacción social (Sánchez et al., 2020; Herrera & Villafuerte, 2023).

La implementación adecuada de estas estrategias permite optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo a su vez el pensamiento crítico y creativo, al propiciar la reflexión, la resolución de problemas y la interacción social.

Para su adecuada implementación, es necesario considerar de acuerdo con Díaz y Hernández (2000) lo siguiente: conocer las características, intereses y conocimientos previos de los alumnos, definir con claridad los objetivos de aprendizaje, seleccionar contenidos pertinentes y significativos, considerar el contexto sociocultural del alumno y finalmente, dar seguimiento al proceso de aprendizaje y realizar ajustes cuando sea necesario.

Asimismo, se aplican en distintos momentos: antes (Para activar conocimientos previos), durante (Para guiar la comprensión y práctica,) y después (Para reflexionar, integrar y evaluar lo aprendido), cumpliendo una función mediadora entre el conocimiento y el estudiante.

Estrategias Socioafectivas

Las estrategias socioafectivas son acciones orientadas al desarrollo emocional y social de los estudiantes, considerando aspectos como la autoestima, la identidad, la expresión emocional y la interacción con los demás.

De acuerdo con Cabrera y Palomino (2023) "Las estrategias socioemocionales o socioafectivas son un elemento necesario en la medida en que los educandos puedan adaptar adecuadamente sus conocimientos e incluso mejorar sus capacidades individuales." (p.137). Asimismo, Palomino (2022) citado en Acurio y Toasa (2023) destaca que implican decisiones y herramientas que fortalecen la influencia de factores personales y sociales en la construcción del conocimiento.

Estas estrategias promueven la motivación, la confianza y la participación, además de mejorar las relaciones interpersonales y la capacidad de identificar, expresar y regular emociones de acuerdo a (Cabrera & Palomino, 2023), por ende, son fundamentales en la educación, ya que contribuyen al desarrollo integral del alumnado y generan ambientes de aprendizaje seguro donde los alumnos pueden participar e interactuar.

Para que sean efectivas, es necesario que estén situadas, promuevan la interacción social, el trabajo colaborativo, favorezcan la expresión emocional, el diálogo, generen confianza, respeto, seguridad, además que sean funcionales, claras y significativas (Cualqui, 2025).

De acuerdo con Martínez y Quispe (2023), éstas pueden clasificarse en:

- Estrategias comunicativas: favorecen el diálogo, la expresión de ideas y emociones, así como la construcción de significados compartidos.

- Estrategias cognitivas: Permiten procesar, comprender y relacionar la información, contribuyendo al aprendizaje significativo.
- Estrategias metacognitivas: Promueven la reflexión sobre el propio aprendizaje, favoreciendo la autonomía y la autorregulación.

En el aula, se concretan mediante diversas actividades como el juego, el diálogo, los cuentos, la resolución de conflictos, la reflexión guiada y el trabajo colaborativo, especialmente relevantes en educación preescolar, en niños de 5 a 6 años.

Estrategias Didácticas Socioafectivas

Partiendo de lo anterior, las estrategias didácticas socioafectivas se definen como el conjunto de acciones planificadas, contextualizadas y mediadas por el docente, que integran elementos didácticos, emocionales y sociales con el propósito de favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

Estas articulan tres dimensiones fundamentales:

- **Lo didáctico:** La organización intencional de la enseñanza mediante métodos, técnicas y recursos.
- **Lo emocional:** el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones.
- **Lo social:** La interacción, convivencia y construcción de relaciones.

En este sentido, el docente desempeña un papel fundamental en su implementación, ya que actúa como mediador, guía y facilitador del aprendizaje. Su función implica generar ambientes de confianza, respeto y seguridad, así como promover la participación y el diálogo (Chehaybar, 2017 citado en Acurio & Toasa, 2023).

En el nivel preescolar, adquieren especial relevancia, ya que permiten a las niñas y los niños aprender mediante experiencias significativas, que favorezcan tanto la

construcción del conocimiento como el desarrollo de su identidad y de sus habilidades socioemocionales.

Estrategias Didácticas Socio-Afectivas que se Utilizarán

A partir de lo anterior, las estrategias socioafectivas no solo se comprenden desde un plano teórico, sino que adquieren sentido al llevarse a la práctica dentro del aula. Es por ello que elegí diversas estrategias, las cuales se analizarán a continuación. Dichas estrategias las implementé durante mi jornada de intervención y están planteadas en mi plan de acción, antes mencionado.

Cabe resaltar que dentro de estas estrategias el docente asume un papel de mediador, orientando la actividad, al tiempo que brinda libertad para que los estudiantes actúen con creatividad y autonomía.

Role playing

El role playing o juego de roles es una estrategia didáctica socioafectiva que se fundamenta en el aprendizaje experiencial, donde los estudiantes representan situaciones de la vida real mediante la adopción de distintos papeles. Su origen se remonta a las propuestas psicodramáticas de Jacob Levy Moreno en la década de 1920, quien introdujo la dramatización como medio para comprender conductas, emociones y relaciones sociales, sentando las bases para su uso en contextos educativos.

En el ámbito educativo, esta estrategia se vincula con el juego como actividad central del aprendizaje, especialmente en la etapa preescolar, donde constituye un medio natural para explorar, experimentar y comprender el entorno. Desde esta perspectiva, el role playing permite articular conocimientos previos con nuevos aprendizajes a través de

la acción, promoviendo un aprendizaje significativo. De acuerdo a Krain y Lantis (2006) citados en Gaete (2011) los juegos de simulación

Mejoran la experiencia educativa ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita y el fomento de la confianza de los estudiantes (p.291)

A diferencia de enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, esta estrategia contribuye al desarrollo socioemocional, ya que permite a los estudiantes comprender la realidad desde diferentes puntos de vista, fomentando la empatía, la tolerancia y el respeto hacia la diversidad (Ríos,1993, citado en Gaete, 2011). En este sentido, Shaw (2004) destaca que uno de los elementos clave del juego de roles es su carácter lúdico, pues el disfrute favorece la motivación y facilita la retención del aprendizaje.

Creación y Narración de Cuentos con Títeres

La creación y narración de cuentos con títeres constituye una estrategia didáctica altamente significativa en el nivel preescolar, ya que integra elementos cognitivos, comunicativos y socioafectivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Tenazoa y Torres (2016) citados en Armas y Grández (2020) “El títere es una herramienta de desarrollo y un recurso educativo que permite a los estudiantes abrir canales de comunicación e interpretación, desarrollo personal, enriquecimiento del lenguaje y mejora la socialización [...]” (p.13).

Permitiendo a los estudiantes expresarse de manera libre, especialmente a aquellos que representan timidez o inseguridad al interactuar con otros. En este sentido, los títeres

resultan altamente atractivos para las y los niños, además que funcionan como mediadores que facilitan la expresión oral, estimulan la creatividad y fortalecen los procesos cognitivos, e incluso apoyan en la expresión y regulación de emociones en contextos educativos. Lo cual favorece la motivación y la participación activa, elementos clave para el aprendizaje en edades tempranas.

Los títeres pueden incorporarse a la narración de cuentos, esta estrategia permite a los estudiantes comprender, interpretar y dar sentido a diversas situaciones. Sentürk y Kahraman (2020) citados en Iruri & Villafuerte (2022) destacan que “les enseñan a los estudiantes acerca del pasado y el futuro, nuevos lenguajes, conceptos y lecciones, además de fortalecer la cognición” (p.236). A través de la narración, los alumnos no sólo desarrollan habilidades lingüísticas, sino también capacidades como la interpretación, el pensamiento crítico y la empatía, al identificarse con personajes y situaciones.

La efectividad de esta estrategia depende en gran medida de la selección adecuada del cuento, el ambiente donde se contará, debe responder a los intereses, contexto y necesidades del alumno, así como a los objetivos de aprendizaje planteados, favoreciendo así la comprensión tanto explícita como implícita del contenido, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre lo escuchado y lo relacionen con su propia realidad (Iruri & Villafuerte, 2022).

Así como la narración, también juega un papel fundamental la creación de cuentos, pues implica un proceso complejo que estimula el pensamiento creativo y la resolución de problemas. Esquivas (2004) citado en Chávez y Vásquez (2025) señala que la creación de cuentos es “una de las habilidades más complejas que desarrolla el ser humano, estas habilidades están conformadas por el pensamiento que conforman procesos de aprendizaje

de bajo nivel hasta el mayor nivel, éstos son los que generan el nuevo conocimiento, idea o solución.” (p.31)

Desde edades tempranas, fomentar esta capacidad contribuye al desarrollo de habilidades como la imaginación, el conocimiento, la curiosidad, la flexibilidad mental, pensamiento divergente, la resolución de problemas, además pone en práctica el pensamiento lógico, abstracto, crítico, analítico, deductivo, inductivo y sobre todo el creativo (Chávez & Vásquez, 2025).

Sin embargo, es importante considerar que esta habilidad puede verse limitada si el docente restringe la creatividad del alumno al imponer estructuras rígidas o respuestas únicas. Por ello, resulta fundamental generar ambientes de aprendizaje abiertos, donde se promueva la libre expresión, la exploración y la construcción de ideas propias, favoreciendo así la motivación y el desarrollo integral del alumnado.

En conjunto, la creación y narración de cuentos con títeres no solo fortalece el lenguaje y la comunicación, sino también promueve la expresión emocional, la interacción social y el pensamiento creativo. De esta manera, se consolida como una estrategia didáctica socioafectiva que, desde un enfoque situado, permite a las niñas y los niños aprender a partir de experiencias significativas, vinculadas con su contexto y su realidad, favoreciendo tanto su desarrollo académico como personal.

Lectura de Cuentos para la Identificación y Reflexión de Emociones

La lectura de cuentos para la identificación y reflexión emocional constituye una estrategia didáctica socioafectiva fundamental en la educación preescolar, ya que permite a las niñas y los niños comprender, expresar y reflexionar sobre sus emociones a partir de situaciones significativas. Los cuentos, como recursos pedagógicos, favorecen la construcción de

aprendizajes vinculados con la experiencia emocional y social del alumnado, ya que, “permiten que los niños se identifiquen con sus personajes y con sus sentimientos; de esta forma se generan vínculos emocionales [...] son un buen recurso para que canalizar las emociones.” (Bisquerra, 2011, p. 79)

Su estructura, compuesta por personajes, escenarios, conflictos y una resolución, permite representar situaciones cercanas a la realidad o a la imaginación de las niñas y los niños, facilitando que se identifiquen con los personajes y sus vivencias.

Desde esta perspectiva, los cuentos se convierten en una herramienta clave dentro del ámbito educativo, ya que, favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas, creativas y expresivas Briones (2022). Además, fomentan la imaginación, la comprensión de historias y la empatía, aspectos fundamentales para el desarrollo socioemocional. En la etapa preescolar, estos relatos permiten que los niños reconozcan emociones propias y ajenas, comprendan diversas situaciones y desarrollen la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

De igual manera, la lectura de cuentos promueve la educación emocional, ya que, como señalan Payán y Chamorro (2018) citados en Chávez y Vásquez (2025) es un medio eficaz para enseñar valores y fortalecer las habilidades sociales. A través de las historias, los alumnos pueden analizar comportamientos, reflexionar sobre consecuencias y establecer relaciones con su propia vida, lo cual favorece la construcción de aprendizajes significativos. Así, la lectura de cuentos se transforma en una experiencia significativa que va más allá de la comprensión literal, convirtiéndose en una herramienta para el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Juegos Cooperativos para la Autorregulación Emocional

Los juegos cooperativos para la autorregulación emocional constituyen una estrategia didáctica socioafectiva que favorece el desarrollo integral de las niñas y los niños a través de la interacción, la participación activa y la vivencia de experiencias compartidas. El juego, como actividad natural en la infancia, permite la expresión libre de emociones y sentimientos, ya que, como señala Bisquerra (2011) “El juego facilita la interacción y la expresión libre de sentimientos y emociones” (p.79)

En este sentido, el juego desempeña un papel fundamental en los procesos de autorregulación emocional. Quintero et al (2022) destacan que “El juego es la actividad rectora en los procesos de autorregulación [...] en la interacción entre pares por medio del juego” (p.72), ya que a través de este los niños aprenden progresivamente a reconocer, controlar y expresar sus emociones. Asimismo, el juego estructurado mediante reglas permite que los estudiantes desarrollen habilidades como la reflexión antes de actuar, la comprensión de normas sociales y la toma de decisiones, elementos clave en la regulación emocional.

Además, contribuyen a la disminución de conductas agresivas y al desarrollo de actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás, ya que, como menciona Choquehuanca y Quispe (2022) permiten “que los involucrados gestionen una actitud positiva hacia su persona y hacia los demás” (, p.16)

De igual manera, Bedoya (1990) señala que los niños que participan en este tipo de juegos desde edades tempranas desarrollan habilidades para interactuar de manera positiva, expresar sus ideas, trabajar en equipo y analizar situaciones desde diferentes perspectivas.

Esto refuerza la importancia del juego como un medio para el desarrollo social y emocional.

En este sentido, los juegos cooperativos no sólo representan una actividad lúdica, sino una herramienta pedagógica que favorece la autorregulación emocional al permitir que los estudiantes aprendan a convivir, respetar normas, expresar sus emociones y construir relaciones saludables. De esta manera, se consolidan como una estrategia fundamental dentro del enfoque socioafectivo, al contribuir al bienestar emocional y al desarrollo integral de las niñas y los niños en el contexto educativo.

Técnicas de Apoyo para la Autorregulación Emocional

Acompañando a las estrategias didácticas socioafectivas previamente descritas, utilicé dos técnicas de apoyo orientadas al desarrollo de la autorregulación emocional, las cuales permiten fortalecer el manejo de las emociones en situaciones cotidianas del aula.

De acuerdo con Rodríguez et al. (2005) “Son aquellas técnicas que, actuando sobre los estados psíquicos del sujeto, provocan modificaciones del estado o del funcionamiento biológico y las que incidiendo sobre el estado o función fisiológica del organismo inducen a ciertos estados psíquicos.” (Rodríguez et al., 2005, p. 3)

Respiración

Una de las técnicas empleadas será la respiración, la cual constituye un proceso fisiológico como psicológico que contribuyen a regular las respuestas ante emociones intensas. A través de la respiración consciente, el cuerpo y la mente logran un estado de calma favoreciendo la disminución del ritmo cardíaco, la relajación muscular y la reducción del estrés. Bisquerra (2011) la define como una:

Técnica que consiste en contener la respiración durante unos segundos para expulsar el aire lentamente por la boca. Antes de realizar la inspiración por la nariz relajadamente se vuelve a contener el aire. Este ciclo se puede repetir cinco o seis veces. (p.99)

Técnica de autocontrol conductual

Las técnicas de autocontrol, tienen como propósito que el individuo aprenda a regular su comportamiento mediante la identificación y control de sus emociones, pensamientos y acciones. Estas técnicas se centran en favorecer la contención de respuestas impulsivas y en promover conductas más adecuadas al contexto, contribuyendo así el desarrollo personal y social del sujeto.

De acuerdo a Cabello (2007), el autocontrol implica la capacidad de la persona para modificar su propia conducta a través de procesos como la autoobservación, la autoevaluación y la autorregulación, lo que permite responder de manera más consciente ante diversas situaciones.

En el ámbito educativo, estas técnicas adquieren especial relevancia, ya que favorecen en las niñas y los niños el desarrollo de habilidades para manejar la frustración, seguir normas y mejorar la convivencia dentro del aula.

Modelo Interaccionista para el Análisis de la Práctica Docente.

Para el análisis, la reflexión y la reconstrucción de mi práctica docente utilicé el Modelo Interaccionista de Isabelle Vinatier (2013), también llamado Epistemología Pragmática-Relacional (E-P-R), constituye un referente teórico-metodológico centrado en la comprensión de la práctica docente como un proceso dinámico, situado e interactivo.

Este modelo surge en Europa, particularmente en Francia y ha sido retomado en el contexto mexicano por autoras como Fierro y Fortoul en diversas obras, quienes lo reconocen como una herramienta que permite comprender la práctica docente desde una mirada no prescriptiva, es decir, no busca señalar errores, sino analizar y dar sentido a lo que ocurre en el aula para favorecer su mejora.

Desde este enfoque, la práctica docente se concibe como un proceso complejo que se construye en la interacción entre el docente, estudiantes y entre estos últimos, en donde no solo se generan aprendizajes disciplinares sino también aprendizajes convivenciales y socioemocionales.

Fundamentos Teóricos del Modelo

El modelo E-P-R se sustenta en diversas corrientes teóricas provenientes de la psicología y la sociología, las cuales permiten comprender la práctica docente desde múltiples dimensiones.

Desde la **didáctica profesional**, Pierre Pastré (2007) citado en Gonzáles et al. (2018) nos dice que “tiene el objetivo de analizar la actividad profesional manifestada en la profesión docente” (p.4), es decir la práctica debe ser analizada a partir de la actividad real del docente, reconociendo que esta no es estática ni predecible, sino que se adapta constantemente a las situaciones que emergen en el aula. Esto implica que el docente toma decisiones en función del contexto, lo que da cuenta de la necesidad de flexibilidad y reflexión continua.

Por su parte, **la teoría de los campos conceptuales** de Vergnaud (1990) aporta elementos clave como los esquemas, las situaciones y la experiencia. Los esquemas “son las unidades de organización que posee el sujeto cognoscente” (Hernández, 2012, citado

en Gonzáles et al. 2018. p.3) y orientan la acción del sujeto, mientras que las situaciones permiten movilizar dichos esquemas y generar aprendizaje. En este sentido, la experiencia se convierte en un elemento central, ya que como señala Vinatier (2013), implica enriquecer los conocimientos a partir del contacto con la realidad.

Desde la perspectiva **sociológica**, el modelo retoma el **interaccionismo simbólico** de Blumer (1969), quien plantea que “Los sentidos de ciertas conductas se significan mediante la interacción social. El conjunto de significaciones [...] da como resultado un conjunto de símbolos que [...] tienen un sentido y para otros sujetos puede no tenerlo.” (Gonzáles et al., 2018, p.6). Es decir, que las personas actúan en función de los significados que construyen a partir de la interacción social. En este proceso, el lenguaje (verbal y no verbal) juega un papel fundamental, ya que permite la construcción de significados compartidos.

Asimismo, se integra la **teoría de la construcción social de la realidad** de Berger y Luckmann (1968), quienes sostienen que el conocimiento se construye socialmente mediante la interacción con otros, lo que implica que la realidad no es única ni objetiva, sino que se configura a partir de las experiencias y contextos de los sujetos.

El Modelo E-P-R y la Práctica Docente

A partir de estos fundamentos, el modelo E-P-R propone analizar la práctica docente como un proceso interactivo basado en ciclos continuos como se muestra en la **Figura 16**.

FIGURA 16.*Ciclo continuo.*

Esto significa que el docente actúa en el aula, los estudiantes interpretan esa acción, y posteriormente el docente ajusta su intervención en función de las respuestas observadas, generando así un proceso dinámico y constante de interacción.

Lógicas o Polos de Tensión del Modelo

El modelo plantea que la práctica docente se construye a partir de tres lógicas fundamentales, también denominadas polos de tensión, los cuales interactúan de manera simultánea:

- **Lógica epistemológica:** Se refiere a "la construcción de los saberes, particularmente, aquellas interacciones que se dan en torno al contenido visto en clase." (Gonzáles et al., 2018, p. 10), es decir, a los saberes que se ponen en juego durante la enseñanza y el aprendizaje. Incluye tanto los contenidos como los procesos mediante los cuales los alumnos los comprendan.
- **Lógica pragmática:** "Hace referencia a la utilización que hace el docente de herramientas metodológicas para orientar la construcción de los aprendizajes en el aula." (Gonzáles et al., 2018, p.12) Está relacionada con las estrategias, recursos y

decisiones didácticas que el docente utiliza para favorecer el aprendizaje, tales como actividades, preguntas, materiales y formas de evaluación.

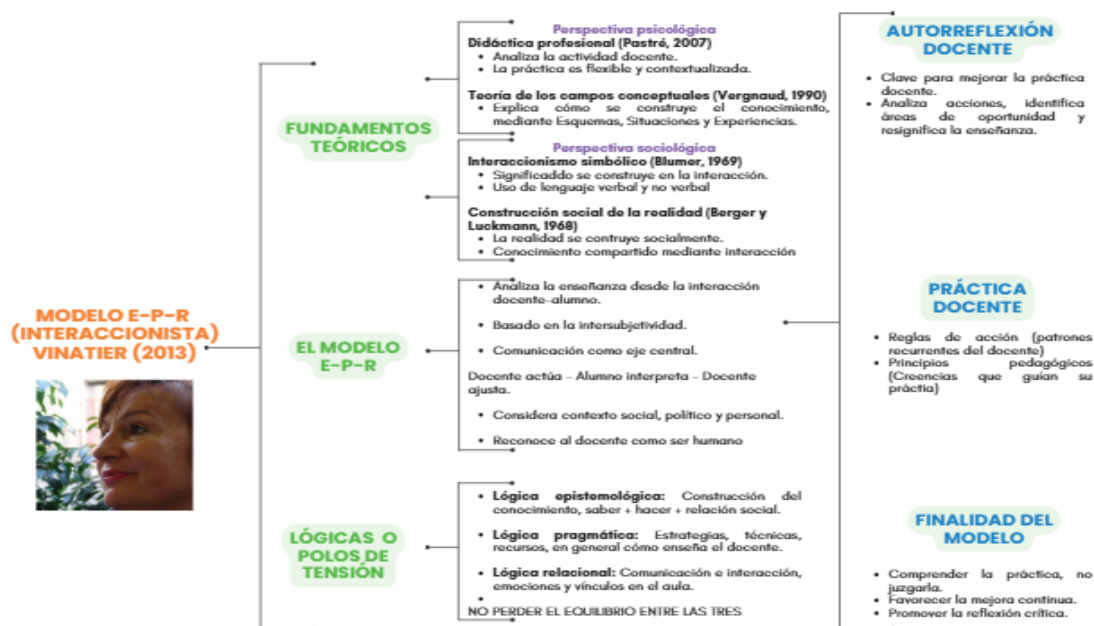
→ **Lógica relacional:** “se centra en la comunicación en el aula” (Gonzáles et al., 2018, p. 12). Es decir, la interacción entre docente y alumnos, así como entre los propios estudiantes, considerando aspectos como la comunicación, las emociones, la motivación y el clima en el aula.

Estos polos no funcionan de manera aislada, sino que se encuentran en constante tensión, por lo que el docente debe buscar equilibrarlos en su práctica, es por ello que se debe reflexionar continuamente para la mejora de la práctica. En este sentido, analizar lo que ocurre en el aula me permitió reconocer mis formas de actuar, identificar áreas de oportunidad y tomar decisiones más conscientes.

Como señalan los enfoques reflexivos, comprender la práctica no implica juzgarla, sino hacerla visible para resignificarla y transformarla. A continuación, se muestra en la **Figura 17** un cuadro sinóptico el cual realicé para una mejor comprensión del modelo interaccionista.

FIGURA 17.

Cuadro sinóptico del Modelo Interaccionista

**Relación con el Presente Documento**

El uso del modelo E-P-R en este trabajo resultó pertinente, ya que me permitió analizar mi práctica docente desde una perspectiva integral, considerando tanto los aspectos didácticos como los relacionales, emocionales y cognitivos.

Particularmente, se vinculó con la problemática identificada en el diagnóstico, relacionada con el uso de estrategias didácticas socioafectivas para favorecer la autorregulación emocional y, a su vez, de manera transversal la expresión verbal y no verbal de los alumnos, ya que estas se construyen precisamente en la interacción dentro del aula.

Instrumentos de Apoyo para la Recopilación de Información

Para recolectar la información desde el diagnóstico, hasta lo obtenido de mi práctica realizada, hice uso de diversos instrumentos de apoyo. Estos permitieron registrar, organizar e interpretar de manera sistemática las experiencias vividas durante las diversas intervenciones que tuve frente al grupo, facilitando la reflexión sobre mi práctica y la toma de decisiones para su mejora. A continuación, mencionaré los que usé y a su vez su significado.

Guía de Observación

La guía de observación es un instrumento utilizado en la investigación cualitativa que permite registrar de manera sistemática los acontecimientos, comportamientos e interacciones que ocurren en un contexto determinado, funciona como un medio estructurado para recopilar datos provenientes de la realidad educativa.

En este sentido, la observación al momento de realizar el diagnóstico implica un papel activo por parte del docente o investigador, quien no solo registra lo que ocurre, sino también interpreta las situaciones observadas. Según Cuevas (2009) citado en Hernández et al. (2010), estos formatos pueden organizarse en dos tipos de registro: uno descriptivo, donde se anoten los hechos tal como suceden, y otro interpretativo, donde se reflexiona lo observado. En mi caso, utilicé el modo descriptivo.

Asimismo, la guía se diseña a partir de los elementos que se consideran relevantes dentro del proceso educativo, permitiendo focalizar la atención en aspectos específicos. Entre sus componentes principales se encuentran: los datos generales (Nombre, fecha, lugar), propósito de la observación, situación o actividad observada, participantes, descripción de los hechos, interpretaciones, así como observaciones finales o reflexiones.

De esta manera, no solo permite recopilar información, sino también analizarla de forma organizada favoreciendo la comprensión de la dinámica del aula y contribuyendo a la mejora de la práctica docente, además de la contextualización de los contenidos a abordar.

Diario de Prácticas

El uso del diario de prácticas surge de la necesidad de fortalecer la reflexión docente como eje central del proceso educativo. En este sentido, Solís et al. (2018) señalan que “la reflexibilidad de los docentes se pone al centro y se le considera esencial para que los maestros logren profundizar en la comprensión de los procesos educativos.” (p. 421). Esta idea se articula con lo propuesto por Porlán y Martín (1997), quienes explican que el docente actúa como mediador entre la teoría y la práctica, enfrentándose a un contexto complejo donde intervienen creencias, decisiones y variables emocionales tanto propias como del alumnado.

Desde esta perspectiva, Porlán y Martín (1997) conciben al docente como un investigador en el aula, capaz de diagnosticar problemas, formular hipótesis, experimentar y evaluar su práctica. En este marco, el diario de prácticas se define como “un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar” (Porlán & Martín, 1997, p.39), permitiendo no solo registrar lo que ocurre, sino reflexionar sobre ello.

Su uso sistemático favorece la observación y el análisis progresivo de la práctica, ya que “El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permiten ir más allá de la simple percepción intuitiva.” (Porlán & Martín, 1997, p.26). De esta manera, el diario trasciende lo descriptivo para convertirse en una herramienta de análisis pedagógico.

Los autores proponen partir de una visión general del aula y avanzar hacia una focalización más específica, considerando aspectos relacionados con el docente, los alumnos y la comunicación didáctica. Este proceso permite “focalizar progresivamente nuestras observaciones [...] sin perder las referencias del contexto.” (Porlán y Martín, 1997, p. 30), facilitando una comprensión más profunda de la práctica, al igual que ayuda a identificar problemáticas dentro del aula, ya que “facilita la posibilidad de reconocer esos problemas y de asumir la realidad escolar como compleja y cambiante” (Porlán & Martín, 1997, p. 32).

Finalmente, el diario de prácticas se consolida como una herramienta clave para la transformación docente, al convertirse en el eje de una investigación sobre la propia práctica. Como afirma Porlán y Martín (1997) “El Diario deja de ser exclusivamente un registro [...] para convertirse [...] en el eje organizador de una auténtica investigación profesional” (p. 64). Así no sólo permite describir la realidad del aula, sino también analizarla, comprenderla y mejorarla de manera consciente, favoreciendo un desarrollo profesional continuo.

Fotografía

Durante mis actividades, el registro fotográfico fue un instrumento de recolección de información que me permitió documentar de manera visual los elementos o momentos más significativos en la práctica. Debido a que, a través de las fotografías se capturan evidencias concretas de la participación de los alumnos, las actividades realizadas, la interacción y el ambiente de aprendizaje.

De acuerdo con Vargas (2010), citado en Sánchez et al. (2021), la fotografía “es una técnica muy usada en diversos tipos de investigación, sobre todo la cualitativa” (p.

120), debido a que tiene la capacidad de captar la realidad de manera fija, lo que permite conservar evidencias del contexto educativo para su posterior análisis.

Este recurso facilita la reflexión del docente, ya que permite observar detalles que pueden pasar desapercibidos durante la intervención, favoreciendo el análisis de las estrategias implementadas y sus resultados en el aula.

Registro de Vídeos y Audios

El registro de vídeos y audios de igual manera constituyó un instrumento que me permitió documentar de manera más completa el desarrollo de las actividades, el capturar tanto las acciones como las expresiones verbales y no verbales de los alumnos. Estos recursos son especialmente útiles para analizar la interacción, la participación y la expresión social y emocional dentro del aula.

Según Vargas (2010), citado en Sánchez et al. (2021), el vídeo permite "grabar secuencias de imágenes de la realidad" (p. 120), lo que posibilita revisar las situaciones tantas veces como sea necesario para un análisis más detallado. Por su parte, la grabación de audio resulta útil porque permite reproducir los registros y "escuchar de nueva cuenta lo grabado", identificando elementos que pueden no percibirse en un primer momento.

En este sentido como los registros audiovisuales se convierten en una herramienta valiosa para la reflexión docente, ya que permite analizar de forma más profunda el proceso de enseñanza-aprendizaje cómo identificar áreas de mejora y respaldar la información obtenida durante la práctica educativa (Sánchez et al., 2021).

Evaluación Formativa

De acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación, Artículo 29, fracción IV, es indispensable explicar y dar a conocer los criterios y procedimientos de evaluación y

acreditación, con el propósito de determinar si el alumno ha cumplido con los objetivos correspondientes al nivel educativo que cursa.

En este sentido, el Plan de Estudios 2022, plantea un cambio de paradigma en la concepción de la evaluación, la cual, deja de entenderse como un proceso meramente cuantitativo y se transforma en una evaluación formativa cualitativa, centrada en el seguimiento de los procesos de desarrollo del aprendizaje de las y los estudiantes. Sus principales herramientas son la observación, la reflexión y la retroalimentación, cuya función esencial es;

Retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento. (Plan de Estudios [SEP], 2024, p.92)

Este enfoque fomenta la construcción de relaciones entre estudiantes, docentes y comunidad, favoreciendo el intercambio de saberes y conocimientos. La finalidad es “emitir una valoración pertinente siempre provisional” (Plan de Estudios [SEP], 2024, p.92), que permita a los alumnos ser críticos, autónomos y reflexivos respecto a sus conocimientos.

Asimismo, se destaca la importancia de trabajar con las áreas de mejora mediante estrategias didácticas que permitan retroalimentar los avances y dificultades. El docente, a través de registros que acompañen la observación, guía al estudiante para reconocer sus errores y fortalecer su comprensión, permitiendo así que se equivoquen y puedan mejorar día con día.

Con base en lo anterior, se abre paso a la descripción del instrumento de evaluación, la escala estimativa la cual me permitió sistematizar la observación y ofrecer una valoración clara y objetiva del desempeño de los estudiantes.

Escala estimativa

La escala estimativa es un instrumento de evaluación que me permitió valorar el nivel de logro alcanzado por los alumnos respecto a determinados indicadores de aprendizaje, a partir de niveles o grados de desempeño previamente establecidos. De acuerdo a Tobón (2017) “Se caracterizan porque cada indicador se evalúa con grados o niveles que responden a una determinada escala” (p.66) los cuales permiten identificar la calidad, frecuencia o grado con el que se cumple cada indicador.

En este sentido, la escala estimativa resulta pertinente dentro de mi práctica, ya que posibilitó valorar de manera gradual los avances de los alumnos en relación con los aprendizajes esperados, observando no solo si lograban o no una acción, sino el nivel en el que la realizaron.

Asimismo, Tobón (2017) menciona que la construcción de este instrumento debe partir de tres elementos fundamentales: el producto o desempeño a evaluar, los indicadores (deben ser objetivos, claros, observables y centrados en aspectos relevantes del desempeño) y los niveles de logro. Desde la socioformación, este instrumento favorece la evaluación centrada en el desempeño frente a situaciones del contexto, ya que permite valorar procesos complejos como la participación, la colaboración, la regulación emocional y la resolución de problemas cotidianos, siendo así un instrumento adecuado para valorar los procesos de autorregulación emocional.

Implementación del Plan de Acción

A continuación, se describe mi intervención docente con cada una de las actividades puestas en marcha en la jornada de práctica del 17 al 26 de febrero del 2026, al inicio de cada actividad se muestra una tabla con los datos tomados en cuenta para la realización de la actividad, en seguida la descripción de mi intervención referente a lo que coloqué en el diario de prácticas **Anexo 4**.

Cabe resaltar que las actividades se organizaron de manera individual, en parejas y en equipos, permitiendo promover la convivencia, la escucha activa y el trabajo colaborativo entre los alumnos. En seguida, coloqué el análisis de las actividades usando el modelo interaccionista de Vinatier (2013), las evidencias y escalas estimativas se colocan en los anexos

DF: Docente en formación.

TG: Todo el grupo.

A#: Alumnos con el número correspondiente a la lista de asistencia.

Actividad 1: Las Emociones de Mía y Teté También son las Mías

MARTES 17 DE FEBRERO DEL 2026		
Campo formativo	Lenguajes	Propósito
PDA	Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias	Identificar saberes previos de los alumnos acerca si reconocen, expresan y tienen conciencia corporal de las emociones.
Estrategia didáctica socioafectiva	Lectura de cuentos para la identificación y reflexión de emociones	

Descripción

Previo a esta actividad ya había trabajado con los alumnos acerca de las emociones básicas y lo que sucede cuando no las regulamos. Para ello, realicé un experimento utilizando tubos

de papel de baño, dentro de los cuales coloqué bicarbonato de sodio. Durante este momento, cuestioné a los alumnos:

DF: ¿Qué hacen cuando sienten la emoción del enojo?

A9: Yo pego

A3: Yo lloro.

DF: ¿Qué más hacen los demás?

A8: Yo me voy a mi cuarto enojada y le hago caras a mi mamá

En ese momento, puse en marcha el experimento y les expliqué:

DF: Cuando sentimos el enojo, en ocasiones no controlamos la forma de demostrarlo y pegamos, gritamos o hacemos gestos que pueden lastimar a los demás. Entonces, cuando no controlamos esa emoción, o cualquier otra, “explota”.

Posteriormente, vertí refresco en los tubos, lo que provocó una reacción efervescente que simuló una “explosión emocional”. Al finalizar, pregunté:

DF: ¿Entonces qué pasa con nuestras emociones si no las regulamos?

A10: Explotan y les hacemos daño a los demás compañeros y a nuestra mamá.

A20: Explota nuestra cabeza y lloramos o pegamos y nos portamos mal.

Aclaré la idea:

DF: No explotamos como una bomba, sino que nuestras emociones son tan fuertes que nos hacen reaccionar de una forma no muy buena.

A11: Aaa, entonces no explotamos maestra y pero es como si en vez de explotar, nosotros hiciéramos a veces cosas malas y cuando sentimos emociones muy fuertes y no las controlamos.

Con esta actividad, los alumnos comprendieron que, al no regular sus emociones, pueden reaccionar de manera negativa y afectar a los demás. Además, se les introdujo brevemente al uso del diario emocional.

Posteriormente, para dar continuidad, organicé a los alumnos en mesas de cuatro integrantes, procurando que todos observaran la pantalla y el pizarrón. Además, que intercale a los alumnos, a manera de que no platicaran para que no se perdiera el hilo de la actividad. Asistieron 17 alumnos el día de hoy.

Inicié recuperando saberes previos:

DF: ¿Se acuerdan que el día de ayer comenzamos a ver las emociones?

TG: Siii

DF: ¿Cuántas emociones había?

TG: 6

Mostré pictogramas con las emociones, las pase de una por una para que las observan todo el grupo y me dijeran qué emoción era la que estaba presentando, junto a eso ellos mostraban expresiones referentes a esa emoción:

TG: Asco, miedo, sorprendido, alegría, tristeza y enojo.

A4 y A11 relacionaron en seguida las emociones con la película de intensamente, mencionando que esa película ya la habían visto con su familia, en seguida el alumno **A7** también comentó que eran hermanos dos de los monitos que se mostraban en los pictogramas. Posteriormente, reforcé el concepto de “explosión emocional” mediante un ejemplo cotidiano, para eso comencé preguntando:

DF: ¿Qué pasa cuando no controlamos una emoción?

TG: Explota.

DF: Muy bien, pero recuerden no explotamos como un volcán o una bomba, sino que nuestras emociones se sienten muy fuerte y al explotar nos hace reaccionar de mala manera. Por ejemplo: si yo traigo un dulce y **A20** me lo quita, entonces yo me enojo y antes de hablar con ella le jalo el pelo, porque como me sentí muy enojada, mi emoción explotó y me hizo jalarle el pelo. ¿Cómo te sentirías tú **A20**?

A20: Me sentiría triste, porque me jalaste el pelo.

DF: Entonces vean yo ya hice que **A20** sintiera otra emoción y si ella tampoco la controla podemos incluso hasta pelearnos, por eso es importante controlar nuestras emociones y saber cómo las podemos expresar sin dañar a nadie. En seguida les expliqué lo del diario que se realizaría dentro de la modalidad del taller.

Luego, expliqué la elaboración del diario emocional como parte del taller, indicando que registraron lo hecho en las actividades, además de sus emociones, para al finalizar llevárselo a casa y mostrárselo a su familia. En seguida los fui nombrando uno por uno para que fueran por su lapicera (para que no hubiera empujones), ya que le pondrían el nombre y la fecha a la portada de su diario.

DF: Una vez que llenaron su hoja con su nombre y fecha, le van a dar vuelta a la hoja, ¿Qué hay en esa hoja?

TG: Unos cuadros.

DF. CONSIGNA: Esto es una tabla, la cual vamos a ir llenando entre todos, para eso yo les voy a ir contando un cuento y ustedes me dirán cuando haya una emoción, entonces nos vamos a detener para dibujar en la tablita.

DF. EXPLICACIÓN: Acompañando a la consigna, di un ejemplo con la emoción de alegría, dibujé primero la tabla en el pizarrón con todas sus divisiones, entonces les dije,

en el primer cuadro ustedes se van a dibujar cómo es que se ven con esa emoción, por ejemplo, alegría, entonces yo me dibujo alegre, en el segundo van a dibujar qué los pone alegres, por ejemplo a mí dar clase, en el tercero en qué parte de su cuerpo sienten esa emoción, por ejemplo yo la alegría la siento en las manos y por último dibujarían qué hago cuando siento esa emoción, por ejemplo yo cuando siento la alegría doy abrazos por ejemplo a A20 que hoy es su cumpleaños.

TG: Yo también maestra.

En seguida comencé a leer el cuento de “Mía y Tete, descubriendo las emociones” cabe resaltar que lo edité, debido a que venían emociones en las cuales no profundicé, para la lectura del cuento me senté en el escritorio, para no tapar la pantalla; sin embargo, modulaba la voz para que todos escucharan, procurando cambios de tono según el personaje.

Durante la lectura del cuento, los alumnos mostraron mucha atención al comienzo, e incluso en algunas partes ellos se sintieron identificados con Mía, comentaron que a ellos les gustaba también jugar y ver películas.

La primera emoción que se toca en el cuento es el miedo, entonces les pregunté:

DF: ¿Qué emoción sintió Mía el primer día de clases?

TG: Miedo.

DF: Muy bien, ahora se dibujarán en la tabla cómo se ven cuando sienten ustedes esa emoción.

A9: Yo me veo llorando.

En seguida se realizó el llenado de tabla correspondiente, sin embargo, debido a distractores externos y al tiempo, algunos alumnos perdieron la atención. Implementé una

pausa activa “La familia dedos”, en seguida llegó la hora de recreo, entrando realicé “La hora del masaje”, los deje recostarse por 5 minutos, para después realizar una respiración profunda y así poder retomar la actividad.

Al observar la disminución del interés, ajusté la estrategia narrando el cuento con mayor expresividad y dramatización, logrando recuperar la atención del grupo. Durante el desarrollo, los alumnos compartieron experiencias personales y lograron identificar en qué parte del cuerpo sienten las emociones, por ejemplo: en el corazón, estómago, puños cuando están enojados, en el cerebro y ojos.

Finalmente, algunos alumnos expusieron sus trabajos, explicando sus emociones.

A6: Yo cuando siento miedo pongo una cara de miedo y mis dientes tiemblan, me dan miedo los hombres de sombrero, y el miedo lo siento en la panza y voy con mi mamá.

A18: Yo la tristeza hago mi cara así de triste, me da tristeza cuando alguien se muere, la tristeza la siento en el corazón y voy con mi mamá

A11: A mi cuando me da la emoción de sorpresa hago mi cara así y grito y la siento cuando me dan un regalo o en navidad, la siento en todo mi cuerpo por me tiembla y gritó.

A2: Yo la alegría me da y sonrió mucho o brinco, la siento cuando estoy con mis amigos o veo a mis gatitos, aunque me rasguñan, la siento en la cara y cuando la siento ya te dije brinco y gritó.

A10: A mí me da asco y pongo cara de asco, la siento en el corazón porque siento que late muy fuerte y me dan asco las cucarachas y grito o vomito.

DF: Muy bien, que observaron en los dibujos de sus compañeros o en sus dibujos.

A9: Yo vi que no son iguales, porque yo no siento la emoción de asco en el corazón yo la siento en el estómago.

A8: Yo también veo que en algunas somos diferentes y otras iguales maestra, porque yo no siento el miedo en la panza, yo lo siento en el cerebro, porque empiezo a pensar que será y pero siento la tristeza también en el corazón.

TG: Sí maestra, son diferentes todas las emociones, en qué parte de nuestro cuerpo las sentimos o también que nos hace sentir así.

Retomé lo que dijo la alumna para cerrar la actividad y explicar:

DF: no todos sentimos las emociones de la misma manera y tampoco sentimos la misma emoción cuando pasa algo, por ejemplo, a lo mejor a mí me dan miedo las cucarachas, pero **A13** a lo mejor le gustan y no siente miedo a lo mejor ella siente alegría, entonces debemos de entender que no siempre vamos a sentir la misma emoción, en alguna cosa que pase, que tampoco las sentimos en la misma parte del cuerpo y sobre todo no las expresamos de la misma manera.

TG: Siii maestra.

Cerré reforzando la importancia de reconocer, expresar y respetar las emociones propias y de los demás, además de realizar preguntas de reflexión acerca de lo visto en la actividad. Algunos alumnos no concluyeron la actividad debido a distractores y el ritmo de trabajo. En el **Anexo 5** se colocaron las evidencias de la actividad y la escala estimativa.

Polo epistemológico

El propósito se logró de manera satisfactoria, ya que los alumnos lograron identificar, expresar y relacionar las emociones con su experiencia corporal; sin embargo, este logro no fue homogéneo en todo el grupo, por lo que requiere fortalecerse mediante actividades posteriores.

Durante su desarrollo observé que los alumnos ya contaban con nociones básicas sobre las emociones debido a que previamente habían abordado el tema con su docente titular; sin embargo, aún presentaban dificultades en la comprensión de la autorregulación emocional, especialmente al reconocer que reaccionar de manera impulsiva ante una emoción puede afectar a los demás y generar conflictos en la convivencia.

A partir de la actividad, los alumnos lograron avanzar en la comprensión de este proceso, identificando que ante determinadas situaciones experimentan emociones que influyen en su forma de actuar, ya sea de manera positiva o negativa. Asimismo, fortaleciendo tres dimensiones del aprendizaje: el saber (comprensión de qué son las emociones), el saber hacer (representación gráfica y análisis de sus emociones en sí mismo y en los demás) y el saber ser (reconocimiento del impacto de sus emociones en sí mismos y en los demás), en concordancia con el enfoque formativo que promueve el desarrollo integral del estudiante (Tobón, 2017)

Además, el PDA se logró, ya que los alumnos combinaron recursos gráficos mediante el dibujo y elementos de los lenguajes artísticos como la expresión corporal y la narrativa, representando sus emociones a partir de experiencias personales; sin embargo, es necesario fortalecer la participación de todos los alumnos y diversificar los recursos expresivos.

No obstante, identifiqué áreas de mejora, como la necesidad de consolidar los aprendizajes en todos los alumnos, ya que algunos no lograron completar la actividad debido a factores externos y ritmos de trabajo diferenciados. Asimismo, es importante incorporar más momentos de metacognición mediante preguntas orientadas cómo: ¿Cómo aprendí? y ¿Qué haría diferente?, favoreciendo así procesos reflexivos más profundos, tal

como señalan Porlán y Martín (1997) al destacar la importancia de analizar la práctica para mejorarla.

Polo pragmático

Considero que este es uno de los polos más fuertes que trabajé en la actividad, ya que se evidenció una adecuada gestión del aula desde su organización inicial, considerando la disposición del espacio, los materiales y la distribución de los alumnos, con la finalidad de favorecer la atención y participación del grupo.

Asimismo, se realizó una adecuada selección y adaptación de los recursos didácticos, como el cuento, la forma en que lo ajusté en el momento y en cuanto a la narración cuando percibí que el grupo disminuía su atención. De igual manera, los pictogramas que use fueron lo más cercano a la realidad de los alumnos, sin usar caricaturas. La implementación de un experimento que permitió ejemplificar de manera concreta el concepto de desregulación emocional.

De igual manera, considero que implementé estrategias pertinentes como pausas activas y técnicas de relajación, especialmente después del recreo, lo que permitió recuperar la atención del grupo y dar continuidad a la actividad. Estas acciones evidencian que mi práctica fue flexible, con capacidad de ajuste en función de las necesidades del grupo, lo cual es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, identifiqué áreas de mejora relacionadas con la gestión del tiempo, ya que la actividad resultó más extensa de lo previsto, generando momentos de distracción. Asimismo, es necesario considerar con mayor anticipación los factores externos, como el ruido, así como atender la diversidad en los ritmos de aprendizaje, ajustando consignas más

breves y claras. A pesar de ello, se considera que las estrategias implementadas favorecen un aprendizaje significativo en la mayoría de los alumnos.

Polo relacional

En cuanto al polo relacional, fomenté un ambiente de confianza y respeto que favoreció la participación activa de los alumnos, permitiéndoles compartir experiencias personales relacionadas con sus emociones. Procuré validar constantemente sus aportaciones, generando un espacio seguro donde los alumnos pudieran expresarse sin temor, lo cual es fundamental en el desarrollo socioemocional.

Asimismo, fomenté la interacción entre pares mediante el diálogo y la reflexión colectiva, permitiendo que los alumnos reconocieran que las emociones se pueden experimentar y expresarse de manera diferente en cada persona. Esto contribuyó al desarrollo de la empatía y a la construcción conjunta del conocimiento, elementos clave dentro de una perspectiva formativa.

Respeté cuando ellos hablaban y comentaban sus expresiones entre ellos, ya que no se salían del tema cuando conversaban, aunque puedo regular mejor los momentos de distracción grupal, también puedo potenciar el trabajo entre pares, para que haya una mayor socialización, aunque sí la hubo, con ello podría también mejorar la escucha de todos.

En conclusión, la actividad evidenció que en mí práctica docente hubo énfasis en el polo pragmático, caracterizada por el uso diversificado de estrategias y la capacidad de ajuste en función de las necesidades del grupo. Asimismo, el polo relacional se vio favorecido mediante la generación de un ambiente de confianza que permitió a los alumnos expresar sus emociones y experiencias personales. No obstante, el polo epistemológico, aunque presente, puede fortalecerse mediante la profundización y la consolidación del

aprendizaje en todos los alumnos, promoviendo así un mayor equilibrio entre los tres polos del modelo.

Actividad 2: El Teatro de las Emociones

LUNES 23 DE FEBRERO DEL 2026		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario	Propósito
PDA	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.	Que los alumnos identifiquen mediante el juego de roles, cómo es que las diversas situaciones del contexto generan ciertas emociones y si no se regulan podemos reaccionar de manera inadecuada, promoviendo la reflexión sobre la autorregulación emocional, la socialización y el trabajo en equipo.
Estrategia socioafectiva utilizada	Role Playing	

Descripción

Para esta actividad consideré mejorar lo analizado en la actividad anterior, donde tendía a extenderme demasiado en el diálogo y la actividad.

Para iniciar, retome lo trabajado previamente mediante la pregunta:

DF: ¿Qué vimos la semana pasada?

A9: Las emociones.

DF: ¿Cuáles son esas emociones?

TG: Alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco.

DF: ¿Qué pasa si no las podemos controlar?

TG: Explota.

DF: ¿Qué podemos hacer para que no se desborden?

A7: Controlarlas.

A5: Tomar aire.

Complementé explicando que, cuando sentimos una emoción muy intensa como el enojo no la controlamos, podemos reaccionar de manera impulsiva, por ejemplo, pegando.

A9: También podemos morder y podemos ir a nuestro cuarto.

A partir de sus respuestas retomé un tema visto anteriormente acerca del “Lugar seguro” mediante la pregunta:

DF: ¿Cuáles son sus lugares seguros?

TG: Mi cuarto, ir al parque con sus hermanos, la cama y Disneyland.

A partir de sus respuestas, expliqué que estos espacios son importantes, ya que pueden recurrir a ellos, cuando sientan una emoción muy fuerte. Asimismo, les indiqué que en la escuela pueden entrar al salón, respirar y pensar qué emoción están sintiendo antes de actuar de manera que puedan lastimar a otros.

Para dar paso a la actividad, presenté una “Caja misteriosa” que contenía distintas situaciones. Explicué la consigna:

DF: El día de hoy jugaremos a ser actrices y actores. Formaré equipos y un integrante de cada equipo meterá la mano a la caja misteriosa, para descubrir qué mini película realizarán.

Organicé los equipos con apoyo de música, formándose tres equipos de cuatro integrantes y uno de dos, ya que asistieron 14 alumnos debido al clima frío. Les otorgué un minuto para decidir entre ellos quién tomaría el papel. Durante este momento observé que algunos alumnos como **A3**, **A9**, **A7** y **A19** aún presentan dificultades para respetar turnos, ya que todos querían tomar la caja sin establecer acuerdos previos.

Cada equipo leyó su situación y dialogó sobre los personajes que representan. Observé que algunos alumnos como **A10**, **A8** y **A1**, no querían interpretar personajes del sexo opuesto; sin embargo, **A3** accedió sin inconveniente. En esta actividad se utilizó la estrategia de role playing, con la intención de favorecer la autorregulación emocional, la convivencia y el respeto de turnos.

Después del recreo iniciaron las representaciones. El primer equipo (**A2**, **A5**, **A7** Y **A9**) representó una escena en la que dos niños entregan un regalo a un compañero, quien muestra sorpresa y alegría. No obstante, las emociones se expresaron de manera poco visible.

DF: ¿Quién me puede decir qué actuaron?

A8: A7 regalaba una bolsa.

DF: ¿Qué emoción sintió A5 cuando recibió el regalo?

TG: Alegría / Sorpresa.

A8: No se vió mucho la emoción.

DF: ¿Qué hubiera recomendado si la emoción de sorpresa hubiera sido muy fuerte?

A9: No pegar.

A12: Que se calmara.

A14: Respirar e ir a su lugar seguro.

A2: Pensar en lo que está haciendo.

El segundo equipo (**A6** y **A16**) representó una situación en el área de música donde escuchan un ruido fuerte y sienten miedo. Se mostraron introvertidas y la emoción no fue claramente visible, lo que generó algunas risas en el grupo.

DF: ¿Qué pueden hacer antes de que la emoción se desborde?

A9: Respirar o contarles a los papás, para que nos den un abrazo.

A8: Ir al baño.

El tercer equipo (**A8, A10, A12 y A18**) representó una situación en el recreo en la que no les prestan el columpio, generando enojo. La expresión emocional fue limitada y el diálogo escaso.

DF: ¿Cómo pueden controlar esa emoción?

A3: Hablar del problema y no pegar en seguida.

TG: Respirar / Ir al lugar seguro.

Finalmente, el equipo de **A1, A3, A14 y A19** representó una situación familiar relacionada con el enojo al no querer realizar la tarea. A pesar de que **A1** mostró resistencia inicial para interpretar a la hermana, el equipo logró organizarse y expresar de mejor manera las emociones, permitiendo que el grupo comprendiera claramente la escena.

DF: ¿Qué pueden hacer para regular esa emoción?

TG: Respirar, pensar, ir al lugar seguro.

Para el cierre, enseñé la técnica de respiración del arcoíris, expliqué que debían extender el brazo derecho y, con la mano izquierda, trazar un arco imaginario mientras inhalaban al abrir los brazos y exhalaban al cerrarlos. Todos los alumnos lograron realizarlo adecuadamente. Posteriormente, registraron la técnica en su diario emocional y, en la parte posterior, dibujaron la actuación que más les gustó.

Como actividad final, realicé una pausa activa “La familia dedos” y planteé la pregunta:

DF: ¿Qué aprendieron el día de hoy?

A7: Que las emociones explotan.

A6: Que debemos controlar las emociones porque podemos reaccionar mal.

A2: Controlar las emociones.

A8: Podemos ir a nuestro lugar seguro.

A16: Debemos pensar antes de dejarnos llevar por las emociones.

Polo epistemológico

En esta actividad, el propósito era que los alumnos identificaran, a partir del juego de roles, cómo diversas situaciones del contexto generan emociones y cómo, al no regularlas, pueden reaccionar de manera inadecuada, favoreciendo así la reflexión sobre la autorregulación emocional, la socialización y el trabajo en equipo.

Durante el desarrollo, los alumnos demostraron que reconocen emociones básicas como alegría, miedo, enojo, etcétera; sin embargo, presentaron dificultades para expresarse corporalmente durante las representaciones, debido a que les daba pena interpretar las situaciones frente al grupo. A través de las preguntas detonadoras, lograron reflexionar sobre las consecuencias de no regular sus emociones, identificando acciones como respirar, acudir a un lugar seguro o pensar antes de actuar. Esto se vincula con lo planteado por Goleman (1995), quien señala que la autorregulación es una habilidad fundamental de la inteligencia emocional, ya que permite manejar las emociones de forma adecuada antes de actuar.

Asimismo, el aprendizaje se favorece mediante la interacción entre pares durante las representaciones y reflexiones grupales, lo cual coincide con lo propuesto por Vygotsky (1978), quien sostiene que el conocimiento se construye a partir de la interacción social.

Al finalizar la actividad, los alumnos lograron comprender que las emociones surgen ante diversas situaciones y que, si no se regulan, pueden generar conflictos; además,

reconocieron algunas técnicas básicas para su control. En este sentido, desarrollaron el saber (identificación de emociones), el saber hacer (propuestas de regulación como la respiración) y el saber ser (reconocimiento del impacto de sus acciones en los demás). Como área de mejora, es necesario fortalecer la expresión emocional más explícita y profundizar más en los procesos de metacognición, para consolidar los aprendizajes en todos los alumnos.

Polo pragmático

Continúa siendo uno de los más fortalecidos en la actividad, ya que implementé diversas estrategias didácticas como el juego de roles (Role Playing) el cual era el principal, el trabajo colaborativo, el uso de consignas claras y la incorporación de recursos como la “caja misteriosa” Estas estrategias favorecieron la participación activa y el aprendizaje significativo de los alumnos.

El uso del juego de roles resultó pertinente, ya que permitió a los alumnos situarse en contextos cercanos a su realidad y representar emociones, lo cual facilita la comprensión de las mismas desde la experiencia. En este sentido, como menciona Bisquerra (2003), la educación emocional debe promover experiencias vivenciales que permitan desarrollar competencias emocionales en contextos reales.

Asimismo, considero que tuve una adecuada mediación al guiar la reflexión mediante preguntas, ajustar la actividad según las respuestas del grupo y reforzar diversas técnicas de regulación como la respiración y el “lugar seguro”. El uso de los recursos materiales también fue un aspecto fuerte, tener los escenarios ya preparados, la organización del material, la distribución de los alumnos y las pausas activas fueron un punto clave para que la actividad no perdiera el propósito ni el PDA.

No obstante, como área de mejora, identifiqué aún la necesidad de fortalecer la expresión corporal y emocional dentro del juego en los niños, ya que varios alumnos mostraron dificultad para representar las emociones y para expresarse libremente. También considero importante seguir trabajando en la gestión del tiempo y en la regulación de la participación dentro de los grupos especialmente al respetar turnos ya que todos querían ser los primeros en participar y otros no participan mucho.

Polo relacional

En el desarrollo de la actividad se promovió un ambiente de confianza y respeto, donde los alumnos pudieron participar, opinar y compartir sus ideas sin temor. Se favoreció la escucha activa y la validación de las emociones, lo cual es fundamental en el desarrollo emocional.

Incluso cuando los compañeros se empezaron a reír porque un alumno se puso el mandil para interpretar a la mamá, puse límites claros con los niños diciéndoles que todos íbamos a respetarnos y que no pasaba nada si un niño o una niña cambiaba de papel (ya que observé que sí hay niños que no quieren cambiar de rol).

Las interacciones generadas durante el juego de roles y las reflexiones grupales permitieron que los alumnos reconocieran que no todas las personas sienten o reaccionan de la misma manera ante una situación, fortaleciendo así la empatía y la convivencia. Además, promoví la socialización y el trabajo en equipo; sin embargo, identifiqué áreas de oportunidad en las resoluciones de conflictos dentro de los equipos, ya que algunos alumnos presentaron dificultad para ceder turnos o ponerse de acuerdo.

Como mejora, para futuras prácticas debo poner en marcha aún más el trabajo colaborativo mediante estrategias más estructuradas que promuevan la participación

equitativa, así como continuar promoviendo las habilidades de comunicación y empatía entre los alumnos.

En conclusión, la actividad evidenció un mayor énfasis en el polo pragmático, debido al uso de diversas estrategias didácticas y a la capacidad de adaptación durante la intervención. El polo relacional y el polo epistemológico se vieron fortalecidos al generar un ambiente de participación y de confianza, asimismo, han consolidado los aprendizajes en todos los alumnos buscando así un equilibrio entre los tres polos del modelo. Las evidencias de esta actividad y de igual manera la escala estimativa se muestran en el **Anexo 6**.

Actividad 3: Como la Tortuga, me Detengo y Pienso

MARTES 24 DE FEBRERO DEL 2026		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario	Propósito
PDA	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.	Favorecer que las niñas y los niños reconozcan las consecuencias de no regular sus emociones y, a partir de ello, promuevan la aplicación de estrategias como la técnica de la tortuga para regularlas de manera adecuada, especialmente en situaciones de interacción y juego, fortaleciendo la reflexión y la toma de decisiones en contextos.
Estrategia socioafectiva utilizada	La narración de cuentos con títeres.	

Descripción

El día de hoy asistieron 15 alumnos, comencé la actividad preguntando

DF: ¿Recuerdan qué tema hemos visto?

TG: Las emociones y que debemos controlarlas.

A9: Sí, porque si no podemos hacerle daño a los demás porque pegamos o lloramos si nos sentimos muy enojados.

A13: Si maestra, yo ya cuando me siento muy enojada me voy a mi lugar seguro, para no pegarle a mi mamá o a mi tita, porque sino no me llevan a la gimnasia

En seguida les expliqué:

DF: Es muy importante regular las emociones, para no faltarle el respeto a las mamás o a cualquier otra persona, ya que eso no estaba bien, porque debían de recordar que también ellos se pueden enojar y no se solucionaría nada ¿o sí?

TG: No maestra

En seguida les di la consigna de lo que haríamos:

DF: El día de hoy les voy a contar un cuento, pero nos acompaña un amigo, ¿Quién creen que sea?

TG: El payaso Coco / La tortuga (túteres debido a que vieron el teatrino)

DF: Bueno ahorita nos vamos a colocar en medio círculo, solo con sus sillas, en orden y sin arrastrarlas, después les contaré un cuento, tendrán que poner atención porque después jugaremos a la papa caliente y les preguntaré de qué trató.

Mientras los alumnos se colocaban en media luna, coloqué el teatrino en medio del salón, en seguida me coloqué detrás de él, utilicé el títere de la tortuga y cambié el tono de voz para iniciar la narración. El cuento trata sobre una tortuga a la que le costaba relacionarse con sus compañeros; era inquieta y, en ocasiones, sus compañeros se burlaban o le pegaban. Detuve la narración y pregunté:

DF: ¿Qué emoción cree que sentía ella cuando los demás se burlaban?

TG: Tristeza.

Continué el relato, explicando que la tortuga, al enojarse, reaccionaba pegando a sus compañeros, hasta que un día conoció a una tortuga mayor que le enseñó pasos para calmar su emoción. Al finalizar, pregunté:

DF: ¿Cuáles eran los pasos para que la tortuga se calmara?

A7: Respirar.

A8: Escondarse en su caparazón.

A13: Ir a su cuarto y pensar qué estaba pasando.

A9: Para que no pegue, grite o lastime a los demás.

Al cerrar el cuento, el títere se despidió del grupo y guardé el material. Posteriormente retomé la comprensión, mediante el juego de la papa caliente, preguntando:

DF: ¿De qué trató el cuento?

A9: Que cuando alguien quería pegarle, la tortuga respiraba y se metía a su caparazón.

A5: Sus amigos la molestaban y ella se enojaba.

A6: Que hay que pensar qué emoción sentimos cuando nos enojamos.

A19: Que debía meterse en el caparazón y respirar.

A2: Que debía controlar su emoción para no explotar.

Posteriormente cuestioné:

DF: ¿Por qué es importante controlar una emoción?

A9: Porque si no lo hacemos podemos explotar con los compañeros y quedaremos sin amigos.

Como actividad reflexiva utilicé dos hojas: una blanca lisa y otra de color. Les indiqué que imaginaran que la hoja blanca representaba a una persona. Les expliqué que cuando insultamos, mordemos, jalamos el cabello o pegamos, podemos lastimar a esa persona. Mientras los alumnos mencionaban acciones como morder, empujar, patear o pellizcar, fui doblando y arrugando la hoja. Después pregunté:

DF: ¿Qué le pasó a la persona porque nosotros no controlamos nuestras emociones?

A8: Se hace fea y la lastimamos.

DF: ¿Creen que si la desarrugamos quede igual que como estaba anteriormente?

TG: Siiii

DF: ¿Quién viene al frente a desarrollarla, sin romperla y que quede como estaba al inicio?

A9: Yo, yo, yo

Después de que el alumno lo intentó y no pudo, reflexionamos que las personas pueden quedar “dañadas” o “rotas” emocionalmente cuando no regulamos nuestras emociones y reaccionamos de mala manera con otras personas.

Retomé algunos ejemplos cotidianos, como cuando no nos gusta la comida y la aventamos o hablamos de manera hiriente, señalando que las palabras también dañan. Los alumnos compartieron experiencias familiares, como cuando algún hermano se enoja y azota la puerta.

Les expliqué que tanto las acciones como las palabras pueden lastimar si no regulamos nuestras emociones. En cambio, si respiramos, nos calmamos y acudimos a nuestro lugar seguro podemos actuar sin dañar a otros. Para ejemplificar que también

podemos reparar, transformé la hoja de color en un barquito, explicando que siempre podemos intentar convertir una situación en algo mejor cuando actuamos con regulación.

Después pregunté:

DF: ¿Qué pasa si no controlamos nuestras emociones?

TG: Explotan y hacemos daño.

DF: ¿Qué pasa si las sabemos controlar?

A8: Se hace un barquito.

A6: Podemos hacer sentir bien a las personas.

Retomé el cuento preguntando:

DF: ¿Qué le dijo la tortuga vieja a la tortuguita?

TG: Escondarse en su caparazón, respirar y calmarse.

Posteriormente enseñé formalmente la Técnica de la Tortuga, explicando sus pasos:

1. Decir “STOP”, detenerse y reconocer la emoción.
2. Imaginar que tienen un caparazón y “meterse” en él, cerrando los ojos y pensando qué generó la emoción y dónde la sienten.
3. Respirar profundamente las veces necesarias.
4. Actuar con el corazón, sin dañar a los demás.

La técnica fue practicada grupalmente.

Finalmente, continuaron con su diario emocional, donde dibujaron la técnica para tenerla presente tanto en la escuela como en casa. Para el cierre utilicé la caja misteriosa para seleccionar a quienes responderían preguntas de reflexión, acerca de lo que aprendieron de la lectura:

A1: Tenemos que controlar nuestras emociones respirando y entrando a nuestro caparazón.

A8: La técnica de la tortuga sirve para no pegar cuando estemos muy enojados o para no llorar mucho si nos sentimos muy tristes.

A11: La técnica sirve para controlar nuestras emociones que sentimos muy fuertes y para que no exploten.

A2: Qué las palabras y cosas que hacemos cuando sentimos una emoción muy fuerte y no la regulamos pueden hacer sentir mal a alguien.

En el **Anexo 7** se mostrarán las evidencias de la actividad, al igual que su escala estimativa.

Polo epistemológico

En la actividad observé un desarrollo significativo de este polo, ya que se orienta claramente al propósito de favorecer que las niñas y los niños reconozcan las consecuencias de no regular sus emociones y, a partir de ello, promuevan la aplicación de estrategias como la técnica de la tortuga para regularlas de manera adecuada en situaciones de interacción y juego.

Asimismo, se vincula con el PDA, el cual busca que los alumnos intercambien experiencias y vivencias acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones, lo cual se evidenció cuando compartieron ejemplos personales y participaron en los cuestionamientos. En este sentido, lo que se pretendía lograr fue que los alumnos no solo identificaran emociones, sino que reflexionaran sobre sus acciones y adquirieran herramientas concretas para regularlas.

En cuanto a los saberes previos, los alumnos ya reconocían las emociones básicas como la tristeza o el enojo, entre otras y tenían nociones sobre ciertas conductas asociadas, como pegar o gritar cuando se sienten molestos; sin embargo, no necesariamente identificaban las consecuencias de estas acciones.

A partir de la actividad, lograron construir nuevos aprendizajes mediante el constructivismo, la socialización y la estrategia socioafectiva, la cual como nos dicen Jiménez y Gordo (2014) el cuento es un instrumento de aprendizaje en los alumnos, ya que transmite mensajes significativos para ellos, ya que, con el cuento comprendieron que sus acciones y palabras pueden generar daño físico y emocional en los demás.

Identificaron las consecuencias de no regular sus emociones y aprendieron pasos concretos para hacerlo, como detenerse, respirar, pensar y actuar sin lastimar. Además, avanzaron en el desarrollo del saber ser, al reflexionar sobre la importancia de actuar con empatía, y en el saber hacer, al practicar la técnica de la tortuga como una técnica aplicable en su vida cotidiana.

Como área de mejora en este polo, podría fortalecer la participación individual para asegurar que todos los alumnos verbalicen sus aprendizajes y consoliden de manera más profunda la apropiación de la estrategia.

Polo pragmático

La actividad estuvo fuertemente estructurada mediante estrategias pertinentes y variadas: el uso del cuento con títeres (estrategia didáctica socioafectiva principal), la organización en herradura, la modificación del tono de voz, la actividad concreta de la hoja arrugada y la construcción del barquito, así como la enseñanza explícita de la técnica de la tortuga.

Estas estrategias favorecieron la comprensión progresiva y permitieron transitar de lo simbólico a lo concreto, facilitando el aprendizaje significativo. También considero que la secuencia de la actividad fue clara, al inicio fue la lectura del cuento, en el desarrollo fue la reflexión y la actividad y el cierre fue la aplicación, además del uso del diario emocional.

Considero que el uso del títere y del teatrino fue lo que me ayudó a captar su atención en la lectura del cuento, además, procuré que el títere estuviera en interacción con ellos, eso les motiva mucho y sobre todo les gusta. Además de las pausas activas y el tiempo fue el indicado, debido a que no hubo distractores y los títeres realmente llamaron la atención de los alumnos.

Un área de mejora sería el memorizar el cuento, ya que lo leí del celular, siento que al leerlo o memorizarlo pude hacerlo mucho mejor, aunque sí lo realicé muy bien.

Polo relacional

Durante la actividad creé un ambiente de confianza que permitió a los alumnos participar, compartir experiencias familiares y expresar ideas sin temor. La interacción constante mediante preguntas abiertas favoreció la comunicación y el diálogo, además, el títere funcionó como mediador afectivo que facilita la conexión emocional con el contenido.

Como área de mejora, sería fomentar más la interacción entre pares o los debates, para que así los alumnos se escuchen entre sí y no solo respondan a las preguntas que les hago, sino que entre ellos interactúen y creen aprendizajes nuevos.

En conclusión, la actividad mostró un gran peso en el polo pragmático, debido a la variedad y riqueza de estrategias implementadas. No obstante, existe también un desarrollo sólido del polo epistemológico y una presencia significativa del relacional, lo que indica que existe un equilibrio general entre los tres polos. En conjunto, la actividad logra articular

los tres polos de manera coherente y alineada con el propósito y el PDA, favoreciendo tanto la comprensión como la aplicación inicial de la regulación emocional en contextos de interacción y juego.

Actividad 4: Juego de Autorregulación

MARTES 24 DE FEBRERO DEL 2026		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario	Propósito
PDA	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.	Una vez que las niñas y los niños han aprendido a identificar sus emociones y conocen técnicas básicas para regularlas, se pretende que pongan en práctica dichas herramientas dentro de un juego cooperativo, con el fin que reconozcan cómo sus emociones y acciones influyen en la convivencia con los demás y logren gestionarlas de manera adecuada en situaciones reales.
Estrategia socioafectiva utilizada	Juego cooperativo para la autorregulación emocional.	

Descripción

Este día asistieron 15 alumnos, para iniciar comenté a los alumnos que pondríamos en práctica las técnicas de regulación emocional que habíamos aprendido anteriormente. Les pregunté si recordaban cuáles eran esas técnicas:

DF: ¿Recuerdan qué técnicas hemos aprendido para regular nuestras emociones?

A9: La técnica de la tortuga.

A18: La respiración del arcoíris.

Posteriormente, varios alumnos explicaron con sus propias palabras cómo se realizaba cada una de ellas.

A partir de sus respuestas, les comenté que, como ya conocían estas estrategias, era momento de utilizarlas durante una actividad de juego, ya que había observado que en ocasiones se les dificultaba jugar en equipo debido a la intensidad de sus emociones, lo que provocaba discusiones, empujones o desacuerdos entre compañeros. Posteriormente retomé el diario emocional y pregunté:

DF: ¿Recuerdan que ya habíamos empezado nuestro diario emocional?

A1: Sí.

También pregunté:

DF: ¿Recuerdan que registramos la técnica de la tortuga?

TG: Respondieron afirmativamente.

Les pedí que recordaran los pasos de esta técnica:

DF: ¿Cuáles eran los pasos de la técnica de la tortuga?

TG: Mencionaron detenerse, meterse en su caparazón, respirar, pensar qué hacer con la emoción y actuar de manera tranquila.

Después les indiqué que trabajaríamos con emojis que representaban diferentes emociones. Les entregué stickers con estos pictogramas; sin embargo, surgió una dificultad, ya que no di la consigna antes de repartirlos. Al ver que eran stickers, varios alumnos comenzaron a manipularlos, presentando más atención a despegar o recortar que a la explicación.

Ante esta situación, decidí realizar una pausa activa llamada “La familia dedos” con el propósito de recuperar su atención. Posteriormente retomé la consigna:

DF CONSIGNA: Vamos a usar estos emojis para decir cómo se sentirían en algunas situaciones que yo les voy a leer.

Leí la primera situación:

DF: ¿Cómo crees que te sentirías si tu amigo o amiga no te invita a jugar en el recreo?

TG: La mayoría respondió que se sentiría triste o enojada.

Durante esta actividad, algunos alumnos presentaron dificultad para despegar los stickers, por lo que brindé apoyo individual. Decidí modificar la dinámica y les pedí retirar primero la protección de todos los emojis para facilitar su uso.

Continué con más situaciones:

DF: ¿Cómo te sentirías si ves un ratón en tu cuarto?

TG: Algunos respondieron sorpresa y otros, asco.

DF: ¿Cómo se sentiría tu mamá o algún familiar si ve que haces tu tarea y recoges tus juguetes sin que te lo pida?

TG: Todos respondieron que se sentirían felices.

A18: Se sentiría feliz porque yo no haría berrinches.

A5: Me sentiría feliz porque luego me regalan cuando no recojo.

DF: ¿Cómo te sentirías si estás jugando en equipo y tus compañeros no escuchan lo que dices?

TG: La mayoría respondió que se sentiría enojada.

DF: ¿Qué emoción sentirías si ves comida echada a perder?

TG: Asco

DF: ¿Qué emoción sentirías si te dicen que en tu cuarto hay un regalo?

TG: Sorpresa

Después de un momento surgió una duda:

A9: ¿Qué vamos a hacer con los emojis que sobran?

DF: Muy buena pregunta, los vamos a guardar para después comparar si la emoción que imaginamos es la misma que sentimos cuando nos pase en la vida real esas acciones.

TG: Siiii

Posteriormente les expliqué que saldríamos al patio para realizar un juego cooperativo llamado “El juego de los globos”. Les pedí salir en orden y realizamos un calentamiento cefalocaudal (de la cabeza a los pies).

Formé equipos de tres y cuatro integrantes, durante el juego se observaron diversas reacciones emocionales: enojo cuando algunos equipos percibían trampa, alegría cuando ganaban y tristeza cuando perdían.

Algo significativo fue que la mayoría de los alumnos, se retiraban momentáneamente a un espacio y aplicaban la técnica de respiración del arcoíris para calmarse. Otros alumnos se detenían y respiraban antes de reaccionar o hablar con los demás.

La consigna para este juego fue:

DF: Cada equipo debe sostener una manta y rebotar un globo sin dejarlo caer mientras lo trasladan de la línea de salida al aro. El equipo que logre poner más globos en el aro será el ganador y se realizarán tres rondas por pareja.

Al finalizar, nos sentamos en círculo y realicé una breve técnica de relajación. Posteriormente pregunté:

DF: ¿Cómo se sintieron durante el juego?

TG: Algunos dijeron que enojados, otros tristes y otros felices.

DF: ¿Por qué se sintieron así?

A5: Feliz porque ganamos.

A8: Enojada porque hicieron trampa.

A10: Feliz porque jugó con sus compañeros.

DF: ¿Alguien tuvo una emoción muy fuerte y tuvo que controlarla?

A6: Sí, usé la respiración del arcoíris con los emojis.

Debido al interés mostrado por los alumnos, decidí retomarla al día siguiente.

Durante el cierre surgieron comentarios relevantes:

A13: Antes hacía berrinches, pero ahora respiro y hago la tarea.

A2: Me enojé con mi hermano, pero hice la técnica de la tortuga y ya no le dije nada.

Estos comentarios evidenciaron que las técnicas de regulación emocional están siendo aplicadas también fuera del aula. En el **Anexo 8** se muestran las evidencias de la actividad y la escala estimativa de la actividad.

Polo epistemológico

La actividad se vincula directamente con el propósito, el cual busca que los alumnos pongan en práctica estrategias de regulación emocional dentro de un contexto real de interacción, reconociendo cómo sus emociones influyen en la convivencia. Asimismo, responde al PDA al favorecer el intercambio de experiencias sobre distintas formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.

Lo que pretendía lograr era que los alumnos trascendieran de la identificación de emociones hacia su aplicación en situaciones reales, específicamente en contextos de juego cooperativo. En cuanto a los saberes previos, los alumnos ya conocían e identificaban

diversas emociones, así como algunas técnicas como la tortuga y la respiración de arcoíris; sin embargo, estas se encontraban en un nivel teórico o guiado.

A partir de la aplicación de la estrategia de juegos cooperativos, lograron consolidar aprendizajes más significativos al aplicar dichas estrategias en situaciones reales donde experimentaron emociones intensas como el enojo, la tristeza o la alegría. Además, comprendieron que sus emociones influyen directamente en la convivencia y que es posible regularlas antes de actuar.

Se fortaleció al saber hacer al utilizar de manera autónoma técnicas de regulación durante el juego y en su vida diaria por los comentarios que he escuchado con los alumnos y el saber ser, al reflexionar sobre el impacto de sus acciones en los demás. Como área de mejora, identifiqué la necesidad de cerrar completamente los procesos de reflexión como la comparación ante emoción anticipada y emoción vivida, ya que esto hubiera permitido consolidar aún más la construcción del conocimiento, debido a la falta de tiempo.

Polo pragmático

La actividad, se destaca por el uso de diversos recursos que favorecieron el aprendizaje activo y significativo, como el uso de emojis, situaciones hipotéticas, el juego cooperativo y la recuperación de aprendizajes previos mediante el diario emocional.

Se observó una secuencia clara y estructurada donde partí de los conocimientos previos, después la anticipación emocional y finalmente lo llevamos a la práctica en un contexto real. Además, nuevamente logré modificar la actividad ante imprevistos en el momento, como la distracción generada por los stickers o la necesidad de implementar pausas activas para recuperar la atención del grupo.

De igual manera, el espacio que otorgué para la actividad fue el adecuado, pues los saqué al patio, donde se sintieron más motivados y se desarrollaron con mayor confianza, para el intercambio de ideas, conversaciones, etc. El juego cooperativo como estrategia didáctica resultó pertinente, además como lo dice Bisquerra (2011) “El juego facilita la interacción y la expresión libre de sentimientos y emociones” (p.79).

En esta actividad se demostró y permitió situar a los alumnos en escenarios reales donde emergen emociones auténticas y que es algo completamente familiar para ellos, ya que también les cuesta el trabajar colaborativamente, trabajando no solo lo emocional, sino también lo social. Como área de mejora, identifiqué la importancia de anticipar mejor las consignas y organización de materiales para evitar distractores.

Polo relacional

Considero que algo que traté de propiciar con estas estrategias era el crear un ambiente de confianza y apertura que favoreciera la participación de los alumnos, quienes no solo responden a las preguntas, sino que también comparten experiencias personales tanto en el aula como del hogar.

La interacción fue constante y significativa, promoviendo la expresión emocional y la empatía. Asimismo, se observó un avance importante en la autorregulación, ya que algunos alumnos aplicaban de manera autónoma las técnicas aprendidas sin necesidad de mi intervención directa, e incluso aconsejan a otros alumnos, lo que refleja un proceso de internalización.

También procuré fortalecer el vínculo entre pares, especialmente durante el juego cooperativo, aunque en este mismo espacio emergieron conflictos que representan oportunidades de aprendizaje. Como área de mejora, podría potenciar aún más la

interacción mediante el diálogo reflexivo y más estructurado, como lo comenté anteriormente y realizar debates o mesas redondas.

En conclusión, observé que en mi práctica nuevamente se hizo más notorio el polo pragmático, debido a la riqueza de estrategias, la organización de la actividad y la toma de mis decisiones durante la actividad. Sin embargo, el polo epistemológico también se encuentra bien desarrollado ya que me centré en la construcción y aplicación del conocimiento, el polo relacional tiene una presencia significativa al favorecer la expresión emocional y la interacción.

En general, considero que existe una buena articulación entre los tres polos, aunque sería conveniente fortalecer ligeramente el cierre reflexivo (epistemológico) para lograr un equilibrio más sólido conforme a lo planteado por el modelo.

Actividad 5: Aros y Pelotas emocionales

MIÉRCOLES 25 DE FEBRERO DEL 2026		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario	Propósito
PDA	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.	Se busca que las niñas y los niños continúen poniendo en práctica las estrategias de autorregulación emocional previamente trabajadas, mediante su participación en juegos cooperativos, con la finalidad de que fortalezcan el control de sus emociones, mejoren la convivencia con sus compañeros y logren aplicarlas en diversas situaciones de la vida cotidiana.
Estrategia socioafectiva utilizada	Juego cooperativo para la autorregulación emocional.	

Descripción

Este día asistieron 17 alumnos y comencé sacándolos al patio del jardín. Enseguida los senté en el suelo y les pregunté:

DF: ¿Recuerdan que el día de ayer jugamos en juego con globos?

TG: Todos respondieron que sí

Posteriormente pregunté:

DF: ¿Recuerdan que estábamos viendo el tema de las emociones?

TG: Respondieron que sí.

Entonces volví a cuestionar:

DF: ¿Recuerdan cuáles eran los pasos de la técnica de la tortuga?

TG: Sii y entre todos los recordaron: detenerse, meterse en el caparazón y respirar, pensar qué emoción sienten y cómo calmarla, y finalmente actuar.

Posteriormente mencioné la importancia de controlar las emociones durante el juego en equipo:

A5: Sí, porque después nos sentimos enojados o tristes cuando perdemos y pegamos.

Entonces expliqué que cuando sientan una emoción muy fuerte pueden aplicar alguna de las técnicas aprendidas. Los alumnos identificaron rápidamente algunas de las estrategias trabajadas previamente.

A14: Podemos usar la técnica de la tortuga o la respiración del arcoíris.

Enseguida, **A8** comentó una situación del día anterior:

A8: **A12** se enojó porque nosotros ganamos más rondas que ella.

Pregunté:

DF: ¿Qué emoción sintió **A12**?

TG: Enojo y tristeza porque perdió.

En ese momento intervino **A12**:

A12: Dejé que mis emociones explotaran y no las controlé, por eso dejé de hablarles, pero pude haber hecho la técnica de la tortuga.

Posteriormente realizamos un calentamiento cefalocaudal con música electrónica. Después dí la consigna del primer juego llamado “Aros”.

DF CONSIGNA: Compitieron en dos equipos y que uno tendría un aro. Todos los integrantes deberán de pasar por dentro del aro sin soltarse de las manos hasta que regrese al compañero inicial (esto lo acompañe con una ejemplificación).

Para verificar la comprensión pregunté:

DF: ¿Qué tenemos que hacer en el juego?

A16: Pasar todos por el aro sin soltarnos hasta que regrese al inicio.

Se jugaron cuatro rondas: dos con un aro y dos con dos aros. Durante el juego observé que en el equipo de **A1** algunos alumnos se molestaban entre ellos y no se ayudaban, mientras en el equipo de **A16** sí había apoyo, aunque también surgían molestias al perder.

Las emociones predominantes fueron enojo y tristeza, manifestadas mediante gritos, empujones o presión hacia los compañeros, principalmente en la primera ronda. Sin embargo, en las siguientes comenzaron a regularse mejor. Observé que la mayoría respiraban cuando surgían dificultades y animaban a sus compañeros. **A6 y A18** se retiraron a un espacio para realizar la técnica de la tortuga. También mejoró la comunicación, lo que permitió que ambos equipos terminaran empate.

Posteriormente realizamos el segundo juego llamado “El juego de las pelotas”.

Formamos parejas y expliqué la consigna.

DF: Ahora vamos a jugar otro juego, donde en parejas deben de trasladar una pelota con la espalda junto a su compañero hasta un aro; si se cae, deben de regresar al inicio.

Modelé la actividad con la alumna **A16** y comenzamos. Durante el juego se observaron distintas reacciones. Algunas parejas se detenían para respirar y dialogar cuando se enojaban. Otras presentaron mayor dificultad para regularse, como **A3**, quien quería realizar la actividad solo.

Al finalizar, me acerqué a él:

DF: Vamos a hacer la respiración arcoíris para calmarnos.

A3: Estoy muy feliz maestra por el juego y por correr y por eso no te escuchaba, pero ya te puedo escuchar.

Después de eso, expliqué que también al estar muy felices podemos ignorar el entorno y eso no nos permite escuchar a los demás, por eso también es importante respirar o calmarnos, en eso realizamos estiramientos y pasamos al salón, para cerrar la actividad.

DF: ¿Qué emociones sintieron el día de hoy?

A9: Feliz.

A12: Enojada con A1, porque no podía pasar el aro.

A1: Triste porque todos me reclamaban.

Posteriormente cuestioné:

DF: ¿Quién y cómo pudo controlar sus emociones en el juego?

A19: Yo maestra y me imaginé que era la tortuga del cuento, cerré los ojos y respiré.

A16: Yo, usé la respiración del arcoíris.

A6: Yo no maestra, no pude controlar mi enojo y le pegué a A7, pero después le pedí disculpas.

Retome la importancia de regular emociones:

A9: Debemos aprender a controlarlas para no hacer daño, aunque es poco a poco, porque no las podemos calmar tan rápido.

Finalmente, retomamos la actividad de los emojis para comparar una situación ya con su vivencia.

DF: ¿Cómo te sentirías si estás jugando en equipo y tus compañeros no te escuchan?

TG: La mayoría dijo enojado.

A pesar de ello hubo alumnos como **A1, A12 Y A13** los cuales cambiaron la emoción del enojo, por tristeza, ya que la experiencia de ellos fue un poco retadora porque no lograban realizar la actividad correctamente. Al finalizar, retroalimenté a los alumnos que se les dificultó el regular sus emociones de manera particular e igual manera a estos alumnos que se sintieron tristes y en general realicé la observación de primero deben usar una técnica antes de actuar, además que realizaron su diario emocional de tarea. En el **Anexo 9** se muestran las evidencias de la actividad, además de la escala estimativa.

Polo epistemológico

La actividad se articuló claramente con el propósito, el cual buscó que los alumnos continuaran poniendo en práctica estrategias de autorregulación emocional en situaciones reales, fortaleciendo el control de sus emociones y mejorando la convivencia. Asimismo, responde al PDA al propiciar el intercambio de experiencias, como se observó cuando los alumnos compartieron vivencias personales tanto del aula como del hogar.

Lo que pretendía lograr era que los alumnos no sólo reconocieran sus emociones, sino que las regularan activamente en contextos reales de interacción. En cuanto a los saberes previos, los alumnos ya conocían las técnicas de regulación emocional, la identificación de emociones básicas y de igual manera ya habían puesto en práctica la regulación emocional, aunque se encontraban en proceso.

A partir de la actividad, observé que lograron avanzar significativamente en la consolidación del aprendizaje, ya que no solo identificaron emociones en situaciones reales, sino que comenzaron a regularlas de manera consciente durante el juego. También comprendieron que una misma situación puede generar emociones distintas (enojo o tristeza), fortaleciendo su capacidad de reflexión emocional.

Se evidenció el desarrollo del saber hacer, al aplicar estrategias de autorregulación en momentos de conflicto, del saber ser, al reconocer el impacto de sus acciones y asumir su responsabilidad como en el caso de la alumna **A6** al disculparse, además, del saber al conocer ya los conceptos básicos. Como área de mejora, sería abrir más los diálogos para que todos hagan un intercambio de ideas y no solo sean algunos los que participen.

Polo pragmático

Durante la actividad, se presentó una estructura didáctica clara y progresiva, partiendo de la recuperación de los saberes previos, pasando por la aplicación y juegos cooperativos que la estrategia principal y construyendo con la reflexión. El hecho de preparar los materiales previamente como las pelotas, mantas, aros, el repartir los equipos antes de salir y dar la consigna primero, para luego repartir material fue esencial para la actividad, además que mejoré en ese aspecto a comparación de la actividad pasada.

Al igual, adapté mi intervención de acuerdo con las necesidades observadas y cómo iba avanzando la actividad, fue algo que favoreció mucho, ya que, la planeación es solo una guía para nuestra práctica, sin embargo, no siempre se hace lo que se plantea desde un inicio, ya sea por factores externos o internos que influyen en ella, que en este caso fueron internos debido a algunas emociones que se desbordaron y crearon un poco de desconcentración, además de que fue necesario detener momentáneamente la actividad para hablar con cada uno de los alumnos en los que se veía esto.

Otro aspecto a destacar de mi práctica es la capacidad que tengo de observar y actuar en tiempo real, apoyando a los alumnos que lo requirieron como el caso de **A3**. Además, el uso de los diferentes juegos permitió diversificar la experiencia y generar múltiples oportunidades de aplicación. Sin embargo, como área de mejora que podría fortalecer, es la anticipación de posibles conflictos dentro de los equipos y establecer acuerdos previos más explícitos para la convivencia durante el juego.

Polo relacional

Este polo ha destacado durante mis actividades tanto en las previas, como en ésta, pues, procuro siempre generar un ambiente de confianza, permitir que los alumnos expresen sus emociones, reconozcan sus errores o lo que pueden mejorar y compartir experiencias personales sin temor, tal como lo menciona (Chehaybar, 2017 citado en Acurio & Toasa, 2023).

La interacción durante la actividad fue constante y significativa, no solo entre docente-alumnos, gracias a estas interacciones observé un avance importante en la autorregulación y en la empatía, pues los alumnos comenzaron a animarse entre ellos y a

reconocer cómo sus acciones afectan en los demás, pidiéndoles incluso disculpas a los niños que habían lastimado por no controlar su emoción.

De igual manera, logré que alumnos muy tímidos verbalizarán sus emociones y reflexionarán sobre ellas después de la experiencia como **A1**, el cual es un alumno muy tímido que no tiende a participar mucho por pena. Sin embargo, a pesar del éxito de la actividad aún tengo áreas que mejorar, por ejemplo, favorecer aún más el diálogo entre ellos para que así logren crear acuerdos dentro de los equipos, de igual manera, debo de crear más actividades que requieran el trabajo colaborativo, debido a que no a todos les gusta compartir y algo que los caracteriza es que quieren ser líderes todos, sin antes escuchar a sus compañeros, influyendo directamente en el desarrollo de las actividades.

Nuevamente en la actividad predominó el polo pragmático, debido a la implementación de múltiples actividades como la organización de los juegos y la intervención que tuve durante la actividad. No obstante, el polo epistemológico y el relacional tienen un desarrollo sólido ya que gracias a ellos los alumnos pudieron convivir observar los aprendizajes de cada uno y cómo es que iban avanzando. En conjunto, existe una buena articulación entre los tres polos, con un equilibrio más logrado que en las actividades anteriores ya que se fortalece especialmente la aplicación del aprendizaje en contextos reales, lo cual responde de manera directa al propósito planteado y sobre todo al programa de estudios 2022 La Nueva Escuela Mexicana.

Actividad 6: Cuéntame un Cuento con Emociones

JUEVES 26 DE FEBRERO DEL 2026		
Campo formativo	Lenguajes	Propósito
PDA	Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en	Se busca que las niñas y los niños de 3ºA continúen fortaleciendo la

	la representación de emociones y experiencias.	autorregulación emocional mediante la creación y narración de cuentos con títeres, con la finalidad de que identifiquen diversas situaciones emocionales y compartan distintas formas de expresar y regular sus emociones en contextos de su vida cotidiana.
Estrategia socioafectiva utilizada	Creación y narración de cuentos con títeres.	

Descripción

Para esta actividad asistieron 16 alumnos, comencé preguntándoles:

DF: ¿Recuerdan qué tema estamos viendo?

A16: Las emociones.

A9: Las emociones.

Posteriormente pregunté:

DF: ¿Cuántas emociones hay?

TG: Seis.

Enseguida pregunté:

DF: ¿Cuáles son esas emociones?

TG: Alegría, asco, tristeza, enojo, sorpresa y miedo.

Después cuestioné:

DF: ¿Y cómo puedo regular esas emociones?

A18: Con la técnica de la tortuga.

A8: Con la respiración arcoíris.

A2: Respiración arcoíris.

A7: Meterte en tu caparazón imaginario.

A11: Respirar.

A9: Calmarse y pensar qué pasó.

A12: Pensar por qué sientes esa emoción.

A5: Ir a tu lugar seguro.

En ese momento surgió una duda:

A9: ¿Pero no hay más emociones, maestra, como la ansiedad?

Varios alumnos comenzaron a comentar que sí, relacionándolo con experiencias familiares. Ante esto expliqué que existen muchas más emociones, pero que primero es importante reconocer y regular las seis básicas, ya que son las que sienten los niños más veces, además de mencionar la importancia de aprender a regularlas desde pequeños.

Posteriormente les mencioné que ese día trabajaríamos con un recurso llamado “Cuenta cuentos”. Pregunté:

DF: ¿Recuerdan para qué nos sirve este tablero?

A12: Sí.

A11: Se lanza el dado y según el número vemos el tablero para hacer un cuento.

Después expliqué que elaborarían un cuento utilizando títeres. Repetí la consigna:

DF CONSIGNA: Lanzarán el dado y, según el número, lo buscarán en el tablero y verán con qué imágenes crearan un cuento en parejas.

En seguida ejemplifiqué lo que realizarían:

DF: Primero van a lanzar el dado, ¿En qué número cayó?

TG: En el seis.

Busqué en el tablero el número 6 y les mostré los pictogramas que a mí me salieron.

Después pregunté:

DF: ¿Qué emoción tiene la niña?

A12: Triste.

DF: ¿Por qué creen que tenga esa emoción?

A8: Porque se cayó de la bicicleta.

DF: ¿Y qué hizo?

A8: Se fue a su casa llorando.

DF: ¿Ustedes que creen que hizo la niña para calmarse?

A1: Hizo la técnica de la tortuga junto a su mamá.

Luego pedí que se colocaran en media luna para observar los cuentos. Coloqué el teatrino y expliqué que debían colocarse dentro de él para narrar el cuento, con títeres, lo cual generó entusiasmo en los alumnos. También puse a su disposición el tablero, el dado y diversos títeres.

Formé parejas considerando su ubicación, con la intención de favorecer la socialización, debido a que no los senté junto a sus amigos, sino, intercalados. Les indiqué que debían ponerse de acuerdo para construir su cuento. Para organizar la participación utilicé la caja misteriosa.

Las participaciones fueron las siguientes:

A8 y A10 Narraron la historia de una niña llamada Luna que se cayó de la bicicleta, se sintió triste y utilizó la técnica de la tortuga para calmarse.

A12 y A17: Relataron la historia de una niña que sintió sorpresa en una fiesta y posteriormente utilizó la técnica de la tortuga para tranquilizarse.

A7 y A19: Narraron la historia de un niño que se enojó, golpeó a otro y después reflexionó sobre lo sucedido.

A9 y A11: Presentaron una historia donde una niña sintió asco y utilizó la técnica de la tortuga para regularse.

A2 y A14: Contaron la historia de una niña que recibió una sorpresa, se emocionó demasiado, se cayó y utilizó técnicas de regulación para tranquilizarse.

A3 y A5: Narraron una historia de miedo, donde un niño se asustó y utilizó la técnica de la tortuga para calmarse.

A1 y A13: Relataron una historia relacionada con el asco, en donde el personaje utilizó la respiración para tranquilizarse.

A16 y A18: Narraron una historia donde una niña sintió asco durante una pijamada y utilizó la técnica de la tortuga.

Después de las presentaciones, realicé preguntas:

DF: A14, ¿cuál fue tu cuento favorito?

A14: El de miedo.

DF: ¿Y qué hizo el niño para controlar esa emoción?

A14: Usó la técnica de la tortuga.

DF: A9, ¿cuál fue tu favorito?

A9: El del asco, porque usaron la técnica de la tortuga.

DF: A1, ¿qué cuento te gustó más?

A1: El de **A16**, porque dijeron todos los pasos de la técnica.

Finalmente pregunté:

DF: ¿Para qué nos sirven las técnicas que hemos visto?

A9: Para cuando sentimos una emoción muy fuerte.

A11: También podemos usar la respiración arcoíris.

A8: Ir a un lugar seguro.

Como cierre, realizaron su diario emocional, donde dibujaron el cuento que más les gustó y reflexionaron sobre el juego anterior, identificando emociones, problemas y estrategias utilizadas para regularlas. La escala estimativa de esta actividad se observa en la el **Anexo 10**, al igual que las evidencias de las actividades.

Polo epistemológico

La actividad respondió directamente al propósito, el cual busca que los alumnos fortalezcan la autorregulación emocional mediante la creación y narración de cuentos con títeres, permitiéndoles identificar diversas situaciones emocionales y compartir formas de expresión y regulación en contextos cotidianos.

Asimismo, se vincula con el PDA al integrar recursos gráficos y lenguajes artísticos en la representación de emociones y experiencias, lo cual se evidencia en el uso del teatrino, los títeres y la construcción narrativa. Lo que pretendía lograr era que los alumnos no solo identificaran emociones, sino que las representaran, interpretaran y resignificaran a través de historias.

En cuanto a los saberes previos, los alumnos ya conocían las emociones básicas y diversas técnicas de regulación, también la mayoría ya sabían usarlas en momentos oportunos, esta actividad fue para que los alumnos pudieran integrar esos conocimientos mediante la creación de cuentos. Por ende, lograron profundizar en estos conocimientos al aplicarlos en la creación de ellos, integrando emociones, situaciones y técnicas de regulación de manera más estructurada. Se fortaleció el saber hacer al construir narrativas donde aplicaron tanto la técnica de la tortuga, como la respiración del arcoíris y el ir a su

lugar seguro y el saber ser, al reflexionar sobre situaciones que implican empatía, control emocional y convivencia.

Además, se observa un avance en la comprensión de que existen más emociones, lo cual amplía su perspectiva emocional. Como área de mejora, podría profundizar en el análisis de las historias para que los alumnos expliquen con mayor detalle por qué eligieron ciertas estrategias y cómo estas impactan en la resolución de conflictos.

Polo pragmático

La actividad se destacó por la diversidad y pertinencia de la estrategia didáctica socioafectiva, como el uso del tablero gigante, el dado (ya que no solo trabajaron con emociones, sino también con conteo), los títeres, el teatrino y el trabajo en binas. Estas herramientas favorecieron el aprendizaje significativo al permitir que los alumnos construyeran conocimientos a través del juego, la creatividad, imaginación y la expresión artística.

Observé nuevamente una secuencia clara que partió de la recuperación de conocimientos previos, el modelado, la producción creativa y el cierre reflexivo, también el uso adecuado de tiempos, la modulación de voz de los alumnos, procure al igual que la escenografía fuera a la par de los cuentos, como en el de miedo que hasta apague la luz, los recursos que use también como la caja misteriosa favorecieron la participación equitativa y motivadora.

Como área de mejora, pondría brindar un poco más de acompañamiento a las parejas donde la participación no fue equitativa, con el fin de asegurar que ambos alumnos se involucren activamente en la construcción del cuento.

Polo relacional

Se evidencio un ambiente de confianza y motivación, donde los alumnos participaron activamente, expresaron sus ideas, compartieron experiencias y disfrutaron la actividad. El uso de títeres y el teatrino favorece la expresión oral y emocional, especialmente en el alumno **A1**, el cuál es muy reservado.

Además, el trabajo en parejas promueve la interacción, el diálogo y la negociación, fortaleciendo los vínculos entre compañeros. Se observó también la capacidad de los alumnos para escuchar a los demás, valorar sus producciones y aprender de ellas. Como área de mejora, podría fomentar aún más la retroalimentación entre pares, permitiendo que los alumnos comenten o reflexionen sobre los cuentos de sus compañeros.

Uso de Instrumentos de Evaluación en la Práctica

Para la recopilación de información durante el diagnóstico y la implementación de mi práctica docente, utilicé diversos instrumentos de apoyo que me permitieron registrar, organizar, analizar e interpretar las experiencias vividas dentro del aula. Cada uno de estos instrumentos cumplió una función específica, favoreciendo la reflexión sobre mi práctica y permitiéndome identificar avances, dificultades y áreas de oportunidad durante el desarrollo de la intervención. A continuación, describo la manera en que fueron utilizados dentro de mi práctica docente.

La guía de observación la utilicé principalmente durante el diagnóstico del grupo y en algunos momentos específicos de la intervención. A través de este instrumento registré de manera descriptiva situaciones relacionadas con la convivencia, la participación, la interacción entre compañeros y las reacciones emocionales de los alumnos dentro del aula.

Mediante este registro pude identificar conductas, actitudes y problemáticas relacionadas con la dificultad para regular emociones, controlar impulsos y resolver conflictos. Asimismo, me permitió focalizar mi atención en aspectos relevantes para la elaboración de la propuesta de intervención, favoreciendo la comprensión del contexto y las necesidades del grupo.

El diario de prácticas fue uno de los instrumentos que más utilicé durante mi intervención docente, ya que en él registré diariamente las actividades realizadas, las reacciones de los alumnos, las situaciones relevantes que ocurrieron en el aula y las reflexiones sobre mi desempeño docente.

Este instrumento me permitió analizar mi práctica de manera más profunda, identificar áreas de mejora y reconocer las estrategias que favorecieron el aprendizaje y la autorregulación emocional de los alumnos. Además, a través del diario pude reflexionar sobre las decisiones pedagógicas que tomaba durante las actividades y realizar ajustes para mejorar mi intervención.

El registro fotográfico, los videos y los audios los utilicé para recopilar evidencias de las actividades realizadas durante la intervención. A través de las fotografías documenté la participación de los alumnos, el trabajo colaborativo, el uso de materiales y algunos momentos significativos relacionados con la expresión y regulación emocional.

Por otra parte, los videos y audios me permitieron recuperar tanto las expresiones verbales como las conductas y actitudes de los alumnos durante las dinámicas implementadas. Gracias a ellos, observé con mayor detalle aspectos que durante la práctica podían pasar desapercibidos, además de respaldar la información obtenida mediante la

observación y el diario de prácticas. También fueron útiles para analizar la manera en que los alumnos interactuaban y participaban dentro de las actividades propuestas.

La evaluación formativa estuvo presente durante toda la intervención, ya que constantemente observé, analicé y retroalimenté el proceso de aprendizaje de los alumnos. A través de ella pude valorar los avances relacionados con la identificación, expresión y regulación de emociones, así como la participación y convivencia dentro del aula.

Este tipo de evaluación me permitió realizar ajustes en las estrategias y actividades implementadas, tomando en cuenta las necesidades, intereses y características del grupo, con el propósito de favorecer mejores resultados en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los alumnos.

La escala estimativa la utilicé como instrumento para valorar el nivel de logro alcanzado por los alumnos respecto a determinados indicadores relacionados con la autorregulación emocional. Mediante este instrumento evalué aspectos como la participación, la expresión de emociones, la convivencia, el respeto de turnos, el trabajo colaborativo y el control de impulsos.

Su aplicación me permitió observar de manera más organizada y objetiva los avances de los alumnos, identificando el nivel de desempeño alcanzado por cada uno. Además, facilitó el seguimiento del progreso de las niñas y los niños durante las actividades y me ayudó a reconocer áreas que requerían mayor atención o reforzamiento dentro de la intervención docente.

Toma de Decisiones durante la Práctica

Durante la implementación de las actividades, tomé diversas decisiones y realicé ajustes en función de lo observado en el grupo. En general, las estrategias didácticas socioafectivas

resultaron pertinentes para favorecer la autorregulación emocional, ya que la mayoría de los alumnos logró identificar, reconocer y aplicar técnicas de regulación en diversas situaciones.

Sin embargo, se presentó la ausencia de dos alumnos con los que pretendía trabajar de manera más focalizada, lo cual limitó el seguimiento individual previsto. A pesar de ello, observé que la mayoría de los alumnos comenzaron a poner en práctica técnicas como la respiración y la de la tortuga, evidenciándolo tanto en el aula como en comentarios que compartían sobre situaciones en casa; incluso, algunos padres de familia señalaron avances en la convivencia y en la realización de actividades sin recurrir al llanto.

Durante el desarrollo de las actividades, fue necesario realizar ajustes principalmente relacionados con la dinámica y el tiempo. Por ejemplo, en la actividad de “Las emociones de Mía y Teté también son las mías”, al notar que los alumnos perdían el interés debido a la duración, decidí modificar la estrategia, pasando de una narración más expositiva a una interpretación más dinámica, lo cual permitió recuperar su atención y concluir la actividad de manera favorable.

Asimismo, en las actividades donde se trabajaba en equipos, hubo ajustes en la cantidad de integrantes, debido a que tenía previsto que asistieran todos los alumnos; sin embargo, algunos faltaron de último momento. Incluso en la de “Aros y pelotas” yo tuve que trabajar con una alumna, para que no participara sola. Otro factor relevante en la toma de decisiones fue la gestión del tiempo, pues representó un área de oportunidad, por lo que en distintos momentos ajusté la duración o secuencia de las actividades, ya sea sintetizándolas o ampliándolas según la respuesta del grupo.

De igual manera, tomé decisiones para enriquecer la intervención, incorporando actividades no previstas inicialmente pero que resultaron pertinentes para fortalecer el proceso, como ejercicios de meditación para identificar un “lugar seguro”, actividades de reflexión sobre las emociones y la exposición de producciones de los alumnos ante otros grupos, favoreciendo el intercambio de experiencias.

En cuanto a la evaluación, opté por el uso de una escala estimativa por actividad, al principio consideré realizar una por cada PDA; sin embargo, resultó más pertinente elaborar una por actividad, de acuerdo con el PDA y al propósito establecidos, ya que me permitió identificar con mayor claridad los avances y áreas de oportunidad en la autorregulación emocional. Finalmente, consideré proporcionar materiales alternativos que resultaron atractivos para los alumnos (como los títeres creados por mí, en vez de pedirle uno individual a cada alumno), lo que contribuyó a mantener su interés y participación.

Análisis de los Resultados de la Intervención

A partir de la intervención realizada, es posible valorar que las estrategias didácticas socioafectivas implementadas favorecieron de manera significativa el desarrollo de la autorregulación emocional en el 75% de los alumnos, mientras que el 10% se encuentra en proceso. Se observaron avances en la identificación y expresión de emociones, así como en la aplicación de algunas técnicas de autocontrol, como la respiración, especialmente en situaciones que anteriormente generaban reacciones impulsivas.

Asimismo, observé que el 85% de los alumnos lograron hacer uso de recursos gráficos para expresar sus emociones y experiencias, el 15% aún está en proceso. Estos resultados evidenciaron que, cuando se generan ambientes de confianza y se emplean

estrategias pertinentes, los alumnos logran apropiarse de herramientas que contribuyen a su bienestar y convivencia.

No obstante, también se identificaron áreas de oportunidad, principalmente en el 15% de los alumnos, quienes requieren un acompañamiento más constante para lograr regular sus emociones, lo que permite reconocer que el desarrollo de la autorregulación es un proceso progresivo que demanda continuidad y atención individualizada, asimismo, la inasistencia frecuente influyó en los resultados obtenidos por estos alumnos. Otro aspecto importante fue la gestión del tiempo, lo anterior influyó directamente en el alcance de los resultados, lo que resalta la importancia de considerar estos elementos en futuras intervenciones.

En cuanto a los aprendizajes derivados de esta experiencia, reconozco la importancia de diseñar estrategias flexibles, contextualizadas y centradas en las necesidades reales del grupo, así como de mantener una postura reflexiva ante la práctica docente. Esta intervención me permitió comprender que el desarrollo socioemocional no se favorece únicamente a través de actividades específicas, sino también mediante la mediación constante del docente, la generación de ambientes seguros y la integración de estas habilidades en la vida cotidiana del aula. De esta manera, reafirmo que atender la autorregulación emocional desde edades tempranas contribuye significativamente al desarrollo integral de las niñas y los niños.

Transformación de la Práctica Profesional

La intervención realizada representó un proceso significativo en la transformación de mi práctica docente, ya que me permitió transitar de una visión centrada principalmente en el logro de los contenidos académicos hacia una perspectiva más integral, en la que el

desarrollo socioemocional adquiere un papel fundamental. A partir de esta experiencia, comprendí que la autorregulación emocional no se favorece únicamente mediante actividades aisladas, sino a través de la mediación constante con la generación de ambientes de confianza y la atención intencionada a las emociones dentro del aula.

Asimismo, este proceso fortaleció mi capacidad para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas y realizar ajustes en función de las necesidades del grupo. Reconocí la importancia de ser flexible en la implementación de las actividades, es decir, no esperar a que se realice lo que dicta la planeación, sino, plantear siempre un plan B, así como de observar de manera más atenta a las reacciones, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Esto me permitió mejorar mi intervención, haciéndola más pertinente y contextualizada, además de comprender que la práctica docente implica un proceso continuo de análisis y mejora.

De igual manera, este trabajo impactó en el desarrollo de mis habilidades profesionales particularmente la planificación, la observación y la reflexión crítica sobre mi práctica. Aprendí a valorar la importancia de integrar estrategias didácticas socioafectivas de manera intencionada, así como reconocer el papel del docente en el desarrollo emocional de los alumnos.

En este sentido, considero que esta experiencia contribuyó a realizar prácticas más contextualizadas, considerando la diversidad del grupo, desde una postura empática y orientada a la formación integral de las niñas y los niños. Además, esta experiencia me permitió identificar áreas de mejora en las que debo seguir trabajando de manera constantemente, con el propósito de desarrollar prácticas cada vez más equilibradas entre los polos de tensión del modelo.

Conclusiones y Recomendaciones

Al finalizar el presente informe de prácticas profesionales, puedo concluir que la problemática identificada en el grupo de 3°A del Jardín de Niños “Amado Nervo” se relacionaba principalmente con las dificultades que presentaban las niñas y los niños para regular sus emociones, controlar impulsos, resolver conflictos y convivir de manera armónica dentro y fuera del aula. Ante esta situación, el propósito de la intervención fue favorecer la autorregulación emocional mediante la implementación de estrategias didácticas socioafectivas que permitieran a los alumnos reconocer, expresar y gestionar sus emociones de manera adecuada.

A lo largo de la intervención, tuve la oportunidad de reflexionar críticamente sobre mi práctica docente y reconocer la importancia que tiene el desarrollo socioemocional en la educación preescolar. Considero que el objetivo general se logró de manera favorable, ya que, a partir de las actividades implementadas, los alumnos comenzaron no solo a identificar emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa, sino también a expresar lo que sentían y regular sus reacciones ante situaciones cotidianas del aula, además del contexto en el que se encuentren. Aunque este proceso no se consolidó en todos los alumnos, debido a las constantes inasistencias, fue posible observar avances significativos en aquellos niños que asistieron con mayor frecuencia, especialmente en situaciones relacionadas con la espera de turnos, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos.

Respecto a los objetivos específicos, las estrategias implementadas, como el role playing, la narración y creación de cuentos con títeres, los juegos cooperativos y las técnicas de respiración resultaron pertinentes y acordes a las características del grupo. Estas

actividades se organizaron de manera individual, en parejas y en equipos, favoreciendo la convivencia, la escucha activa, el respeto y la participación de los alumnos. Además, permitieron generar ambientes de confianza y reflexión donde las niñas y los niños pudieron compartir experiencias, expresar emociones y fortalecer habilidades relacionadas con la empatía y el autocontrol.

Asimismo, la planeación y evaluación constante fueron elementos fundamentales durante el desarrollo de la propuesta, ya que permitieron intervenir de manera intencionada en la problemática detectada, realizar ajustes de acuerdo con las necesidades, intereses y avances de los alumnos, favoreciendo cambios en la dinámica del aula y en la forma en que los alumnos expresan y regulan sus emociones. Considero que el plan de acción cumplió con su propósito, debido a que permitió intervenir de manera intencionada en la problemática detectada y generar cambios positivos en la dinámica del aula y en la convivencia escolar.

Además, el uso del modelo interaccionista me permitió analizar mi práctica desde distintos polos que antes no tomaba en cuenta, fortaleciendo mi capacidad de reflexión y toma de decisiones pedagógicas. Sin duda, este modelo me enseñó cómo equilibrar mi práctica docente, en los polos epistemológicos, pragmáticos y relacionales, aunque aún no logro equilibrarlos completamente, reconozco que se trata de un proceso que continuará fortaleciéndose mediante la reflexión y la práctica constante.

A través de la observación continua, el registro en el diario de prácticas y el análisis de las actividades realizadas, fue posible valorar los logros alcanzados, así como identificar áreas de oportunidad tanto en el aprendizaje de los alumnos como en mi intervención

docente. Esto me permitió tomar decisiones más pertinentes y diseñar estrategias acordes al contexto y características del grupo.

Por otro lado, considero que esta intervención también contribuyó al desarrollo de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura, ya que desarrollé una práctica inclusiva, al considerar las características individuales, emocionales y socioculturales de los alumnos para diseñar e implementar las actividades. De igual manera, fortalecí la competencia de análisis crítico de mi práctica, al reflexionar constantemente sobre mi intervención, identificar áreas de mejora y replantear estrategias con el propósito de favorecer mejores aprendizajes.

A pesar de que llevo ya tres años realizando prácticas docentes, aún tengo áreas de oportunidad que debo mejorar, para que los alumnos tengan una educación de calidad, tal como lo dice el artículo tercero de la constitución mexicana, por ende, me comprometo a seguir mejorando día con día.

Asimismo, considero que mi intervención contribuyó, al perfil de egreso de las niñas y los niños de etapa preescolar, ya que se promovieron valores como el respeto, la empatía, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad, además de favorecer espacios de diálogo donde pudieron expresar sus ideas, emociones y experiencias sin ser juzgados y con libertad de expresión. Esto permitió que los alumnos comenzaran a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de los otros, así como habilidades para relacionarse de manera más respetuosa dentro del grupo.

Finalmente, el hecho de realizar este documento y leer acerca del tema me permitió comprender que la autorregulación emocional no se desarrolla de manera inmediata, sino que requiere de acompañamiento constante, estrategias pertinentes y un ambiente seguro

que favorezca la expresión emocional. Y para que eso se logre en las niñas y los niños, influyen diversos modelos que son relevantes para ellos, en este caso son: los docentes, padres de familia y sobre todo el contexto en el que se desenvuelven, estos tres pilares deben de trabajar de manera articulada para que el desarrollo socioemocional y los demás ámbitos se logren de buena manera.

Por ello, es fundamental reconocer que la infancia es la etapa donde se sientan las bases de las futuras ciudadanas y ciudadanos. Las niñas y los niños no solo aprenden contenidos, sino que también observan, imitan y construyen su forma de ser a partir de lo que viven en su entorno, especialmente en el hogar y en la escuela.

Desde esta perspectiva, asumo el compromiso de continuar preparándome no solo como docente, sino también como persona, consciente de que mi actuar impacta directamente en la formación de quienes, en un futuro, serán parte activa de la sociedad. Ser maestra implica, en gran medida, convertirse en referente, un ejemplo y una guía, por lo que cada palabra, acción y decisión deja una huella en los alumnos.

Es por eso que mi intención no es únicamente evitar influencias negativas, sino contribuir de manera significativa en la formación de niñas y niños capaces de actuar con valores, empatía y responsabilidad. En este sentido, cobra especial relevancia el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que las emociones, cuando no se comprenden ni se gestionan adecuadamente, pueden conducir a respuestas impulsivas que afectan tanto a la persona como a su entorno.

De esta manera, fortalecer la regulación emocional desde edades tempranas no solo favorece la convivencia escolar, sino que también contribuye a la formación de individuos

más conscientes, capaces de tomar decisiones de manera reflexiva y de relacionarse de forma positiva con los demás.

A partir de la experiencia obtenida, considero pertinente proponer algunas recomendaciones para futuras intervenciones y para la mejora de la práctica docente. En primer lugar, resulta fundamental dar continuidad al trabajo socioemocional de manera sistemática, integrándolo no solo en actividades específicas, sino en la vida cotidiana del aula. Asimismo, es importante diseñar estrategias flexibles que respondan a las características y necesidades individuales de los alumnos, considerando factores como el ritmo de aprendizaje, el contexto familiar y la asistencia escolar.

De igual manera, recomiendo fortalecer la vinculación con las familias, ya que su participación resulta clave para dar seguimiento al desarrollo de la autorregulación emocional fuera del aula, sin embargo, la participación familiar fue limitada debido a la poca intervención observada durante la práctica docente. También es necesario continuar desarrollando habilidades docentes relacionadas con la observación, la evaluación y la toma de decisiones, con el fin de realizar ajustes oportunos que favorezcan mejores resultados en el aprendizaje.

Finalmente, sugiero seguir profundizando en mi formación profesional, especialmente en el ámbito socioemocional, para consolidar una práctica docente más consciente, reflexiva y orientada al desarrollo integral de las niñas y los niños.

Referencias

- Acurio Diaz, M. F., y Toasa Molina, M. B. (2023). Estrategias socioafectivas y el rol docente.
- Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Armas, G. y Grández, K. (2020). Talleres de Títeres y su Influencia en el desarrollo de la expresión oral de niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 304 “Gotitas de Amor”, Pucallpa, 2018. Universidad Nacional de Ucayali. Disponible en:
http://repositorio.unu.edu.pe/bitstream/handle/UNU/4392/UNU_EDUCACIONINICIAL_2020_TESIS_GIANNY-ARMAS_KATHERINEGRANDEZ_JOCELYN-PAIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Cabrera, T y Palomino, L. (2023). Estrategias socioafectivas en la educación básica regular. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7(27), 127–142. <https://acortar.link/mqbRYm>
- Chavez Chacon, K. N., y Vasquez Caruajulca, E. E. (2025). La creación de cuentos como estrategia para el desarrollo del pensamiento creativo en niños de cinco años en una institución educativa inicial de Celendín, 2023.

- Choquehuanca Ramos, Y. Z., y Quispe Maquera, A. (2022). Juegos cooperativos en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas 4 y 5 años de la Institución Educativa Particular John Nash de Juliaca, 2022.
- Córdoba Díaz, A. Y. (2015). Adquisición de habilidades sociales para el manejo de conflictos a través de la estrategia interactiva del juego de roles en estudiantes de 5 de educación básica primaria.
- Cruz, A., y Camino, J. (2023). Influencia de las emociones en el comportamiento de los estudiantes de preescolar. *Tierra Infinita*, 9(1), 124-135.
- Culqui Herrera, E. F. (2025). *Estrategias didácticas para el desarrollo socioafectivo en niños de 4 a 5 años de edad* (Doctoral dissertation, Ecuador: Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)).
- De La Cruz, G. (2021). El uso de títeres y su influencia en la expresión oral en niños de 5 años en la Institución Educativa Inicial N° 384 “Los Amiguitos” del distrito de Carabayllo – Lima. [Tesis de pregrado. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/31061/TITERES_Y_EXPRESION_ORAL_DE_LA_CRUZ_ROSADO_GIOVANNA_JANET.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Colombia: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

- Díaz, B. A. Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida. Disponible en:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Dutin Academy. (2025). Qué es el desarrollo socioemocional- Curso de estimulación temprana [Video]. YouTube.
<https://youtu.be/4Vdwkfk4MA?si=b6Of9RGngURUrpYu>
- Escalpez M. (2023). Tú eres tu lugar seguro haz las paces con tu pasado para reconectar contigo (y con los que te rodean). Pinguin Random House Grupo Editorial, S. A. U 47- 49, 08021.
- Ferreiro, E. (1998). Alfabetización teoría y práctica. México. Siglo XXI Editores.
- Fierro, C. Fortoul, B y Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Fierro, Cecilia y Fortoul, Bertha. (2015). Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes. Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.
- Fragoza González, A., Cordero Arroyo, G., y Fierro Evans, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 643-663.
- Gaete-Ouezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y educadores*, 14(2), 289-307.

- Gil, J. Q., Pérez, P. A. Á., y Escobar, S. M. R. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar: habilidades en preescolares. *Journal of Neuroeducation*, 2(2).
- Hernández Sampieri, R. (2018). Metodologías de la Investigación, rutas cualitativa, cuantitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera Gutiérrez, C., y Villafuerte Álvarez, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758-772.
- Jurado, R., Revelo, S., y Rosero, Á. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73.
- Latorre. A. (2005). La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. España, editorial Graó: serie investigación educativa.
- Lozano, E. A., Salinas, C. G., & Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79.
- Maldonado, E. A. H. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576.
- Marí Mollà, R. (2008). Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación.

- Martín Pacheco, R. (2020). La construcción del número natural y el conteo en Educación Infantil.
- Martínez Panchi, K. B., y Quispe Jaya, C. A. (2023). Estrategias socio-afectivas para el proceso de aprendizaje de la asignatura de Estudios Sociales.
- Mischel, W. (2015). El test de la golosina: Cómo entender y manejar el autocontrol. Debate.
- Muslera, M., y De León, D. (2016). Educación Emocional en niños de 3 a 6 años. *Universidad de la República de Uruguay*.
- Quispillo, S. I., y Álvarez, C. A. V. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. COMUNI@ CCIÓN: Revista de Investigación en comunicación y desarrollo, 13(3), 233-244.
- Riera, D. A. R., González, L. T. Y., y Tapia, L. G. L. (2024). Hacia una Educación Integral: Promoviendo el Desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia en niños de niños de 4 a 5 años. Estudio de caso: Centro Infantil GAIA, Riobamba–Ecuador. Polo del Conocimiento, 9(12), 1702-1719.
- Rodríguez Rodríguez, T., García Rodríguez, C. M., y Cruz Pérez, R. (2005). Técnicas de relajación y autocontrol emocional.. MediSur, 3(3), 55-70.
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista educación, 25(2), 59-65.

- Sánchez, C., Aguilar, M., José, M., y Sánchez, J. L. (2020). Estrategias didácticas en entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Sánchez, M. J., Fernández, M., y Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, 8(1), 107-121.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (1.a ed.).
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). Programa de Estudio para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2. SEP.
- SEP. integración del Programa Analítico puente hacia la planeación del aula. MejorEdu 2024.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Pearson.
- Vega, R., y del Milagro, J. (2024). Desarrollo Socioemocional en Niños de Educación Inicial 2022 (Doctoral dissertation)

Anexos

ANEXO 1. Guía de observación del contexto externo, interno y áulico.

	BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESC. NORMAL DEL ESTADO	
	Licenciatura en Educación Preescolar	
	Semestre VII	
Guía de observación (Contexto externo)		
Propósito: Indagar los aspectos del contexto externo que influyen en el funcionamiento de una institución educativa, mediante la observación directa, con el fin de analizar sus implicaciones en la dinámica escolar y reflexionar sobre el papel docente en dicho entorno.		
Indicadores a observar		Observación
Ámbito geográfico y ambiental	Ubicación geográfica (rural, urbana o marginada)	El jardín de niños "Amado Nervo" se encuentra ubicado en calle Azabache #777, en la Colonia Valle Dorado, S.L.P. C.P.78399 Esta entre las calles Tecali, Amatista y Sirconio, este es un contexto urbano y tiene 38 años de antigüedad.
	Tipo de edificaciones que rodean el jardín (viviendas, comercios, industrias, etc.)	El día martes se pone 1 mercado rodante a 2 calles del jardín, lo rodean muchas viviendas de 2 pisos, además de que a una cuadra está el Estadio Alfonso Lastras.
	Impacto ambiental y riesgos naturales (zonas propensas a inundaciones o contaminantes como humo, ruido)	En los alrededores del Jardín no se observan terrenos baldíos, no está cerca la zona industrial y tampoco se observa basura en sus alrededores, los vecinos en las mañanas aproximadamente a las 8:00 a.m. salen a barrer afuera de su casa. Un contaminante puede ser el humo de los carros y camiones que pasan por ahí, ya que pasa la ruta 19 sobre la calle Sirconio, de igual manera, a 5 calles se encuentra la Av. Industrias, la cual es muy transitada y a 3 el Boulevard Río Española. A pesar de no haber tanta basura, suelen inundarse la calle Tecali y Amatista, cuando llueven, además de

		dos salones del Jardín y el salón de música. En los alrededores hay mucho desabasto de agua por el clima seco, hay poco reciclaje de basura, perros callejeros, no hay plazas cívicas, deportivas y tampoco parques o bibliotecas.
Ámbito de servicios e infraestructura	Presencia de instituciones de salud, seguridad, cultura o deporte	Se encuentran a una cuadra del Jardín una iglesia, además de una farmacia de las similares (Cuenta con consultorio médico), a una calle está el estadio Alfonso Lastras.
	Seguridad en los alrededores (iluminación, vigilancia, tránsito vehicular)	Las calles en donde se encuentra hay muchas cámaras, 2 en cada vivienda, a pesar de que esta cerca de la Av. Industrias no hay tránsitos que estén al pendiente y tampoco señaléticas o semáforos cerca, solo están 2 paradas de camión, tampoco se observa vigilancia por parte de la policía en los alrededores de las calles, aunque si hay movimiento vehicular desde temprano.
	Medios de transporte utilizados por estudiantes y docentes	Las docentes titulares del Jardín y el personal cuentan con carros, al igual que los alumnos la mayoría los llevan en carros (ya sean uber propios o taxis), algunos en bicicletas y motos. Nosotras practicantes vamos y venimos en los camiones que pasan cerca o nos aproximan al Jardín, los cuales son ruta: 19, 5, 22 y 24.
Ámbito social y cultural	Involucramiento de la comunidad en el Jardín de niños.	Observo que en los alrededores la comunidad no se involucra tanto, si distingue al personal de la institución y saludan de manera respetuosa, sin embargo, no participan en el jardín o en actividades escolares, solo los padres de familia y eso algunos no todos, por los diversos tiempos de sus trabajos.

	Costumbres, valores y tradiciones	En base a lo observado en el CTE del Jardín y al diagnóstico del ciclo anterior me percate que: La religión es católica la mayoría asiste a la iglesia que está a una cuadra del plantel y a festividades patronales favoreciendo así los valores y hábitos, como la solidaridad, la paz, el amor, la amistad, la justicia, la puntualidad, la disciplina, la cortesía, esas prácticas coadyuvan el aspecto lector, la comunicación, la autonomía y la socialización. En cuanto a las tradiciones se celebra el: Día de la Independencia, la Revolución Mexicana, Día de muertos, fechas navideñas, día del amor y la amistad, día de la madre, el padre, fechas cívicas, culturales y sociales.
	Estructuras familiares comunes (nucleares, extensas, monoparentales). Presencia de abuelos u otros familiares en el cuidado de los niños.	De acuerdo al diagnóstico anterior el 50% de las familias es nuclear, es decir, está formada por los padres e hijos, aunque también hay 10% de la extensa, es decir con abuelos, tíos, primos y el 30% es monoparentales, es decir viven con madre o padre, los cuales viven con sus padres y es donde los abuelos se hacen cargo de ellos. De igual manera el 10% de los padres de familia son solter@s.
	Nivel socioeconómico predominante	Nuevamente gracias al diagnóstico compartido por las docentes del ciclo anterior es clase social medio bajo, presentan esta característica en común, son hogares con ingresos ligeramente inferiores, afecta la parte de seguridad en los niños ya que los padres les transmiten sus problemas sobre todo económicos, los niños se sienten vulnerables de esta situación y se refleja en su conducta, autonomía, comunicación entre otros.

Ámbito económico	Fuentes de ingreso de las familias (jornaleros, profesionistas, entre otros)	La mayoría de los padres son obreros, por ende, el sueldo es algo bajo y cubren las necesidades básicas que es el alimento, vestir, los gastos de la casa, lo cual de acuerdo a las docentes afecta mucho para apoyar en sus hijos en tareas, investigaciones, actividades culturales, sociales, de visitas al exterior del plantel y campamentos.
-------------------------	--	--

	BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESC. NORMAL DEL ESTADO Licenciatura en Educación Preescolar Semestre VII	
	Guía de observación (Contexto interno)	
	Propósito: Indagar los aspectos del contexto interno que influyen en el funcionamiento de la institución educativa, mediante la observación de los espacios, recursos y la organización que caracteriza el entorno educativo, con el fin de analizar cómo estos factores impactan en la dinámica escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
Indicadores a observar		Observación
Ámbito de infraestructura	Aulas por las que está conformada la institución	El jardín de niños cuenta con 7 aulas, 1 salón de usos múltiples, patio cívico, 3 áreas de juego (2 para 2° y 3°, y 1 para 1°), biblioteca, sala de computación, dirección, bodega, baños para maestras (os) y para las Niñas (os), área de atención con niños que tienen Barreras para el Aprendizaje y la Participación y un chapoteadero.
	Áreas recreativas para los alumnos (Salón de música, biblioteca, área de juegos, etc).	El jardín si cuenta con 3 áreas de juegos, 2 para 2do y 3ero y 1 para primero, además que los juegos con los que cuenta están adaptados a la edad de los alumnos. También cuenta con 1 área de: música, biblioteca, computación y el patio para educación física.

	Accesibilidad para niños o niñas con discapacidad.	Cuenta con 1 rampa para dar acceso a el área de usos múltiples y a un salón que está en desnivel, comento la directora que todo el jardín está adaptado para niños con discapacidad, ya que anteriormente ya han tenido alumnos que utilizan sillas de ruedas.
	Recursos tecnológicos disponibles (computadoras, proyector.).	Cuenta solo con pantallas para cada salón, 3 bocinas para todo el Jardín y no cuenta con proyectores, además que cuentan con internet, el cual tiene cobertura en todas las áreas del Jardín de Niños.
	Servicios básicos (Agua, Internet, luz, sanitarios).	Cuenta con todos los recursos básicos que es el agua, internet, luz y sanitarios.
	Recursos materiales disponibles (mobiliario o material didáctico)	Los salones si están equipados con 10 mesas cada aula, además con 4 sillas más de la cantidad de alumnos que son (por ejemplo, si son 20 alumnos, en total son 24 sillas), de igual manera cuenta con estantes o muebles para colocar todo el material que se utiliza dentro de cada aula (foamy , cartulinas, pintura, material didáctico, cubos, tangrams , etc), de igual manera se <u>les</u> proporciona a cada grado los libros gratuitos correspondientes para cada alumno.
	Condiciones de seguridad (puertas de emergencia, señalética, extintores, simulacros)	Dentro del Jardín si existe señaléticas, además de dos extintores y una salida de emergencia por la parte de atrás de la institución, además que el 23 de septiembre del 2025 se realizará un simulacro.
Ámbito organizacional y de gestión	Personal que conforma la institución (maestros, directivos, personal de limpieza y asistentes).	Cuenta con 7 maestras titulares, 1 directora, 1 maestra de educación física, 2 psicóloga, 1 encargada de biblioteca, 1 maestra de música, 2 secretarias y 1 intendente.
	Protocolos y manuales internos (existencia y accesibilidad de manuales de organización,	Siguen diversos acuerdos y el Plan y Programa de la fase 2 de preescolar 2022.

	normativas y procedimientos de la institución).	Cuentan con un calendario que rige todas las actividades a realizar durante todo el ciclo escolar 2025-2026, además que todo va guiado por el Programa de Mejora Continua de la institución, en donde hoy 27/08/25 decidieron las problemáticas a abarcar. Se organizan de tal manera que todas participen sin excluir a nadie, y se rigen por la Ley General de Educación en donde son los artículos 108, 109, 26 (Acuerdo 05/04/24). De igual manera por las reformas de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Siguen las orientaciones y las guías seleccionadas para el CTE, siguiendo los diversos programas que habrá, por ejemplo, este 8 de septiembre del 2025 hay una jornada de concientización sobre la gravedad del abuso sexual y el maltrato infantil.
--	--	---

	BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESC. NORMAL DEL ESTADO Licenciatura en Educación Preescolar Semestre VII
	Guía de observación (Áulico)
Propósito: Indagar, mediante la observación, los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje en el grupo, con el fin de establecer un diagnóstico inicial que permita orientar la planificación educativa y la implementación de estrategias didácticas adecuadas a las necesidades de los alumnos.	
Grupo de observación: 3°A Docente titular: María Isabel Villanueva Coronado Cantidad de alumnos: 20 alumnos en total, 11 niños y 9 niñas	

Indicadores a observar		Observación
Infraestructura y mobiliario	Tipo de mobiliario con el que cuenta el aula (Sillas, mesas, estantes, escritorio, etc). Suficiencia y estado.	El salón es amplio, cuenta con 6 ventanas que se pueden abrir y cerrar, dando acceso al aire, 3 ventiladores, no tiene cortinas, por ende, la luz sí entra, aunque no fuertemente. Además, hay 24 sillas, 10 mesas, 1 pantalla para proyectar videos, 1 bocina, 2 escritorios (uno para la docente titular y otro para mí). Hay 11 muebles en total; 3 con material didáctico y de construcción para que los alumnos jueguen, 5 con material o guardar decoración del aula para realizar actividades en clase (material de fechas conmemorativas, broches, palos de madera, pinzas, cartulinas, hojas, foamy diamantado, bolas de unicel, hojas blancas, pinzas, fichas de plástico, botes para pintura, fichas de refresco, diamantina, pintura, plastilina, popotes, abatelenguas, cartulina iris, cartulina metálica, ábacos, pinceles, pinturas de brocha, brochas, gel antibacterial, sanitas, rollo, jabón para manos, desechable, clenex, etc), 1 para uso de las cosas o material personal de la maestra, 1 para cosas de los alumnos (mochilas, libretas y lapiceras) y 1 para cajas que se ubica detrás de la puerta. Los papás de igual manera llevaron material para el uso de sus hijos: la lapicera, plumones, papel foamy, cartulinas, libretas, paquete de 4 rollos, sanitas, 3 botes de plastilina, 2 botes de pintura vinílica, lapicera, hojas de colores, resistol, sacapuntas, etc.
	Funcionamiento de la instalación del inmueble (Pantallas, puertas, ventanas, etc).	En cuanto al funcionamiento de los inmuebles, la bocina del salón no funciona, la maestra tiene que ir a pedir una, pero a veces también tiene falla, la puerta del salón funciona bien, las ventanas solo se abren 7 de 16, la pantalla funciona correctamente, al igual que el ventilador y las luces que hay dentro del aula, en general el mobiliario con el que cuenta el salón está en buen

		estado, solo que un poco sucio porque no lo limpian constantemente.
	Botiquín de primeros auxilios	Cuenta con un botiquín de primeros auxilios y 2 repuestos, este incluye: curitas, gasas, alcohol, mertiolate, agua oxigenada, vaselina, micro por, torundas y pomada de árnica.
	Acceso a tecnologías de la información y comunicación (TIC), disponibilidad de internet.	El salón cuenta con internet (el cual da cobertura a todas las zonas del Jardín de Niños), además que la maestra si lo utiliza para introducir a los alumnos a los diversos temas, por lo general utiliza YouTube.
Organización y manejo del aula	Rutinas establecidas para los alumnos (entrada, actividades, salidas)	Por lo observado la maestra no utiliza algún planificador de actividades con los alumnos, en ocasiones tampoco pone la fecha de los días, además que el receso siempre es a diferentes horas, nunca es a la misma, por ende, solo les avisa que van a salir al receso, a música, inglés o física (Aunque por el momento la maestra tiene incapacidad y regresará hasta agosto). A la entrada hace el pase de lista, cuenta a los alumnos y a veces bailan una canción para activar a los alumnos, al igual que en la salida cierra las actividades y en seguida cantan una canción de despedida.
	Estrategias de manejo de grupo	La maestra utiliza pausas activas, al momento de entrar al aula, después de receso y a la salida. No realiza entre sus clases, ya que a los alumnos como los ha tenido desde 2do año, ellos ya saben que cuando están trabajando no tiene que hacer ruido.
	Tiempo destinado para cada una de las actividades planteadas	En cuanto al tiempo las clases de ingles son de 50 minutos, los recesos de 20 minutos (solo los martes y viernes son de 30 min), la clase de música y educación física son de 20 min, por ende, lo que queda de tiempo solo realizan una

		actividad los alumnos, no más, incluso son 3 alumnos los que no terminan esa actividad en toda la mañana.
	Reglas de convivencia claras	La maestra desde un inicio llega a acuerdos con los alumnos, dejando que ellos creen las reglas del salón y ella planteando algunas, incluso hace que ellos firmen para que acaten esas reglas y así puedan trabajar a gusto, en caso de no seguirlas les llama la atención. Algunas de las reglas que hay en el salón es: Tirar la basura en el bote, levantar la mano si quieren participar, no gritar o hablar mientras la maestra da indicaciones, respetar a los compañeros, etc.
Recursos didácticos	Material didáctico disponible para el aprendizaje de los alumnos	Dentro del salón hay mucho material didáctico, el cual la docente me dijo que podía ocupar si así lo requería, por ejemplo, hay: material de fechas conmemorativas, broches, palos de madera, pinzas, cartulinas, hojas, foamy diamantado, bolas de unicel, hojas blancas, pinzas, fichas de plástico, botes para pintura, fichas de refresco, diamantina, pintura, plastilina, popotes, abatelenguas, cartulina iris, cartulina metálica, ábacos, pinceles, pinturas de brocha, material de construcción y brochas. Los papás de igual manera llevaron material para el uso de sus hijos: la lapicera, plumones, papel foamy, cartulinas, libretas, paquete de 4 rollos, sanitas, 3 botes de plastilina, 2 botes de pintura vinílica, lapicera, hojas de colores, resistol, sacapuntas, etc. Además, que existen estantes para que los alumnos dejen lapiceras, mochilas y libretas, al igual que mesas para que dejen sus aguas.
	Uso del espacio para diferentes tipos de aprendizaje (rincones, grupos, etc)	La maestra no se observa que haga rincones o separe a los alumnos por niveles de aprendizajes o utilice monitores.

		Sin embargo, en ocasiones los saca a hacer actividades al patio, los deja estar en el suelo y salir a hacer trabajos.
Procesos pedagógicos y atención a los alumnos	Retroalimentación por parte de la docente ante las actividades planteadas a los alumnos	La docente no realiza retroalimentación como tal, solo si un alumno hace mal un trabajo, le dice que, porque no puso atención y lo corrige, más no se da el tiempo de decirle en que fallo y cómo puede mejorar esa práctica, al igual las consignas del día las da al comienzo de la actividad y ya no las repite, entonces los alumnos tienen que estar muy atentos.
	Pedagogía que utiliza la docente	La maestra utiliza una pedagogía tradicional, es decir, ella es el sujeto del saber y que tiene todos los conocimientos, mientras que los alumnos, tiene un rol pasivo, es decir solo escuchan, memorizan y repiten lo que aprenden, sin dejar esa libre expresión o que ellos se equivoquen para que aprendan, es decir, casi no hay un espacio para que los alumnos sean creativos.
	Estilos de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico)	12 alumnos son kinestésicos, 1 visual, 4 empataren auditivo y visual, 2 visual y auditivo, finalmente 1 kinestésico y visual, los que tienen doble canal, se ira determinando cuál es el favorable con forme avance el ciclo escolar.
	Ritmo de aprendizaje (rápido, pausado, necesita repeticiones)	Los alumnos que necesitan repeticiones de las consignas son EL, CT, KM y OI. Los que son rápidos al trabajar (Monitores) son: Da, DI, PE, RI, MC, GE y AG Los que hacen la actividad pausada o incluso pierden rápidamente la atención al trabajo son: AI, MK, MA, DE, OI, KM, EE, DE, G, EL, CT, CA y IA
	Atención individualizada a alumnos con alguna discapacidad	La maestra no atiende de manera individualizada de acuerdo a las necesidades de los alumnos, es decir, si revisa a cada uno

		lo que esta haciendo, pero no les da la retroalimentación necesaria, sin embargo, logra atender las necesidades de cada alumno en el momento en que se presentan. Los alumnos que detecte que necesitan más atención individualizada son: EL requiere mucha atención en los trabajos, pierde rápidamente el interés, al igual que MC (ella es adoptada) requiere atención, estaría todo el día monitoreando y saber si realmente está haciendo la actividad. KM es surdo y no se cuenta mucho con la familia, de igual manera tiene que ser monitoreado, pierde rápidamente la concentración y siempre trae sueño. DE <u>es</u> tímido, no le gusta participar, le da pena si uno se le queda viendo, habla en un tono de voz muy bajo, es necesario trabajar con él la modulación de voz y la integración. CT (situación de riesgo) trabajar mucho con él, pierde la atención fácilmente, si participa, pero no justamente hace referencia al tema que se está viendo, checarlo frecuentemente a ver si realmente está realizando el trabajo que se solicitó y trabajar la integración con él, le está costando mucho, al igual que la escritura de su nombre, esto junto con CA y <u>IA</u>. OI y MK se toman su tiempo para las actividades y eso provoca que no las terminen, además que O pide permisos para ir al baño y se distrae, también se debe de tener muy monitoreada.
	Fomento de la autonomía en todo momento	Si fomenta la autonomía en sus trabajos, aunque si se equivocan, no le gusta que se equivoquen y por ende les llama la atención.
	Enfoque lúdico	La maestra no siempre usa el juego como una herramienta para enseñar, sino más bien utiliza hojas para que los aprendizajes queden mejor grabados en los alumnos, también usa videos o

		incluso los deja armar con plastilina lo que captaron de la actividad. Aunque por lo que me comenta si suele poner durante el ciclo escolar actividades innovadoras para el aprendizaje o busca la gamificación, es decir en base a juegos de interés por parte de los niños, lo usa para que aprendan.
	Vínculo afectivo entre docente/alumnos	La maestra suele ser algo exigente y estricta, entonces en ocasiones los niños le tienen hasta cierto punto miedo al momento de equivocarse en algún trabajo, o durante estas dos semanas se acercaban más a mi cuando se sentían mal o tristes, incluso al momento de checarles el trabajo se acercaban a mi a preguntarme, por lo que comente hace un momento.

HORARIOS

MUSICA	
LUNES	9:22 a.m. – 9:44 a.m.
MARTES	11:20 a.m. – 11:40 a.m.

EDUCACIÓN FÍSICA	
LUNES, MIÉRCOLES Y VIERNES	11:00 a.m. – 11:30 a.m.

INGLES	
MIÉRCOLES Y JUEVES	9:00 a.m. – 9:50 a.m.

RECREO	
LUNES	10:10 a.m. – 10:30 a.m.
MARTES	9:40 a.m. – 10:10 a.m.
MIÉRCOLES	10:30 a.m. -10:50 a.m.
JUEVES	11:30 a.m. – 11:50 a.m.
VIERNES	9:40 a.m. – 10:10 a.m.

Anexo 2. Programa de Mejora Continua de la Institución.

JARDIN DE NIÑOS: "AMADO NERVO"

Se encuentra ubicado en Azabache 777, en la Colonia Valle Dorado, S.L.P tiene 38 años de antigüedad, es de organización completa, Para el periodo escolar 2024-2025: hay 66 niños en 3º, 48 en 2º y 25 en 1º en total 139, de personal 15, se cuenta con 7 aulas, 1 salón de usos múltiples, patio cívico, áreas de juego, biblioteca, computación, dirección, bodega, baños, área de atención niños BAP y chapoteadero.

Es prioritario atender a los alumnos que presentan rezago y nivelarlos, hacer un diagnóstico grupal, remedial, evaluaciones, concentrados de evidencias, asistencia, gráficas, identificar con nombre, apellidos alumnos con rezago, identificar aprendizajes, habilidades básicas fundamentales sobre todo los no logrados, regularizar alumnos, 39 niños BAP que requieren apoyo adicional y en los otros campos.

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO:

Se equilibra la situación académica y emocional, se redefine las filosofías educativas de la NEM que lo orientan, se promueve un enfoque humanista, favoreciendo habilidades, conocimientos, actitudes, valores, hábitos, se impulsa la equidad, igualdad, respeto, paz, colaboración, tolerancia, empatía, honestidad, amor, amistad, solidaridad, esfuerzo, inclusión y participación, atender los vacíos en la formación pedagógica, brindar bienestar, tranquilidad y atención emocional, enfocadas a las características, necesidades y contexto en el que nos encontramos, atender a problemáticas identificadas desde la evaluación diagnóstica, conocer a profundidad el contexto personal, familiar, social, cultural, que están viviendo cada niña, niño, ser empáticos con ellos, con las evidencias, con las clases, materiales, reuniones, garantizando que cada NN, tengan trayectoria educativa continua y de calidad. Los acuerdos se toman en consenso con los diferentes actores de la comunidad escolar en beneficio de cada niño y niña.

DIMENSION AMBIENTE FAMILIAR: Tipo de familia: el 50% es nuclear formada por los progenitores y uno a tres hijos, aunque también hay 10% de la extensa: con abuelos, tíos, primos, y el 30% de la monoparental en la que el padre o madre viven con sus padres y es cuando los abuelos se hacen cargo de ellos, este contexto no apoya lo educativo, en el logro de los aprendizajes permea el poco acompañamiento, ya que son familias pequeñas pero con necesidad de trabajo de los dos padres, 10% padres o madres solteros, la mayoría son de 5 integrantes, aunque en los últimos años hay mucho divorcio y la pelea de custodia de los hijos, que afecta emocional, psicológico y en su aprendizaje a los niños de preescolar, que pasan por esa situación; provoca efectos como es las barreras en el

RELIGION: Religión. Es católica la mayoría asiste a la iglesia que está a una cuadra del plantel, con sus festividades patronales, favorece principios, valores, hábitos, como la solidaridad, la paz, el amor, la amistad, la justicia, la puntualidad, la disciplina, la cortesía, esas prácticas coadyuvan el aspecto lector, la comunicación, la autonomía y la socialización.

CARACTERÍSTICAS CULTURALES EN COSTUMBRES Y TRADICIONES: Por generaciones se ha determinado maneras de pensar, comportarse o hacer algo que en el tiempo, lo hacen de forma similar. Día de la Independencia, la Revolución Mexicana, día de muertos, fechas navideñas, día del amor y la amistad, día de la madre, el padre, fechas cívicas, culturales, sociales, el cual les favorece el aspecto artístico, lenguaje, comunicación, su pensamiento, aunque no todas las familias fomentan, practican o preservan estas tradiciones. Las personas se reúnen poco frecuente para eventos religiosos, fiestas patronales, para organizar la seguridad pública, no hay áreas deportivas ni recreativas en la Colonia Valle Dorado, S.L.P.

Contexto Cultural: Hay un proceso sociocultural en la que se realizan la apropiación, los usos de productos y se cae en excesos las necesidades humanas de bienes y servicios: música general, alimentos, ropa de marca y calzado de moda, computadora, internet, museos, teatro, televisión, celulares, juegos audiovisuales, cine, lectura, redes sociales, hay que canalizar el uso de las TIC's al ámbito educativo y promover la cultura del ahorro.

CONDICIONES SOCIOECONOMICAS: La mayoría es clase social medio bajo, presentan esta característica en común, son hogares con ingresos ligeramente inferiores, afecta la parte de seguridad en los niños ya que los padres les transmiten sus problemas sobre todo económicos, los niños se sienten vulnerables de esta situación y se refleja en su conducta, autonomía, comunicación entre otros.

Nota: Esta información fue tomada del Programa de Mejora Continua, corresponde al contexto externo del Jardín de Niños "Amado Nervo".

ANEXO 3. Planeación completa del Taller Crítico por Aula, donde se implementaron las Estrategias Didácticas Socioafectivas.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
UC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



NOMBRE DEL DOCUMENTO:

"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SOCIO-AFECTIVAS PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN TERCER GRADO DE PREESCOLAR"

OBJETIVO DEL DOCUMENTO:

Diseñar e implementar estrategias didácticas socio-afectivas que favorezcan la autorregulación emocional en los alumnos de tercer grado de preescolar, con la finalidad de promover un ambiente de aprendizaje seguro y positivo que contribuya al desarrollo integral de las niñas y los niños, así como al fortalecimiento de mi práctica docente reflexiva y consciente.

NOMBRE DEL PROYECTO:	Explorando mis emociones para aprender a autorregularme.	TIEMPO DE INICIO:	16 de febrero del 2026
METODOLOGÍA:	Taller crítico por aula	TIEMPO DE CIERRE:	2 de marzo del 2026
PROBLEMÁTICA DEL AULA:	Dentro del grupo de tercer grado de preescolar identifique que los alumnos reconocen las emociones básicas: temor, enojo, tristeza, alegría y asco, de igual manera identifican qué situaciones las generan y en qué parte de su cuerpo es donde las sienten, sin embargo, no logran regularlas, lo que genera que cuando desbordan las emociones principalmente el enojo, peguen, lloren, se digan maldiciones e incluso griten o avientan las cosas que tienen a la mano. Por ende, se genera un ambiente de tensión entre ellos, lo que afecta la convivencia, el clima del aula y el desarrollo de las actividades.		
PROPÓSITO:	Favorecer la autorregulación emocional de las niñas y los niños de tercer grado de preescolar mediante la implementación de estrategias didácticas socio-afectivas, con el fin de que aprendan a identificar, expresar y regular sus emociones de manera adecuada, contribuyendo a una convivencia armónica y a un clima de aula seguro y positivo durante la jornada de intervención docente.		
CAMPOS FORMATIVOS	CONTENIDOS	PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE	
De lo humano y lo comunitario	Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.	I. Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de	



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
UC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



		actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.
Lenguajes	Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales de los lenguajes artísticos.	I. Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias.
ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDADES. (NO VA DENTRO DEL TALLER)	Transformación responsable del entorno al satisfacer necesidades básicas de alimentación, vestido y vivienda.	I. Sugiere y lleva a cabo algunas acciones sustentables a su alcance, para cuidar el ambiente natural y fomentar el buen vivir de las personas de la comunidad.
EJES ARTICULADORES:		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:
   		- Evidencias de actividades. - Videos y audios de los diálogos de los alumnos al momento de evaluar - Diario de trabajo. - Escala Estimativa.
NIÑOS CON BAEERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN		ESTRATEGIAS PARA ATENDERLOS



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



	Palabras motivadoras.
[REDACTED] (Actitud desafiante y atención dispersa)	Normas claras y consensuadas, en especial con ella.
[REDACTED] (Autonomía y confianza al hablar en público)	- Presentaciones guiadas, felicitarlo a la hora de su participación. - El micrófono de la participación.
[REDACTED] (Conducta, atención dispersa y requiere apoyo en el desarrollo de las actividades)	- Economía de fichas. - Tiempos de autorregulación, juegos rítmicos.
ACTIVIDADES PERMANENTES	
- Por las mañanas todos los días empezaré por una activación física que involucre el movimiento de los alumnos e incluso se pueden utilizar mini rutinas de ejercicio, yoga o gimnasio cerebral. - Se realizará después de la activación el pase de lista utilizando diversas estrategias, como en vez de decir "presente" digan las vocales, números o algo referente al tema observado durante las semanas. De igual manera la colocación de la fecha. - Después de los recesos haré un momento de relajación, puede ser mediante la meditación, respiración o juegos como SPA y masajes. - Durante las actividades aplicaré pausas activas cuando sea necesario. - Al terminar la jornada se pondrá en marcha el semáforo del aprendizaje, en donde los alumnos auto reconocerán sus aprendizajes alcanzados. La autoevaluación fomenta la metacognición y la autorregulación en los niños. Bruner (1961) resalta la importancia de que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje. 19 de febrero del 2026 intercambio de alumnos por grado y tema de las 3R SEGE en tu escuela. 20 de febrero del 2026 junta sindical. 24 de febrero del 2026 honores por el día de la bandera. - Miércoles activación física. - Trabajar con los libros de texto gratuitos del grado 3º	
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SOCIO-AFECTIVAS	TÉCNICAS QUE LAS ACOMPAÑARAN
- Role Playing. - La creación y narración de cuentos con titulares, juegos cooperativos. - Juegos cooperativos con regulación emocional. - Lectura de cuentos para la identificación y reflexión de emociones	- Rutinas de pausa emocional (en momentos del día) - Técnicas de autocontrol.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



PRODUCTOS QUE SE REALIZARÁN A PARTIR DEL ENFOQUE	Diario de las emociones:
SUSTENTO DEL TALLER CRÍTICO POR AULA	
El hecho de trabajar con el enfoque de talleres críticos por aula, de acuerdo al libro de modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño, propuesto por la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2024) de las páginas de la 11 a la 16 este se basa en el enfoque de "aprender haciendo", el cual privilegia experiencias reflexionadas e intencionadas que integran diversos aspectos de la realidad de las y los alumnos. Este enfoque resulta pertinente para el desarrollo de estrategias socio-afectivas orientadas a favorecer la autorregulación en preescolar, debido a que articula la vivencia, la reflexión, la expresión, el pensamiento crítico y la colaboración como ejes centrales del aprendizaje. En el nivel preescolar, la autorregulación emocional no se adquiere a través de explicaciones abstractas, sino mediante experiencias concretas, significativas y contextualizadas. Los talleres críticos permiten que las niñas y los niños analicen, piensen, expresen y actúen en torno a situaciones relacionadas con sus emociones, promoviendo el reconocimiento de los saberes previos y la construcción progresiva de nuevas formas de comprensión y actuación. La elección específica de talleres por aula, responde a la necesidad de generar un proceso colaborativo donde cada niña y niño asuma un rol activo en la construcción de un producto común, en este caso, el Diario Emocional. Asimismo, el énfasis del taller se coloca en el procedimiento y en los procesos cognitivos y socioemocionales que se desarrollan, más que en la producción estética final, además que permite a las niñas y los niños: - Identificar sus emociones y de los demás. - Comprender situaciones que las detonan. - Explorar estrategias y técnicas para regularlas. - Socializar alternativas de solución. - Transferir lo aprendido a su contexto familiar. El producto final, el Diario Emocional, servirá como herramienta de acompañamiento socio-afectivo que trasciende el aula, al llevarlo a casa, las niñas y los niños disponen de un recurso personal que les permite recordar como autorregularse emocionalmente dentro de distintos contextos.	



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 16 AL 20 DE FEBRERO DEL 2026

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30 a.m. – 9:00 a.m.	Organizar el salón de acuerdo a lo que se vaya a trabajar y de igual manera el material a utilizar durante las actividades.				JUNTA SINDICAL (NO HAY CLASES)
9:00 a.m. – 9:20 a.m.	HONORES	Pase de lista, conteo de alumnos, pausa activa, fecha y cronograma de actividades.	INGLES (9:50 a.m.)	INGLES (9:50 a.m.)	
9:20 a.m. – 9:40 a.m.	MÚSICA	Las emociones de Mía y Tete también son las mías 😊			
9:40 a.m. – 10:10 a.m.	BIBLIOTECA (10:05 a.m.)	RECESO			
10:10 a.m. – 10:30 a.m.	RECESO	Las emociones de Mía y Tete también son las mías 😊	Mi lugar seguro 😊	Detectives del planeta: descubriendo las 3R	
10:30 a.m. – 11:00 a.m.	¿Qué pasa con nuestras emociones en el salón? 😊		RECESO (10:30 – 10:50 a.m.)	La misión secreta de las 3R	
11:00 a.m. – 11:30 a.m.	ED. FÍSICA		ED. FÍSICA	Manos a la obra.	
11:30 a.m. – 11:50 a.m.	Detectives de zonas o acciones de riesgo.	MÚSICA (11:20 – 11:40 a.m.)	Mi lugar seguro 😊	RECESO	
11:50 a.m. – 12:00 p.m.	Reflexión de lo que se realizó en el día y lo que se aprendió, además de la despedida (canción).				
12:00 p.m. – 12:30 p.m.	Entregar niños y hablar con los padres de familia acerca de tareas o algunas situaciones que se presenten dentro del aula.				



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



MOMENTO 1. SITUACIÓN INICIAL	Aquí se debe de plantear acciones dialógicas y originales para presentar una problemática la cuál sea el hilo conductor de la experiencia. Además, presenta la propuesta de elaboración de una producción considerando la reflexión de cómo se relaciona con la vida y realidad de las niñas y los niños. De igual manera se indaga sobre saberes previos de los niños y lo que necesitan saber para desarrollar el taller.		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.		
Día de aplicación	16 de febrero del 2026.		
Materiales:	- Tubos de rollo. - Bicarbonato. - Vinagre. - Pizarrón	Espacio:	Salón de clases
Tiempo:	20 minutos.	Estrategia a utilizar:	Visualización guiada y diálogo reflexivo
¿QUÉ PASA CON NUESTRAS EMOCIONES EN EL SALÓN?			
Para comenzar el taller, es importante que las niñas y los niños conozcan qué se realizará, identifiquen que existe una problemática relacionada con las emociones y comprendan cuál será el producto final que se obtendrá. Esto permitirá que entiendan el por qué y para qué del trabajo, e incluso que puedan expresar si están de acuerdo o proponer alguna alternativa. Comenzaré reuniendo al grupo y les comentaré que durante los próximos días realizaremos un taller emocional, con la finalidad de saber cuáles son nuestras emociones y cómo podemos regularlas cuando se vuelven muy intensas. Posteriormente, les mostraré un tablero con las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco). Les preguntaré: ¿Cuántas emociones observan?, ¿Cuáles son?, ¿Qué emoción sentimos cuando alguien nos empuja? Y ¿Cuál sentimos cuando nuestra mamá nos da un abrazo?, Plantearé diversas situaciones cotidianas para abordar cada una de las seis emociones. Después les preguntaré: ¿Qué hacemos cuando sentimos mucho enojo?, ¿Qué hacemos cuando estamos muy tristes? Y ¿Qué hacemos cuando estamos muy felices? mientras las niñas y los niños comparten sus respuestas, realizaré un pequeño experimento. Colocaré bicarbonato en cada uno de los tubos y, poco a poco, iré agregando vinagre cada vez que mencionen una emoción intensa, provocando que la mezcla genere una reacción efervescente y les explicaré esto sucede cuando no regulamos nuestras			



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



emociones. La mezcla comenzó a burbujear y a derramarse sin control. De la misma manera, cuando no nos detenemos a pensar, nuestras emociones pueden "explotar" y provocar que gritemos, golpeemos, lloremos o lastimemos a otras personas.

¿Alguna vez han sentido que su emoción es tan grande que no saben qué hacer? Y ¿Cómo creen que se sienten los demás cuando alguien explota? Escribiré en el pizarrón la pregunta: **¿Qué podemos hacer para que nuestras emociones no exploten?** escucharé sus propuestas y las anotaré, favoreciendo una lluvia de ideas.

Finalmente, les preguntaré: ¿Les gustaría tener algo que les ayude a recordar qué hacer cuando sus emociones son muy fuertes? a partir de sus respuestas, propondré la elaboración de un Diario Emocional. Les explicaré que podrá ser individual y que lo iremos haciendo con cada una de las actividades del taller, para que puedan revisarlo cuando lo necesiten, tanto en la escuela como en casa.

MOMENTO 1. SITUACIÓN INICIAL	Aquí se debe de plantear acciones dialógicas y originales para presentar una problemática la cuál sea el hilo conductor de la experiencia. Además, presenta la propuesta de elaboración de una producción considerando la reflexión de cómo se relaciona con la vida y realidad de las niñas y los niños. De igual manera se indaga sobre saberes previos de los niños y lo que necesitan saber para desarrollar el taller.		
Campo formativo	Lenguajes		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias.		
Día de aplicación	17 de febrero del 2026		
Materiales:	- Cuento Mía y Tete. - Diario emocional.	Espacio:	Salón de clases
Tiempo:	30 minutos.	Estrategia a utilizar:	Cuentos vivenciales con cierre reflexivo.
LAS EMOCIONES DE MÍA Y TETE TAMBIÉN SON LAS MÍAS			
Comenzaré retomando lo trabajado el día anterior con la finalidad de dar continuidad al tema y recuperar los saberes previos de las niñas y los niños. Posteriormente, les mostraré imágenes relacionadas con las emociones básicas: alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco. A partir de ellas, promoveré el diálogo mediante preguntas como qué observan en las imágenes y qué emoción creen que sienten los niños que aparecen en ellas, con el propósito de que identifiquen y reconozcan las distintas emociones.			



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



Enseguida, les recordaré que el día anterior mencionamos que realizaríamos un producto durante el taller y les preguntaré si recuerdan qué elaboraremos. Después de escuchar sus respuestas, les entregaré la primera hoja del Diario Emocional, en la cual escribirán su nombre y encontrarán una tabla que completarán con representaciones gráficas. En ella podrán expresar las emociones que se abordarán durante la actividad, qué las genera, en qué parte del cuerpo las sienten y cómo suelen manifestarlas en su contexto cotidiano. Les explicaré que esta hoja se irá completando conforme avance la lectura del cuento, por lo que será importante respetar los tiempos y no adelantarse.

A continuación, narraré el cuento "Mía y Tete", realizando algunos ajustes para centrar la atención únicamente en las emociones básicas. Durante la narración haré pausas estratégicas para que representen gráficamente la emoción que esté experimentando el personaje en ese momento, pero desde su propia percepción. Asimismo, plantearé preguntas como qué sintió Mía y qué le sugirió Tete para sentirse mejor, con la intención de favorecer la reflexión sobre las emociones y las acciones que pueden ayudar a regularlas.

Al finalizar la lectura, organizaré al grupo en plenaria, formando un círculo, para que de manera voluntaria compartan alguna emoción de su elección. Esto permitirá que reconozcan que cada persona puede experimentar y expresar las emociones de manera diferente. Acompañaré este momento con cuestionamientos como qué aprendieron hoy, si alguien ha sentido algo parecido a Mía, si existen diferencias entre cómo sienten una emoción ellos y sus compañeros, cuáles son esas diferencias, qué hizo Mía cuando se sintió enojada y qué habrían hecho ellos en su lugar. En este espacio enfatizaré que no existen emociones buenas o malas; todas son válidas, pero es fundamental aprender a expresarlas de manera adecuada para no lastimar a los demás ni a nosotros mismos.

Para cerrar la actividad, presentaré brevemente una técnica de respiración sencilla que podrán utilizar cuando experimenten una emoción intensa, explicando que es una herramienta que puede ayudarles a tranquilizarse y a regular lo que sienten.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



PLAN DE ACTIVIDADES DE LA SEMANA DEL 23 AL 27 DE FEBRERO DEL 2026

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
8:30 a.m. – 9:00 a.m.	Organizar el salón de acuerdo a lo que se vaya a trabajar y de igual manera el material a utilizar durante las actividades.					
9:00 a.m. – 9:20 a.m.	HONORES	Pase de lista, conteo de alumnos, pausa activa, fecha y cronograma de actividades.	INGLES (9:50 a.m.)	INGLES (9:50 a.m.)	CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR	
9:22 a.m. – 9:40 a.m.	MÚSICA	Como la tortuga, me detengo y pienso 🐢				
9:40 a.m. – 10:10 a.m.	BIBLIOTECA	RECESO				
10:10 a.m. – 10:30 a.m.	RECESO	Como la tortuga, me detengo y pienso 🐢	Aros y pelotas emocionantes. 🎈	Cuéntame un cuento con emociones. 🐼		
10:30 a.m. – 11:00 a.m.	El teatro de las emociones 🎭	Juego de autorregulación 🎮	RECESO (10:30 – 10:50 a.m.)			
11:00 a.m. – 11:30 a.m.	ED. FÍSICA		ED. FÍSICA			
11:30 a.m. – 11:50 a.m.	El teatro de las emociones 🎭	MÚSICA (11:20 – 11:40 a.m.)	Aros y pelotas emocionantes. 🎈	RECESO		
11:50 a.m. – 12:00 p.m.	Reflexión de lo que se realizó en el día y lo que se aprendió, además de la despedida (canción).					
12:00 p.m. – 12:30 p.m.	Entregar niños y hablar con los padres de familia acerca de tareas o algunas situaciones que se presenten dentro del aula.					



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



MOMENTO 3. PUESTA EN MARCHA	Busca que las niñas y los niños investiguen, recuperen y amplíen información relacionada con el taller, utilizando diversas fuentes y experiencias que les permitan comprender mejor lo que realizarán. Asimismo, pretende que lleven a cabo el proceso de elaboración del producto de manera organizada y consciente, utilizando apoyos que les ayuden a seguir una secuencia clara. Durante este momento se favorece la reflexión, la problematización, el acompañamiento ante dificultades y la evaluación formativa, promoviendo ajustes y mejoras a partir de la experiencia, hasta revisar el resultado final en relación con lo planeado.		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.		
Día de aplicación	23 de febrero del 2026		
Materiales:	- Ropa o accesorios con los que se puedan caracterizar. - Notas con lo que se va a realizar - Roles de cada niño - Caja misteriosa. - Diario emocional.	Espacio:	Salón de clases
Tiempo:	30 minutos.	Estrategia a utilizar:	Role Playing
EL TEATRO DE LAS EMOCIONES			
Comenzaré reuniendo a las niñas y los niños en círculo para realizar una breve reflexión sobre la actividad anterior. Les preguntaré: ¿Qué vimos en la actividad pasada? y ¿Todos expresamos nuestras emociones de la misma manera cuando sentimos enojo, tristeza o alegría?, con la intención de recuperar saberes previos y vincularlos con la nueva actividad.			



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



Posteriormente, les explicaré que realizaremos un juego para formar equipos. Colocaré música y, cuando esta se detenga, mencionaré un número; en ese momento deberán agruparse según el número indicado. De esta manera, conformaremos equipos de cuatro integrantes.

Una vez formados los equipos, les comentaré que jugaremos a ser actores y actrices. Cada equipo pasará al frente y uno de sus integrantes sacará un papelito de una "caja misteriosa", en el cual se indicará una situación que deberán representar únicamente a través de la mímica, sin hablar. Cada integrante tendrá un rol dentro de la escena y deberá respetarlo. Mientras los equipos representan la escena, el resto del grupo observará atentamente para adivinar qué situación están actuando, qué emociones se reflejan y cómo reaccionan los personajes ante esa emoción.

Al finalizar cada representación, guiaré un diálogo reflexivo mediante las siguientes preguntas: ¿Qué situación interpretaron?, ¿Qué emociones observaron en cada personaje?, ¿Cómo actuaron cuando se sintieron enojados, tristes o alegres? Y ¿Qué podrían hacer diferente para solucionar el problema sin lastimar a los demás?

Las situaciones representadas estarán relacionadas con experiencias cotidianas que las niñas y los niños viven en casa, en la escuela y durante el recreo, favoreciendo así la identificación emocional y la reflexión sobre formas adecuadas de actuar y regular sus emociones.

- Un niño que está sentado con su cuaderno y no quiere hacer la tarea. Su mamá se acerca y le muestra que está molesta. Después llega la hermana y le quita el lápiz al niño, lo que provoca que él se enoje. Finalmente, el papá llega, separa a los niños y trata de tranquilizarlos.
- Dos niñas que quieren subir al columpio durante el recreo. Sin embargo, dos niños ya están jugando y, al verlas, no les quieren prestar el juego. Las niñas se enojan por no poder jugar.
- Dos niños que llegan a la escuela acompañados de su abuelo o abuela. Uno de los niños alegre, mientras que él se siente triste porque no quiere separarse de los abuelos.
- Hay varios niños formados en una fila. De pronto, uno de ellos se adelanta y empuja ligeramente a otro niño para colocarse al frente. El niño que fue empujado se enoja, mientras los demás se sorprenden.
- Dos niños llegan con un regalo para un compañero que está con su amigo. Al recibirlo, ambos muestran sorpresa. Cuando el niño abre el regalo y descubre que es algo que siempre había querido, entonces muestra alegría.
- Se muestra a dos niños que se encuentran en el área de música. De repente, escuchan un ruido fuerte y extraño, por lo que se asustan. Después descubren que el ruido fue provocado por el aire al tirar un objeto.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



Para finalizar la actividad, reuniré nuevamente a las niñas y los niños en círculo, favoreciendo un ambiente tranquilo y de confianza. Les pediré que realicemos la técnica de respiración del arcoiris y posteriormente, guiaré un diálogo reflexivo a través de preguntas sencillas, tales como:

¿Qué escena te gustó más?, ¿Te ha pasado algo parecido a lo que vimos hoy?, ¿Cómo se sentía el niño o la niña cuando ...? Y ¿Qué pasó cuando se ...?, además para adentrarme poco a poco a la autorregulación los cuestionaré ¿Qué podemos hacer cuando sentimos ... muy fuerte? Y ¿Qué podemos hacer en lugar de ...?, de igual manera lo registrarán en su diario.

Retomaré sus aportaciones y modelaré verbalmente opciones de regulación emocional, como respirar profundo, pedir ayuda, esperar turnos o expresar con palabras lo que sienten, solo mencionándolas de manera general. Para cerrar, les diré que todas las emociones son válidas, pero que lo importante es aprender a calmarnos y a cuidar a los demás cuando sentimos emociones intensas, reforzando la idea de que en el aula podemos apoyarnos entre todos para sentirnos seguros y tranquilos.

MOMENTO 3. PUESTA EN MARCHA	Busca que las niñas y los niños investiguen, recuperen y amplíen información relacionada con el taller, utilizando diversas fuentes y experiencias que les permitan comprender mejor lo que realizarán. Asimismo, pretende que lleven a cabo el proceso de elaboración del producto de manera organizada y consciente, utilizando apoyos que les ayuden a seguir una secuencia clara. Durante este momento se favorece la reflexión, la problematización, el acompañamiento ante dificultades y la evaluación formativa, promoviendo ajustes y mejoras a partir de la experiencia, hasta revisar el resultado final en relación con lo planeado.		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.		
Día de aplicación	24 de febrero del 2026		
Materiales:	• Títere de tortuga. • Diario emocional. • Cuento. • Hoja blanca y hoja de color.	Espacio:	Salón de clases
Tiempo:	20 minutos.	Estrategia a utilizar:	Cuentos con títeres



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



COMO LA TORTUGA, ME DETIENGO Y PIENSO.

Comenzaré sentando a las niñas y los niños frente al teatrino, procurando que se encuentren en un espacio tranquilo y cómodo. Para favorecer un ambiente de calma, realizaré una breve técnica de respiración. Posteriormente, iniciaré la narración del cuento "La tortuga", haciendo uso del títere para captar su atención.

Al finalizar el cuento, realizaré algunas preguntas para recuperar la comprensión de la historia, tales como: ¿por qué no le gustaba ir a la escuela a la tortuga?, ¿qué emoción sentía cuando sus compañeros se burlaban de ella?, ¿qué pasaba cuando no controlaba esa emoción? y ¿qué le recomendó la tortuga vieja para poder sentirse mejor?

Como parte del desarrollo de la actividad, les mostraré cómo las emociones, cuando no se regulan, pueden generar consecuencias negativas o positivas, tal como le ocurrió a la tortuga. Para ello, les presentaré una hoja blanca y les explicaré que esa hoja representa a una persona. Les comentaré que cuando alguien se siente muy enojado o triste, a veces dice o hace cosas sin pensar. A manera de ejemplo, mencionaré una acción impulsiva y doblaré la hoja.

Posteriormente, invitaré a las niñas y los niños a mencionar palabras o acciones que suelen decir o hacer cuando se enojan. Cada vez que compartan una idea, iré arrugando la hoja. Cuando la hoja esté muy arrugada, les preguntaré si alguien puede regresarla a su forma original, permitiendo que lo intenten y observen que no es posible. A partir de esta experiencia, les explicaré que, de la misma manera, las palabras y acciones impulsivas pueden lastimar a otras personas y que, aunque después queramos arreglarlo, a veces el daño ya está hecho.

Después, mostraré una hoja de color y les explicaré que, cuando nos calmamos antes de actuar, podemos resolver las situaciones de mejor manera. Modelaré acciones positivas, como pedir las cosas con respeto o expresar lo que sentimos con palabras, mientras transformo la hoja en una figura (cisne). Invitaré a los niños a decir palabras bonitas que podrían decir a un compañero, familiar o a ellos mismos.

Para finalizar, les explicaré que, así como la hoja puede transformarse cuando la tratamos con cuidado, también las personas se sienten mejor cuando usamos palabras amables y controlamos nuestras emociones. Posteriormente, presentaré la técnica de la tortuga mediante pictogramas y la ejemplificaré con el títere. Les indicaré que dibujarán los pasos de esta técnica en su diario de emociones para recordarla y utilizarla cuando sientan una emoción muy fuerte.

A manera de reflexión una vez dibujen la técnica en su diario los sacaré al patio o dentro del aula les sentaré en círculo y les preguntaré ¿Qué le pasó a la hoja blanca cuando decíamos palabras feas o hacíamos cosas sin pensar? Cuando te sientes muy enojado o triste,



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



¿qué puedes hacer antes de pegar o gritar?, ¿Para qué nos sirve la técnica de la tortuga? Y ¿Crees que tus palabras pueden hacer sentir bien o mal a los demás? ¿Por qué?

MOMENTO 3. PUESTA EN MARCHA	Busca que las niñas y los niños investiguen, recuperen y amplíen información relacionada con el taller, utilizando diversas fuentes y experiencias que les permitan comprender mejor lo que realizarán. Asimismo, pretende que lleven a cabo el proceso de elaboración del producto de manera organizada y consciente, utilizando apoyos que les ayuden a seguir una secuencia clara. Durante este momento se favorece la reflexión, la problematización, el acompañamiento ante dificultades y la evaluación formativa, promoviendo ajustes y mejoras a partir de la experiencia, hasta revisar el resultado final en relación con lo planeado.		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.		
Día de aplicación	24 de febrero del 2026		
Materiales:	- Globos, - Aros. - Manta. - Diario emocional.	Espacio:	Salón de clases. Cancha techada.
Tiempo:	20 minutos.	Estrategia a utilizar:	Juegos cooperativos con regulación emocional.
JUEGO DE AUTORREGULACIÓN			
Comenzaré reuniendo a las niñas y los niños en círculo y les preguntaré si recuerdan la actividad anterior. Para ello, les haré preguntas sencillas como: ¿Se acuerdan del cuento de la tortuga?, ¿Qué le pasaba cuando se enojaba mucho? y ¿Recuerdan qué hacía la tortuga para calmarse?			



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



Después, les explicaré que en la actividad pasada aprendimos que, cuando no nos detenemos a pensar y actuamos con enojo, podemos lastimar a otras personas. Les diré que hoy me ayudarán a pensar cómo se sienten los demás cuando hacemos ciertas acciones.

A continuación, les entregaré su diario emocional, el cual iremos completando durante las actividades. También les daré emojis con diferentes emociones. Les pediré que abran su diario en una hoja que dice: "¿Cómo crees que se sienten las personas cuando...?". En esta hoja habrá una tabla con dos columnas: en una aparecerán algunas situaciones y en la otra colocarán el emoji que crean que corresponde a cómo se siente la persona.

Leeré y mostraré las situaciones con apoyo de imágenes, explicándolas con palabras sencillas:

- Cómo crees que se sienta tu amigo o amiga si no lo invitas a jugar en recreo.
- Cómo crees que se sienta tu mamá porque avientas tu libreta y no quieres hacer la tarea.
- Cómo te sentirías tú si están jugando en equipo y tus compañeros no escuchan lo que dices.
- Cómo crees que se sienta tu amigo si le pegan en recreo porque no le prestan el columpio.
- Cómo te sentirías tú, si tu amiga te dice una mala palabra cuando están jugando.

Les pediré que, de manera individual, coloquen el emoji que represente cómo creen que se siente la persona en cada situación.

Después, les diré que iremos al patio a jugar un juego cooperativo. Formaremos equipos de cinco niños y cada equipo tendrá que llevar un globo usando una manta hasta colocarlos dentro de un aro. El juego se realizará en cuatro rondas y habrá un equipo ganador. Antes de iniciar, les recordaré que lo más importante es trabajar juntos, hablar con respeto y ayudarse. Al terminar el juego, regresaremos al salón y realizaremos un momento breve de relajación utilizando la respiración de la abeja para calmarnos.

Posteriormente, en círculo, dialogaremos sobre lo que ocurrió durante el juego. Para cerrar la actividad, les haré las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste cuando estabas jugando con tu equipo?, ¿Qué sentiste cuando tu equipo ganó o cuando no ganó?, ¿Qué hiciste cuando te sentiste enojado, feliz, con miedo, triste, con asco o sorprendido durante el juego?, ¿Crees



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



que tus acciones hicieron sentir bien o mal a tus compañeros? Y ¿Por qué? Y Cuando sentimos una emoción muy fuerte, ¿qué podemos hacer antes de actuar?

Después, retomaremos la tabla del diario emocional, específicamente la situación donde los compañeros no escuchan. Les preguntaré: ¿Sentiste algo parecido cuando jugamos en equipo?

Finalmente, reforzaré que cuando nos sentimos enojados o tristes, podemos usar la técnica de la tortuga: detenemos, respirar, pensar cómo nos sentimos y buscar una solución sin lastimar a los demás. Les recordaré que su diario emocional es una herramienta que pueden usar para ayudarse a calmarse y convivir mejor.

MOMENTO 3. PUESTA EN MARCHA	Busca que las niñas y los niños investiguen, recuperen y amplíen información relacionada con el taller, utilizando diversas fuentes y experiencias que les permitan comprender mejor lo que realizarán. Asimismo, pretende que lleven a cabo el proceso de elaboración del producto de manera organizada y consciente, utilizando apoyos que les ayuden a seguir una secuencia clara. Durante este momento se favorece la reflexión, la problematización, el acompañamiento ante dificultades y la evaluación formativa, promoviendo ajustes y mejoras a partir de la experiencia, hasta revisar el resultado final en relación con lo planeado.		
Campo formativo	De lo humano y lo comunitario		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.		
Día de aplicación	25 de febrero del 2026		
Materiales:	• Aros. • Pelotas.	Espacio:	Salón de clases. Patio cívico.
Tiempo:	30 minutos.	Estrategia a utilizar:	Juegos cooperativos con autorregulación emocional.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



AROS Y PELOTAS EMOCIONANTES.

Para comenzar la actividad, reuniré a los alumnos en círculo y los cuestionaré: ¿Recuerdan el juego del globo y la manta?, ¿Qué emociones sintieron al jugar? Y ¿Qué problemas vimos en algunos equipos?

Después de escuchar sus respuestas, les diré que hoy saldremos nuevamente al patio para realizar dos juegos cooperativos más. Les explicaré que, como ya han convivido más y han aprendido formas de expresar y controlar sus emociones, es posible que hoy jueguen con más tranquilidad, mejor comunicación y menos peleas que en el juego anterior.

A manera de desarrollo, los llevaré a la cancha y realizaremos un pequeño calentamiento cefalocaudal para preparar nuestro cuerpo.

Después les explicaré el primer juego. Todos los alumnos se dividirán en dos equipos. Cada equipo deberá formar un círculo y, uno por uno, tendrán que pasar por dentro de un aro, ayudándose entre compañeros y esperando su turno.

Al terminar, les explicaré el segundo juego. Formarán equipos de dos integrantes. En parejas, deberán transportar una pelota pequeña de plástico de un lado al otro sin que se caiga. El equipo que logre trasladar más pelotas será el ganador.

Durante los juegos, observaré cómo se comunican, cómo esperan su turno, cómo reaccionan cuando algo no sale como esperaban y cómo expresan sus emociones al convivir con sus compañeros.

Al finalizar los juegos, reuniré nuevamente a los alumnos en círculo y realizaré el cierre con las siguientes preguntas: ¿Qué emoción sentiste al jugar hoy?, ¿Fue diferente a cómo te sentiste en el juego pasado?, ¿Qué hiciste cuando algo no te salió bien?, ¿Cómo se pusieron de acuerdo en su equipo o pareja?, ¿Hubo menos peleas o enojos que antes? Y ¿Qué podemos hacer si nos volvemos a sentir enojados mientras jugamos?

MOMENTO 3. PUESTA EN MARCHA

Busca que las niñas y los niños investiguen, recuperen y amplíen información relacionada con el taller, utilizando diversas fuentes y experiencias que les permitan comprender mejor lo que realizarán. Asimismo, pretende que lleven a cabo el proceso de elaboración del producto de manera organizada y consciente, utilizando apoyos que les ayuden a seguir una secuencia clara. Durante este momento se favorece la reflexión, la



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



	problematización, el acompañamiento ante dificultades y la evaluación formativa, promoviendo ajustes y mejoras a partir de la experiencia, hasta revisar el resultado final en relación con lo planeado.		
Campo formativo	Lenguajes		
Contenido	Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales de los lenguajes artísticos.		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias.		
	26 de febrero del 2026		
Materiales:	- Tablero. - Títeres. - Teatrino.	Espacio:	Salón de clases
Tiempo:	30 minutos.	Estrategia a utilizar:	Cuentos con títeres.

CUÉNTAME UN CUENTO CON EMOCIONES

Con la finalidad de que los alumnos reflexionen acerca de su forma de actuar ante diferentes situaciones emocionales, utilizaré la estrategia de narración de cuentos mediante títeres. Previamente, cada alumno elaboró su propio títere, por lo que les pedí como tarea traerlo para esta actividad.

Comenzaré mostrándoles un tablero titulado "Cuéntame un cuento..." y les preguntaré: ¿Recuerdan para qué nos sirve este tablero? Y ¿Se acuerdan qué hicimos la última vez que lo usamos?

Después les explicaré que este tablero nos ayudará a crear cuentos usando nuestra imaginación. Les diré que cada uno lanzará un dado y el número que salga será el que buscarán en el tablero. Las imágenes que estén junto a ese número les dirá qué personaje, emoción y situación deberán usar para contar su cuento.

A manera de desarrollo, les explicaré que irán pasando uno por uno al frente para contar su cuento usando su títere. Colocaré un teatrino al frente del grupo y los demás alumnos se sentarán alrededor para observar y escuchar con atención.

Les indicaré que, mientras cuentan su historia, deberán mostrar qué emoción siente su personaje y explicar cómo puede calmarse para que su reacción no afecte a las demás personas. Después de cada presentación, realizaré preguntas al grupo para favorecer la reflexión.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



y el intercambio de ideas: ¿Qué emoción sentía el personaje?, ¿Qué fue lo que le causó esa emoción?, ¿Qué hizo el personaje para calmarse? Y ¿Cómo resolvió el problema?



Invitaré a los niños a opinar y compartir si han vivido algo parecido o si ellos hubieran hecho algo diferente. Para finalizar la actividad, reuniré nuevamente a los alumnos en círculo y realizaré el cierre con las siguientes preguntas: ¿Qué emociones aparecieron en los cuentos que escuchamos hoy?, ¿Todas las personas sienten y reaccionan igual ante una emoción?, ¿Qué aprendimos hoy sobre cómo calmarnos cuando sentimos una emoción fuerte? Y ¿Qué podemos hacer antes de pegar, gritar o decir palabras feas?

Cerraré reforzando la idea de que hablar sobre nuestras emociones, escucharnos entre compañeros y pensar cómo calmarnos nos ayuda a convivir mejor y a sentirnos más tranquilos.

MOMENTO. 4 VALOREMOS LO APRENDIDO	Busca generar un espacio en el que las niñas y los niños utilicen, compartan o presenten el producto elaborado ante su comunidad, destacando el proceso que siguieron para realizarlo. Asimismo, promueve su participación activa en la organización del encuentro, asignando responsabilidades y favoreciendo el trabajo colaborativo. Posteriormente, propicia la reflexión y evaluación de lo realizado, identificando qué aprendizajes nuevos adquirieron, qué dificultades enfrentaron y cómo fue su desempeño durante el desarrollo de las actividades. Finalmente, impulsa la proyección hacia otros contextos donde puedan aplicar lo aprendido, motivando la planificación de nuevas experiencias.		
Campo formativo	Lenguajes		
Contenido	Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales de los lenguajes artísticos.		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje	Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias.		
Día de aplicación	2 de marzo del 2026		
Materiales:	- Títeres. - Teatrino.	Espacio:	Salón de clases
Tiempo:	30 minutos.	Estrategia a utilizar:	Cuentos con títeres.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



PRESENTEMOS NUESTRO DIARIO EMOCIONAL

Con la finalidad de generar un espacio donde las niñas y los niños utilicen y compartan el producto elaborado durante el taller, se organizará un breve encuentro con el grupo de 3º B para presentar el Diario Emocional y reflexionar sobre lo aprendido acerca de la autorregulación de las emociones.

Previo al encuentro, el grupo participará en la organización del espacio, acomodando las sillas en semicírculo y preparando el teatrino. Se asignarán pequeñas responsabilidades para favorecer el trabajo colaborativo.

Para el desarrollo de la actividad, se utilizará la estrategia de cuentos con títeres. Se formarán 4 equipos de 4 y 2 de 2 cada equipo elegirá una emoción trabajada durante el taller y, de manera conjunta, crearán un breve cuento en el que el personaje experimente esa emoción y explique qué puede hacer para regularla. Tendrán unos minutos para ponerse de acuerdo.

Posteriormente, cada equipo pasará al frente para presentar su historia utilizando uno o dos títeres, mientras el resto del equipo apoya desde su lugar. Al finalizar cada presentación, se realizará una breve reflexión con preguntas como: ¿Qué emoción se vio en la historia?, ¿Qué hizo el personaje para calmarse?, ¿Por qué es importante no dejar que la emoción "explote"?

Después de las participaciones, se mostrará el Diario Emocional y se explicará al grupo invitado cómo lo fueron completando durante el taller y para qué sirve. Algunos alumnos podrán compartir voluntariamente una parte de su diario, sin que sea necesario que todos pasen.

Para cerrar, se reunirá nuevamente al grupo en círculo y se promoverá la reflexión final mediante preguntas como: ¿Qué aprendieron que antes no sabían?, ¿Qué fue lo más importante del taller?, ¿En qué momentos pueden usar su diario? Se concluirá reforzando que las emociones no son buenas ni malas, pero sí es importante aprender a regularlas para convivir mejor.

ANEXO 4. Registro de una actividad en el diario de campo.

Martes 17 de febrero del 2026

“LAS EMOCIONES DE MÍA Y TETE TAMBIÉN SON LAS MÍAS”

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: Continuando con el momento uno del taller, se implementó la estrategia de cuento vivencial con cierre reflexivo para recuperar saberes previos e identificar si los alumnos reconocen, expresan y tienen conciencia corporal de las emociones, con la finalidad de avanzar hacia la autorregulación emocional.

PDA: Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos en la representación de emociones y experiencias.

Estrategia socio-afectiva que se utilizó: Cuentos vivenciales con cierre reflexivo.

Organicé al grupo en mesas para comenzar el diario emocional. Inicié recordando la sesión anterior y pregunté: “¿Cuántas emociones había?” Matías Alejandro respondió: “¡Seis!”. Mostré pictogramas y les pregunté qué emoción observaban; en su mayoría respondieron correctamente, aunque confundieron enojo y miedo. Paula relacionó las imágenes con la película *Intensamente*.

Mi consigna fue identificar las emociones del cuento y representarlas de acuerdo a cómo ellos sentían esas emociones en una tabla dentro de su diario. **Para esto** fui leyendo el cuento “Mía y Tete” y deteniéndome cada vez que aparecía una emoción para preguntar: “¿Qué emoción sintió Mía?” y “¿Qué le dijo Tete para que la controlara?”

También retomé la pregunta: “¿Qué pasa cuando no controlamos las emociones?” y respondieron nuevamente: “¡Explotan!”. **Aclaré que no explotamos como un volcán, sino que las emociones pueden desbordarse y hacernos reaccionar de manera agresiva.** Les puse el ejemplo de que, si alguien me quita mi paleta, en lugar de pegar, debo detenerme y hablar. Ellos añadieron que, si uno pega, el otro puede sentirse triste y llorar.

Durante la actividad completaron una tabla donde dibujaron cómo se ve la emoción, qué la provoca, en qué parte del cuerpo la sienten y cómo la expresan. **Comentaron que las emociones se sienten en el corazón, en el estómago, en los puños cuando están enojados, en el cerebro y en los ojos.** Varios se identificaron con el miedo de ir a la escuela o la tristeza de no estar cerca de su familia.

Al cierre reflexionamos sobre cómo cada persona siente y expresa las emociones de manera diferente. Algunos alumnos como MA, C y D pasaron a exponer sus trabajos.

Los niños comprendieron que pueden expresar sus emociones mediante dibujos, que cada persona las siente en distintas partes del cuerpo y que reaccionar sin pensar puede afectar a otros.

Se alcanzó el propósito y el PDA: Sí se logró, ya que combinaron el recurso gráfico del dibujo con la expresión oral para representar emociones y experiencias personales, demostrando identificación y conciencia corporal.

Nota: Todas se registraron, ésta es un ejemplo, debido a que en las demás menciono los nombres de los alumnos.

ANEXO 5. Evidencias y escala estimativa de la actividad 1 “Las emociones de Mía y Teté, también son las mías”

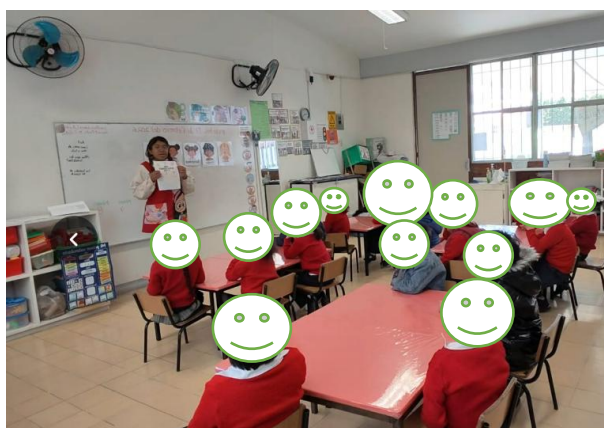
FIGURA 5.1.

Experimento para identificar la importancia de la regulación emocional.



FIGURA 5.2

Acuerdo realizado entre los alumnos y yo para la elaboración del diario emocional.



Nota: Se hicieron aclaraciones de lo que era y para qué les serviría el diario.

FIGURA 5.3.

Aplicación de la estrategia cientos vivenciales con cierre reflexivo.



Nota: Mediante la estrategia los alumnos identificaron qué genera las emociones básicas en ellos, además de la conciencia corporal de éstas.

FIGURA 5.4.

Trabajo de la alumna A6 durante la actividad.

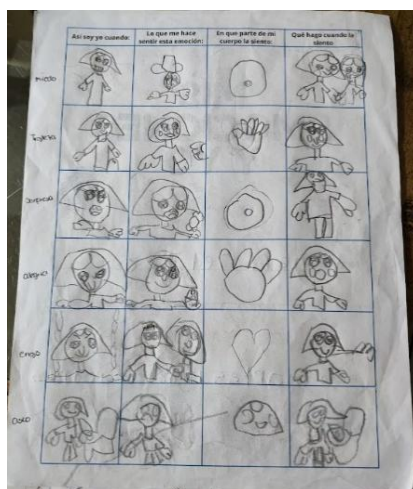


FIGURA 5.5.

Escala estimativa de la actividad.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO

DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA

Logrado (L), En Proceso (EP), Requiere apoyo (R) y No Logrado (NL)

Campo:	PDA: Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias																			
Lenguajes																				
Propósito:	Identificar saberes previos de los alumnos acerca si reconocen, expresan y tienen conciencia corporal de las emociones.																			
INDICADORES																				
Alumnos	Reconoce emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, etc.).				Expresa emociones mediante lenguaje oral o corporal.				Representa emociones a través de recursos gráficos o artísticos.				Muestra conciencia corporal al expresar emociones (gestos, postura).				Comparte experiencias relacionadas con sus emociones.			
	L	EP	RA	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL
A1																				
A2																				
A3																				
A4																				
A5	NO ASISTIÓ																			
A6																				
A7																				
A8																				
A9																				
A10																				
A11																				
A12																				
A13																				
A14																				
A15	NO ASISTIÓ																			
A16																				
A17																				
A18																				
A19	NO ASISTIÓ																			
A20																				
TOTAL:	17	0	0	0	11	3	3	0	16	1	0	0	16	1	0	0	13	4	0	0
PORCENTAJE %:	85				55	15	15		80	5			80	5			65	20		

Nota: Durante la actividad se usó la escala estimativa la cual reflejo que los alumnos tenían aprendizajes previos consolidados; reconocían las emociones básicas, la mayoría lograba expresarlas y representarlas, mostrando una conciencia corporal de ellas, para así compartirlas con sus compañeros con confianza y libertad.

ANEXO 6. Evidencias y escala estimativa de la actividad 2 “El teatro de las emociones”

FIGURA 6.1.

Se muestra al equipo de A3 realizando su actuación mediante la estrategia Rol Playing.



Nota: El equipo sobresalió por su participación dentro de la estrategia, involucraron diversas emociones, escenarios y lograron transmitir esas emociones a los compañeros.

FIGURA 6.2.

Los alumnos realizaron la técnica “respiración en arcoíris” para autorregularse.



FIGURA 6.3.

Se muestra a los alumnos dibujando la respiración arcoíris en su diario emocional.

**FIGURA 6.4.**

Escala estimativa de la actividad 2 “El teatro de las emociones”.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

U.C. EDUCACIÓN PREESCOLAR

APRENDIZAJE EN EL SERVICIO

DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ

JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO

GRADO Y GRUPO: 3ª A

Logrado (L), En Proceso (EP), Requiere apoyo (R) Y No Logrado (NL)

Campo: De la humana y la comunitaria	PDA: Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.
---	--

Propósito: Que los alumnos identifiquen mediante el juego de roles, cómo es que las diversas situaciones del contexto generan ciertas emociones y si no se regulan podemos reaccionar de manera inadecuada, promoviendo la reflexión sobre la autorregulación emocional, la socialización y el trabajo en equipo.

INDICADORES

Alumnos	Identifica emociones a partir de situaciones representadas en el Role playing.				Expresa emociones mediante el uso del cuerpo, la voz o la actuación.				Reconoce consecuencias de no regular las emociones en situaciones representadas.				Propone técnicas para regular las emociones durante la representación.				Intercambia ideas y experiencias con sus compañeros sobre cómo actuar y controlar sus emociones.			
	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL
A1																				
A2																				
A3																				
A4																				
A5																				
A6																				
A7																				
A8																				
A9																				
A10																				
A11																				
A12																				
A13																				
A14																				
A15																				
A16																				
A17																				
A18																				
A19																				
A20																				
TOTAL:	11	3	0	0	8	3	0	0	14	0	0	0	6	8	0	0	9	4	1	0
PORCENTAJE:	55	15			40	15			70				30	40			45	20	5	

Nota: Al llenar la escala estimativa, observé que durante la actividad los alumnos lograron identificar las emociones de sus compañeros, además de las consecuencias de no controlarlas, sin embargo, están en proceso de autorregularse y expresar sus emociones correctamente.

ANEXO 7. Evidencias y escala estimativa de la actividad 3 “Como la tortuga me detengo y pienso”

FIGURA 7.1.

Estrategia narración de cuentos con títeres, cuento de “La tortuga”.



Figura 7.2.

Alumno A9 desdoblando la hoja de máquina.



Nota: Después los alumnos reflexionaron sobre la importancia de regular sus emociones y cómo es que éstas impactan en la vida de los demás.

FIGURA 7.3.

Trabajo en el diario emocional de la alumna A6, dibujó la técnica de la tortuga.



FIGURA 7.4.

Escala estimativa de la actividad.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
U.C. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA

BECENE
Preescolar

Logrado (L), En Proceso (EP), Requiere apoyo (R) Y No Logrado (NL)

Campo: De lo humano y lo comunitario	PDA: Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.
---	--

Propósito: Favorecer que las niñas y los niños reconozcan las consecuencias de no regular sus emociones y, a partir de ello, promuevan la aplicación de estrategias como la técnica de la tortuga para regularlas de manera adecuada, especialmente en situaciones de interacción y juego, fortaleciendo la reflexión y la toma de decisiones en contextos.
--

INDICADORES

Alumnos	Reconoce situaciones en las que sus emociones pueden desbordarse o afectar a otros.	Identifica las consecuencias de no regular sus emociones en contextos de interacción y juego.	Toma decisiones para actuar de manera adecuada después de regular su emoción.	Reflexiona sobre cómo sus acciones impactan en los demás y en la convivencia. Y en qué momentos de su vida diaria puede usar la técnica.												
	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL
A1																
A2																
A3																
A4																
A5																
A6																
A7																
A8																
A9																
A10																
A11																
A12																
A13																
A14																
A15																
A16																
A18																
A19																
A20																
TOTAL:	15	0	0	0	15	0	0	0	12	3	0	0	14	1	0	0
PORCENTAJE:	75				75				60	15			70	5		

Nota: Durante la actividad gracias a la escala estimativa me percate de que los alumnos reconocen cada vez más sus emociones, las autorregulan, reflexionan sobre su actuar, logrando tomar mejores decisiones.

ANEXO 8. Evidencias y escala estimativa de la actividad 4 “Juego de autorregulación”

FIGURA 8.1.

Alumnos colocando los emojis que ellos consideraban de acuerdo a cada situación.



FIGURA 8.2.

El equipo de A16 aplicando la estrategia de juegos cooperativos.



Nota: Durante la actividad la mayoría de los equipos lograron regular sus emociones, a la minoría se les dificultó, así que requirieron de mayor orientación.

Figura 4.5

Escala estimativa de la actividad.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA

N
BECENE
Preescolar

Logrado (L), En Proceso (EP), Requiere apoyo (R) Y No Logrado (NL)

Campo: De lo humano y lo comunitario	PDA: Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.																			
Propósito: Una vez que las niñas y los niños han aprendido a identificar sus emociones y conocen técnicas básicas para regularlas, se pretende que pongan en práctica dichas herramientas dentro de un juego cooperativo, con el fin que reconozcan cómo sus emociones y acciones influyen en la convivencia con los demás y logren gestionarias de manera adecuada en situaciones reales.																				
INDICADORES																				
Alumnos	Identifica emociones que experimenta durante el juego cooperativo.				Aplica técnicas de autorregulación (técnica de la tortuga, respiración, etc.) ante situaciones de conflicto o intensidad emocional.				Reconoce cómo sus emociones influyen en sus acciones y en la convivencia con sus compañeros.				Interactúa con sus compañeros respetando turnos, acuerdos y normas del juego.				Comparte experiencias y propone formas adecuadas de actuar y controlar sus emociones durante el juego.			
	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL
A1																				
A2																				
A3	NO ASISTIÓ																			
A4	NO ASISTIÓ																			
A5																				
A6																				
A7																				
A8																				
A9																				
A10																				
A11																				
A12																				
A13																				
A14	NO ASISTIÓ																			
A15	NO ASISTIÓ																			
A16																				
A17																				
A18																				
A19																				
A20	NO ASISTIÓ																			
TOTAL:	15	0	0	0	13	2	0	0	15	0	0	0	12	3	0	0	15	0	0	0
PORCENTAJE:	75				65	10			75				60	15			75			

Nota: Gracias a la escala estimativa observe que conforme avanzaron las actividades de mi plan de acción, los alumnos ya identificaban sus emociones, lo que las generaba, además de controlarlas durante el juego (algo que es complicado), generando así una buena interacción entre pares.

ANEXO 9. Evidencias y escala estimativa de la actividad 5 “Aros y pelotas”

FIGURA 9.1.

Alumnos del equipo A8 contando pelotas de manera tranquila durante la estrategia de Juegos cooperativos.



FIGURA 9.2.

Escala estimativa de la actividad.



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA



Logrado (L), En Proceso (EP), Requiere apoyo (R) Y No Logrado (NL)

Campo: De lo humano y lo comunitario	PDA: Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, nombrar y controlar las emociones.																			
Propósito: Se busca que las niñas y los niños continúen poniendo en práctica las estrategias de autorregulación emocional previamente trabajadas, mediante su participación en juegos cooperativos, con la finalidad de que fortalezcan el control de sus emociones, mejoren la convivencia con sus compañeros y logren aplicarlas en diversas situaciones de la vida cotidiana.																				
Alumnos	INDICADORES																			
	Identifica y expresa las emociones que experimenta durante el juego cooperativo.				Aplica de manera cada vez más autónoma estrategias de autorregulación (técnica de la tortuga, respiración, etc.).				Regula sus emociones antes de reaccionar, evitando conductas que afecten a los demás.				Colabora con sus compañeros respetando acuerdos y favoreciendo la convivencia durante el juego				Reflexiona y comparte cómo puede aplicar las estrategias de autorregulación en otras situaciones de su vida cotidiana.			
	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL
A1																				
A2																				
A3																				
A4																				
A5																				
A6																				
A7																				
A8																				
A9																				
A10																				
A11																				
A12																				
A13																				
A14																				
A15																				
A16																				
A17																				
A18																				
A19																				
A20																				
TOTAL:	17	0	0	0	15	2	0	0	15	2	0	0	14	3	0	0	17	0	0	0
PORCENTAJE:	85				75	10			75	10			70	15			85			

Nota: Se observan los avances de los alumnos por cada aspecto del PDA.

ANEXO 10. Evidencias y escala estimativa de la actividad 6 “Creando un cuento con emociones”

FIGURA 10.1.

Equipo de A7 y A19 crearon y narraron su cuento involucrando las emociones.



FIGURA 10.2.

Escala estimativa de la actividad.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LIC. EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO

DOCENTE EN FORMACIÓN: ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ RAMÍREZ
JARDÍN DE NIÑOS: AMADO NERVO GRADO Y GRUPO: 3ºA

BECENE
Preescolar

Logrado (L). En Proceso (EP). Requiere apoyo (R) Y No Logrado (NL)

Campo: Lenguajes	PDA: Combina recursos gráficos y de los lenguajes artísticos, en la representación de emociones y experiencias.																															
Propósito: Se busca que las niñas y los niños de 3ªA continúen fortaleciendo la autorregulación emocional mediante la creación y narración de cuentos con títeres, con la finalidad de que identifiquen diversas situaciones emocionales y compartan distintas formas de expresar y regular sus emociones en contextos de su vida cotidiana.																																
INDICADORES																																
Alumnos	Identifica emociones en las situaciones que construye dentro del cuento.	Representa emociones mediante el uso de títeres, voz y expresión corporal.				Integra en su cuento estrategias de autorregulación emocional (técnica de la tortuga, respiración, etc.).				Participa en la creación del cuento colaborando y dialogando con su compañero.				Expresa ideas o experiencias relacionadas con las emociones a través del lenguaje oral y artístico.																		
		L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL	L	EP	R	NL															
A1																																
A2																																
A13																																
A4																																
A5																																
A6																																
A7																																
A8																																
A9																																
A10																																
A11																																
A12																																
A13																																
A14																																
A19																																
A20																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																
NO ASISTIÓ																																

Nota: En la escala estimativa se observa el avance en los alumnos en el reconocimiento, la identificación y la autorregulación emocional después de aplicar las estrategias didácticas socio-afectivas.

ANEXO 11. Diarios emocionales terminados de algunos alumnos.

FIGURA 11.1.

Diario de la alumna A6.

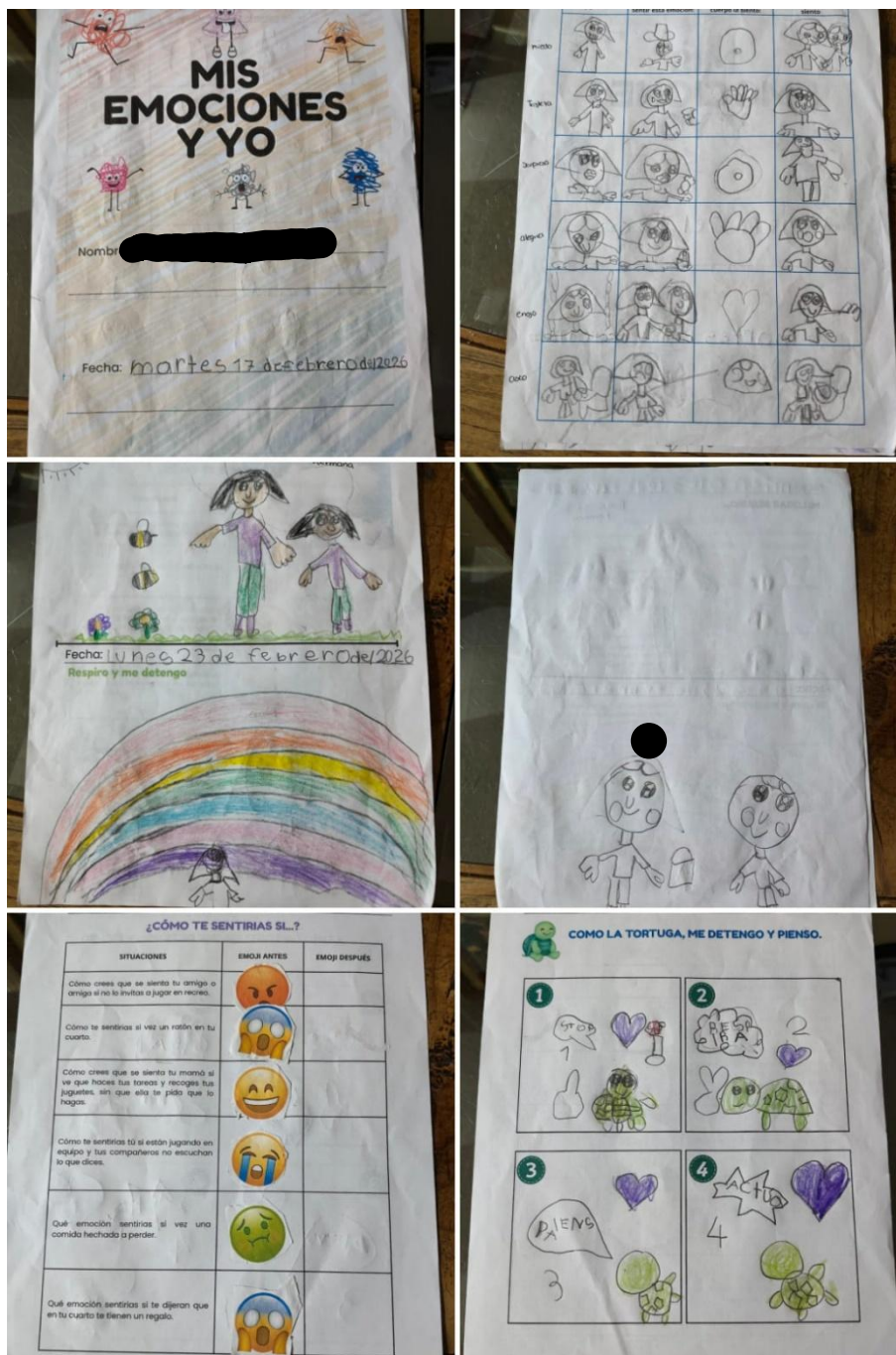


FIGURA 11.2.

Diario de la alumna A18.

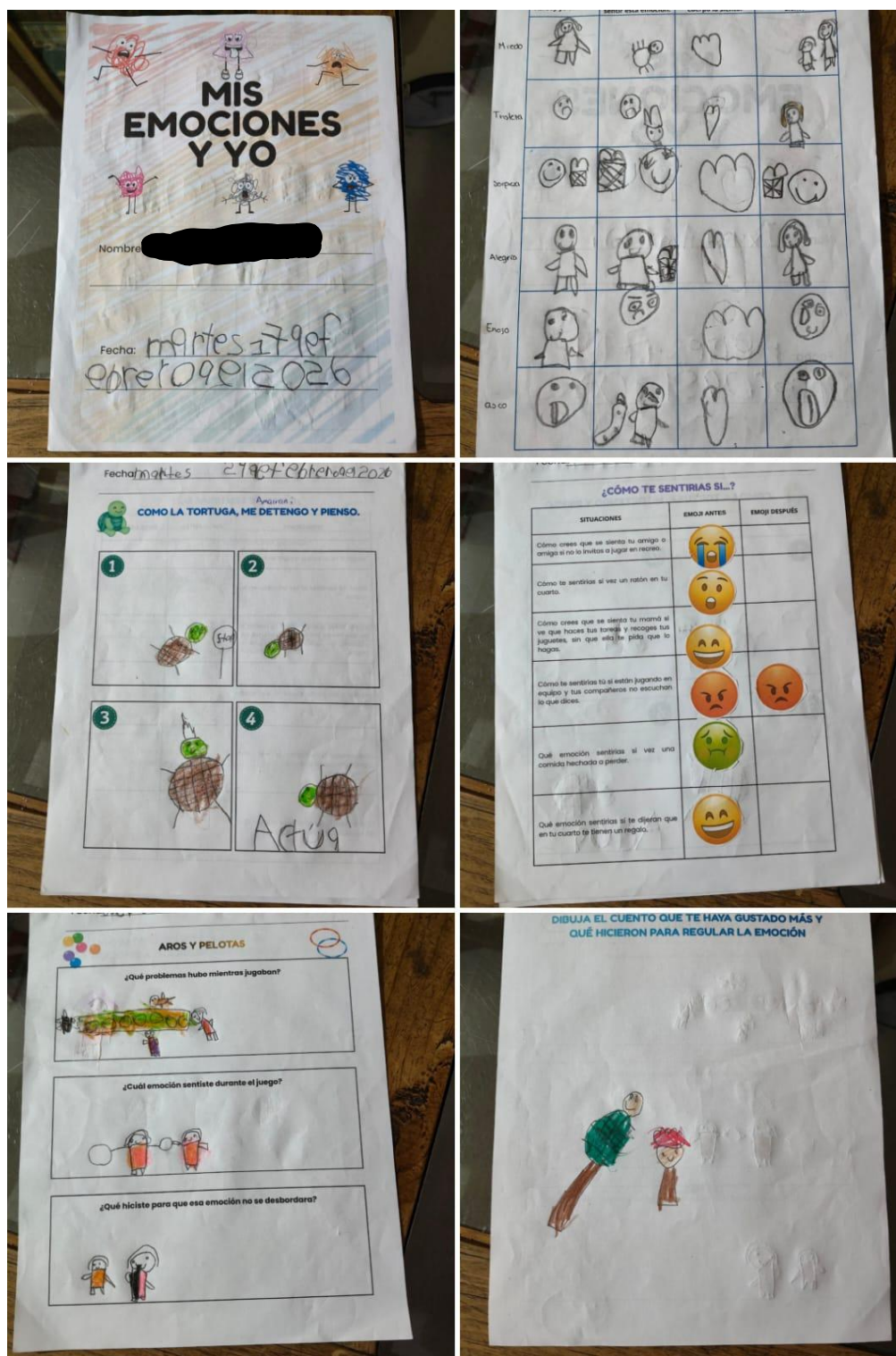


FIGURA 11.3.

Diario del alumno A1.

