



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

TITULO: Desarrollar el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en educación preescolar mediante actividades lúdicas en un grupo de tercer grado

AUTOR: Ana Dariela Ramos Rojas

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Educación socioemocional, Autoconocimiento, Autorregulación emocional, Empatía, Educación preescolar

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

**DESARROLLAR EL AUTOCONOCIMIENTO, LA AUTORREGULACIÓN Y LA
EMPATÍA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR MEDIANTE ACTIVIDADES LÚDICAS EN
UN GRUPO DE TERCER GRADO**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

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

PRESENTA:

ANA DARIELA RAMOS ROJAS

ASESOR:

MTRO. EDGAR VIRGILIO TORRES GÓMEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO, 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 ANA DARIELA RAMOS ROJAS
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**DESARROLLAR EL AUTOCONOCIMIENTO, LA AUTORREGULACIÓN Y LA EMPATÍA EN
EDUCACIÓN PREESCOLAR MEDIANTE ACTIVIDADES LÚDICAS EN UN GRUPO DE TERCER
GRADO**

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.

ANA DARIELA RAMOS ROJAS

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 24 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RAMOS ROJAS ANA DARIELA

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:

DESARROLLAR EL AUTOCONOCIMIENTO, LA AUTORREGULACIÓN Y LA EMPATÍA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR MEDIANTE ACTIVIDADES LÚDICAS EN UN GRUPO DE TERCER GRADO

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIAN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRD. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

MTRD. EDGAR VIRGILIO TORRES GOMEZ



AGRADECIMIENTOS

Los tiempos de Dios son perfectos.

Primeramente, agradezco a Dios por permitirme cumplir el sueño que hoy se hace realidad. Soy fiel creyente de que todo sucede por y para algo. Gracias por nunca desampararme, por darme la fortaleza para seguir adelante y la dicha de estudiar la profesión que desde niña soñé, en el lugar donde siempre anhelé formarme. Gracias por bendecir a mi familia, porque este logro también es de ellos, y por acompañarme incluso en los momentos más difíciles.

A mis padres, Araceli y Daniel, este logro les pertenece tanto como a mí. Gracias por su esfuerzo, amor y sacrificio, por enseñarme que no existen imposibles y por creer siempre en aquella niña que soñaba con ser maestra de preescolar. No existen palabras suficientes para agradecer todo lo que han hecho por mí. Son mi mayor orgullo, inspiración y fortaleza. Los amo profundamente.

A mi hermana Aranza, gracias por ser una parte fundamental de este camino. Gracias por ayudarme con tantos materiales, por tus consejos y por estar siempre dispuesta a apoyarme. Deseo de todo corazón que muy pronto también cumplas cada uno de tus sueños.

A mi familia materna, especialmente a mi abuelita, gracias por impulsarme y regalarme ese amor incondicional que siempre fortaleció mi corazón. A mi tía Elizabeth, gracias por quererme como a una hija, por tus consejos, paciencia y apoyo constante. A mi tía Juana, a mi tío Felipe y a mi tía Jessica, gracias por su cariño, tiempo, disposición y por acompañarme siempre. A mi primo Julián, gracias por ser como un hermano y por apoyarme en este proceso. Gracias, familia, por creer en mí y caminar a mi lado. Los amo.

A mi tía Monse, gracias por escucharme, orientarme y enseñarme que comprender mis emociones también es una forma de crecer. Tu apoyo fue invaluable tanto en mi desarrollo personal como en la elaboración de este documento profesional. Gracias por creer en mí y ayudarme a descubrir de lo que soy capaz.

A mi asesor, Edgar, gracias por su paciencia, compromiso y acompañamiento durante este proceso. Sus conocimientos, orientaciones y confianza fueron fundamentales para fortalecer mi formación y hacer posible la culminación de este trabajo.

A mi querida amiga Alejandra, gracias por estos cuatro años de amistad sincera. Gracias por escucharme, apoyarme y recordarme siempre la mujer fuerte que soy. Me llevo con mucho cariño cada recuerdo compartido y deseo que cumplas todos tus sueños.

A Cass y Majo, gracias por coincidir conmigo en esta etapa tan importante de mi vida. Aunque nuestro camino juntas fue diferente, me alegra haber encontrado en ustedes personas genuinas, alegres y siempre dispuestas a compartir momentos, risas y apoyo. Gracias por cada conversación, por hacer más ligeros los días de escuela y por formar parte de los recuerdos que con tanto cariño me llevo de esta etapa. Les deseo que cada uno de sus sueños se haga realidad y espero que la vida nos permita seguir coincidiendo.

A Luis, gracias por acompañarme durante una etapa tan importante de mi vida. Gracias por cada palabra de ánimo, por tu paciencia, por los desvelos compartidos y por impulsarme a seguir adelante cuando más lo necesitaba. Este logro también lleva un pedacito de ti.

Y, sobre todo, gracias a mí, a esa pequeña Dariela que desde el preescolar soñó con ser maestra inspirada por quienes dejaron huella en su corazón. Hoy ese sueño se hizo realidad.

Esto representa mucho más que el final de una carrera; representa años de esfuerzo, perseverancia y amor por la educación. Hubo momentos de cansancio, lágrimas y dudas, pero nunca dejé de avanzar. Cada obstáculo me permitió descubrir a la mujer fuerte, valiente y capaz en la que me he convertido.

Gracias por no renunciar a este sueño y por creer en ti incluso en los momentos más difíciles. Me llevo la emoción de haber ingresado a la Normal, cada práctica, cada niño que conocí y cada experiencia que confirmó que elegí la profesión correcta. Dariela, estoy profundamente orgullosa de ti.

Finalmente, gracias a la BECENE por abrirme sus puertas y permitirme cumplir este sueño. Gracias por las experiencias, los aprendizajes, los retos y las amistades que marcaron esta etapa. Aquí no solo me formé como docente, también crecí como persona. Me voy con el corazón lleno de gratitud y con el compromiso de honrar, a través de mi labor, la formación y los valores que aquí recibí.

ÍNDICE

Contenido

ÍNDICE	4
INTRODUCCIÓN	5
Descripción del lugar.....	6
Justificación del tema.....	7
Interés personal sobre el tema como profesional de la educación	11
Contextualización de la problemática	13
MARCO TEÓRICO	17
1.1 Desarrollo infantil	17
1.2 Desde el enfoque sociocultural	17
1.3 Desde el constructivismo	19
1.4 Desarrollo del autoconocimiento	19
1.5 Autorregulación emocional.....	21
1.6 Empatía.....	23
1.7 Educación socioemocional	24
1.1.3 Nueva Escuela Mexicana	30
Metodología.....	32
II. PLAN DE ACCIÓN	32
Diagnóstico socioeducativo	32
Contexto Externo	33
Contexto Interno	38
Contexto Áulico.....	47
Definición de acciones y estrategias.....	65
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	69
Actividad 1. Yo me siento	77
Actividad 2. Conociendo las emociones.....	90
Actividad 3. Mi autorretrato	105
Actividad 4. tengo un volcán	115
Actividad 5. Doctores y Enfermeros	125
IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	136
REFERENCIAS	142
ANEXOS	145

INTRODUCCIÓN

La presente práctica profesional se desarrolló en el Jardín de Niños “Benito Juárez García”, ubicado en San Luis Potosí, institución que atiende a una población con diversidad de contextos sociales y familiares. El grupo intervenido corresponde a educación preescolar y presenta diferencias en el desarrollo socioemocional de los alumnos, especialmente en el reconocimiento y regulación de sus emociones, lo que influye en su convivencia y desempeño dentro del aula.

A partir de esta realidad, se identificó la necesidad de fortalecer el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los niños. Estas dimensiones forman parte de los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que concibe al estudiante como un ser en constante interacción con su entorno.

Durante la etapa preescolar, los niños construyen su identidad y aprenden a relacionarse con los demás. En este proceso, las emociones tienen un papel central, ya que influyen en su comportamiento, en la forma en que conviven y en su disposición para aprender. Sin embargo, se observa que varios alumnos enfrentan dificultades para identificar, expresar y regular lo que sienten, lo que puede derivar frustración o conflictos dentro del grupo.

La observación en el aula permitió reconocer que estas dificultades no surgen de una sola causa. Intervienen factores familiares, experiencias previas y el propio desarrollo evolutivo de los niños. Frente a ello, surge el interés por intervenir de manera intencionada, con el propósito de generar estrategias que respondan a estas necesidades.

El objetivo de este trabajo es analizar y favorecer el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía en niños de educación preescolar, a través del diseño e implementación de actividades lúdicas acordes a su contexto.

Durante la práctica profesional se pusieron en juego competencias docentes como la observación, la planeación didáctica, la intervención pedagógica y la evaluación formativa, orientadas a mejorar la práctica educativa y atender las necesidades del grupo.

Descripción del lugar

La presente práctica profesional se desarrolló en el Jardín de Niños “Benito Juárez García”, ubicado en Ocampo 100, Santuario, C.P 78387 San Luis Potosí, S.L.P. que atiende a una población diversa en contextos sociales y familiares variados donde, a partir de la aplicación de una guía de observación (ANEXO 1), se identificó la necesidad de fortalecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía considerando tres de las cinco dimensiones de la educación socioemocional; retomando Programa de Estudio para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2, en el apartado de que corresponde a la educación socioemocional y tutoría.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) “asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; para prever nuevos horizontes de avance social”, el desarrollo socioemocional corresponde al campo “De lo humano a lo comunitario”, así mismo como el de Lenguajes dado a la expresión de las necesidades (p. 53).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, y se centran en el conocimiento de sí y de los demás; 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.151).

En donde se enfatiza sobre la importancia del cuidado y atención a la educación socioemocional, lo cual invita a los docentes hacer conciencia de la importancia de este en la edad preescolar.

Justificación del tema

“La NEM reconoce que las emociones de las y los estudiantes, al igual que del resto de la comunidad, se construyen en las interacciones con otras personas, por lo que existe un grado de responsabilidad de todas y todos respecto a la sensibilidad y afectos de las otras y los otros (p.64).

La atención al desarrollo socioemocional en la educación preescolar resulta prioritaria en el marco de la NEM, lo cual hace ver al estudiante como un sujeto integral, capaz de reconocer y regular sus emociones en interacción con otros.

A lo largo de mi formación docente, durante las jornadas de práctica he visto reflejado la necesidad de atender el aspecto socioemocional, enfocado en el autoconocimiento, la autorregulación y la autonomía, los dos primero siendo personales, y el tercero social, para aprender a ser, hacer, convivir y finalmente aprender a aprender, transitando de lo interno a lo externo, como parte de un proceso emocional, lo que dificulta su regulación emocional, a causa de diversos factores, que van desde el entorno familiar, escuela, y la comunidad en la que se desenvuelven.

En la etapa preescolar, el desarrollo socioemocional es crucial, pues en estos años se construyen las bases que permiten a los niños comprender, expresar y regular sus emociones, habilidades necesarias para una integración social exitosa y una adaptación positiva en diversos contextos.

La autorregulación emocional en esta etapa no solo facilita la interacción social, sino que también tiene un impacto significativo en la capacidad de aprendizaje de los niños. La implementación de estrategias lúdicas y prácticas que apoyen el desarrollo emocional en el aula es esencial para potenciar sus habilidades emocionales y, en consecuencia, sus capacidades cognitivas y sociales. Este enfoque también permite desarticular algunos paradigmas tradicionales que excluyen a los alumnos que manifiestan conductas emocionales complejas, y contribuye a crear un entorno de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

Considero prioritario que los alumnos logren el autorreconocimiento que comienza con el reconocimiento de su cuerpo y sus características físicas, y se extiende hacia lo interno, comprendiendo sus emociones, pensamientos y rasgos de personalidad. Este proceso permite que identifiquen dónde y cómo experimentan sus emociones y que las provoca.

Por ejemplo, cuando un niño se enoja, frustra o se permite sentir una emoción, puede conectar las causas de sus emociones y cómo se manifiestan en su cuerpo. Hay que reconocer que la emoción puede sentirse en el estómago con ganas de vomitar, en la garganta con una intención de llorar, o en las manos con ganas de golpear, facilita la comprensión de sí mismos y su manejo.

Una vez que los niños reconocen sus emociones, pueden comenzar a desarrollar la autorregulación, para ello se les pueden enseñar técnicas sencillas pero efectivas, como la respiración consciente, el, mindfulness, dibujar lo que sienten, escribir un diario, escuchar música que los calme o les alegre según la situación, o disponer de espacios donde puedan recuperar la calma.

La autonomía se fortalece cuando los niños, aprenden a ser responsables de sus emociones y actuar de manera independiente frente a diferentes situaciones, aplicando las estrategias que han aprendido para manejar sus sentimientos. De esta manera el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación y la autonomía se encuentra plenamente alineado con los propósitos de la NEM, al promover una educación centrada en la persona, en la comunidad y en la construcción de una convivencia basada en el respeto, la empatía y el bienestar emocional.

Dentro del ámbito familiar, como primer espacio de socialización, debería ser la base del desarrollo socioemocional, se encuentra que en su mayoría se carece del dominio del autoconocimiento, la autorregulación y la empatía, y esto podría ser hereditario, ya que reproducen conductas observadas en el entorno familiar, otro factor dentro del ámbito; es el tipo de familia en el que el alumno se encuentra inmerso, ya sea nuclear, extensa, monoparental u homoparental.

Además de conocer el tipo de educación que se propicia; permisivo, autoritario o democrático, siendo este un factor determinante, ya que si se carece de límites los menores se frustran con facilidad, mientras que la restricción excesiva fomenta un comportamiento introvertido, o bien al momento de reflexionar sobre la acción-reacción, logrado sensibilizar sobre lo que hacen y las posibles consecuencias desarrollando conciencia y responsabilidad.

Por otra parte es importante el estar atentos e identificar si los niños sufren de violencia intrafamiliar o conflictos constantes de quienes conforman su núcleo familiar, que a su vez resalta la falta de tiempo de calidad hacia el menor, o bien si han sufrido abandono de mamá, papá o de alguna persona significativa; ya que estos afectan el bienestar emocional, sumando a ello la influencia de comentarios tradicionalistas , como la idea de que los niños no lloran o que las niñas solo pueden jugar con muñecas, lo cual limita la parte de la expresión, fomentando la represión de las emociones, el uso excesivo de pantallas y videojuegos, lo cual reduce las posibles interrelaciones, que forman parte del desarrollo socioemocional.

Otro factor es que dentro del ámbito escolar en muchas de las actividades planeadas no se logra integrar este enfoque aún siquiera de manera transversal, aunado a esto la escasa capacitación que se tiene sobre dicho tema a los docentes, limitando la implementación. Sin dejar de lado que en esta etapa los alumnos se encuentran en desarrollo tanto cognitivo como emocional, lo que hace relevante que los docentes reciban herramientas y estrategias para la atención al aspecto socioemocional.

Dentro de mi grupo se identifica que los alumnos al ponerles límites o hacer actividades muy guiadas se frustran demasiado llegando a llorar, golpear o lastimar con golpes en la cabeza a otros compañeros mencionando que no son dados con fuerza e incluso existe todo lo contrario en donde no se habla ni se expresa absolutamente nada.

Interés personal sobre el tema como profesional de la educación

Como futura docente en educación preescolar, asumo la responsabilidad de atender el desarrollo socioemocional como parte fundamental del aprendizaje, reconociendo que las emociones influyen directamente en la conducta, la convivencia y la disposición para aprender.

Las emociones desempeñan un papel fundamental en la educación preescolar, ya que en esta etapa los niños comienzan a formar su personalidad y a experimentar diversos cambios en su entorno. De acuerdo con la teoría del desarrollo infantil, este periodo se caracteriza por un proceso de separación progresiva del entorno familiar, lo que implica que los niños se integren a un nuevo espacio de convivencia distinto de su entorno seguro, su familia; para integrarse a un nuevo espacio de socialización.

Esta situación se hace especialmente notoria, donde una gran parte del alumnado está conformada por niños de nuevo ingreso que no cursaron años anteriores aun siquiera en otra institución. Algunos sin asistir a la escuela o una asistencia irregular, no todos los casos corresponden al mismo proceso, estas experiencias influyen en su adaptación emocional y en la manera en que enfrentan el entorno escolar, reforzando la necesidad de trabajar de manera intencionada la gestión de sus emociones.

Desde la perspectiva de Piaget (1985, como se citó en Escabias, 2008), los niños en edad preescolar atraviesan una fase de egocentrismo, en la cual presentan dificultades para considerar los puntos de vista de los demás, para socializar y compartir. En esta etapa, tienden a interpretar la realidad únicamente desde su propia perspectiva, asumiendo que las otras personas perciben el mundo de la misma manera que ellos. De este modo, el niño centra su pensamiento en sí mismo y, de manera progresiva, comienza

a reconocer la existencia de otros, la diversidad de ideas, pensamientos y características presentes en su entorno (p. 38).

Esto no solo influye en la interacción social, sino que también puede generar frustración al no comprender las reacciones o necesidades de los demás, evidenciando dificultades en el manejo de las emociones. A esto se suma el aporte de la neurociencia, que explica específicamente el sistema límbico y la amígdala cerebral son los encargados de gestionar y transmitir las emociones, que en un primer momento es la conciencia de estas para posteriormente regularlas (Bisquerra, 2009, p. 8). En la edad preescolar, el cerebro aún se encuentra en proceso de maduración, lo que limita la capacidad de autorregulación emocional.

A partir de la observación en el ámbito educativo, he identificado que uno de los principales desafíos que enfrentan los niños en esta etapa es el manejo de sus emociones. Diversos factores sociales, familiares, culturales y personales pueden influir en este proceso, en muchos casos, los padres también presentan dificultades en la gestión emocional, lo que puede repercutir en el desarrollo emocional de sus hijos, algunos aspectos pueden estar relacionados con factores genéticos.

El propósito no es únicamente que los niños aprendan a nombrar las emociones, sino que logran identificarlas, comprendan qué situaciones las provocan, reconociendo en qué parte del cuerpo las sienten, se busca que puedan avanzar hacia la regulación emocional, especialmente en aquellas emociones intensas como el enojo, la tristeza y la frustración, que suelen presentarse con mayor frecuencia en esta etapa.

Es fundamental que desarrollen empatía, reconociendo que los demás existen, poseen ideas, pensamientos y sentimientos distintos a los propios y que estos también deben ser comprendidos y respetados, se pretende que sean capaces de percibir cómo se manifiestan sus emociones, por ejemplo, si la ira se siente en la garganta porque tienen ganas de gritar o en las manos porque desean golpear.

Este reconocimiento permitirá que los niños adquieran herramientas para gestionar sus emociones de manera adecuada, mediante técnicas como la respiración, la ruptura de hojas, el conteo o el desarrollo de la autoconfianza para expresar sus sentimientos y pedir ayuda cuando sea necesario.

Es importante brindar apoyo a los niños para que enfrenten de manera saludable las etapas de desapego y egocentrismo, favoreciendo el desarrollo de una madurez emocional y neuronal. Como señala Bisquerra (2009), "una emoción se activa a partir de un acontecimiento, cuya percepción puede ser consciente o inconsciente. Este puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario" (p.16). Por ello, es esencial que en la educación preescolar se promuevan estrategias que ayuden a los niños a identificar, comprender y gestionar sus emociones.

Contextualización de la problemática

Actualmente el tema de las emociones tiene mayor impacto en la sociedad ya que proporciona las herramientas adecuadas para que el alumno identifique las cualidades de los demás y que aprendan a relacionarse con sus compañeros, mejorando la capacidad de reflexión del alumno.

Se observa manifestaciones emociones que impactan en la manera en cómo socializa el niño, dificultando sus relaciones con compañeros o docente, Se identifican emociones básicas que generan negativa (denominada así dado a la reacción) o positiva. Se busca conocer las diversas estrategias didácticas que un docente puede aplicar con los alumnos para favorecer las habilidades emocionales ante situaciones cotidianas dentro del aula, favoreciendo su integración social.

La importancia que conlleva el objeto de estudio es de suma relevancia en el campo educativo, especialmente en un contexto donde las habilidades emocionales son necesarias como las habilidades cognitivas para un desarrollo integral. Los niños aprenden no sólo conocimientos básicos sino también cómo manejar sus emociones y cómo relacionarse de manera efectiva con sus compañeros y adultos la autorregulación emocional, es clave para que los niños adquieran habilidades esenciales como la capacidad de responder adecuadamente diversas situaciones, contribuyendo a su integración social.

Al situarnos en el aula, donde los niños están en la fase inicial de la vida escolar experimentan dificultades para adaptarse a las normas y expectativas sociales del entorno. Los principales afectados son los propios alumnos, quienes, al no identificar sus emociones enfrentan dificultades para manejarse en situaciones conflictivas, lo que puede repercutir en su concepto, en su disposición a asistir al aula y en su capacidad para formar relaciones interpersonales.

La importancia de investigar acerca de este tema radica en que el desarrollo de la autorregulación emocional no sólo favorece la integración social, sino que también promueve el bienestar general de los niños y contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más armónico. La implementación de estrategias de autorregulación

emocional en el aula permite que los alumnos desarrollen mayor seguridad en sí mismos, aprendan a expresar sus emociones por sí solos y al interactuar con otros, relacionándose de manera respetuosa y colaborativamente.

Las emociones son una manera de comunicarse y establecer relaciones con las demás personas, en el aula, algunos alumnos se muestran más tímidos que otros, provocando que no quieran relacionarse con otro compañero, es en este momento que las emociones se ven plasmadas en la vida diaria, por ello la necesidad de abordar estrategias que ayuden principalmente al alumno en su persona y después al relacionarse con otros.

Estas conductas son generadas desde su contexto familiar, situaciones personales, en donde el niño actúa lo que ve y da lo que recibe, sabemos que la familia juega un papel fundamental a lo largo de la vida, aún más en edad preescolar cuando los niños están aprendiendo sus emociones, cómo actuar, qué hacer.

Objetivos

Objetivo general

Analizar y favorecer el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía en niños de educación preescolar, mediante el diseño e implementación de una intervención pedagógica basada en actividades lúdicas contextualizadas.

Objetivos específicos

- Identificar las principales dificultades emocionales del grupo, relacionadas con el reconocimiento y la regulación de las emociones, a partir de la observación sistemática y el registro de conductas.

- Diseñar e implementar actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento del autorreconocimiento y la autorregulación emocional, considerando las características y necesidades del grupo.
- Implementar actividades diseñadas dentro del aula, promoviendo el uso de estrategias de autorregulación en situaciones cotidianas.
- Evaluar los cambios de expresión emocional, la conducta y la autonomía de los niños como resultado de la intervención pedagógica.

Dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer

Saberes generales

- "Ejerce el cuidado de sí, de su salud física y psicológica, el cuidado del otro y de la vida desde la responsabilidad, el respeto y la construcción de lo común, actuando desde la cooperación, la solidaridad, y la inclusión."

Saberes profesionales

- "Fortalece su desarrollo socioemocional y fomenta una cultura de paz en beneficio de las niñas y los niños, con base en la perspectiva de género, sororidad, diálogo constructivo y la búsqueda de acuerdos, que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia, en un marco de respeto a las diferencias."

El saber general relacionado con el cuidado de sí y del otro se manifestó en la intervención mediante actividades que promovieron la autorregulación emocional, el respeto por las emociones propias y de los compañeros; la construcción de acuerdos para la convivencia armónica en el aula.

Por otra parte, el saber profesional referente al desarrollo socioemocional y la cultura de paz se concretó a través de estrategias lúdicas orientadas al reconocimiento emocional, la empatía y la resolución de manera pacífica los conflictos durante las actividades cotidianas.

MARCO TEÓRICO

1.1 Desarrollo infantil

Estudios como los de Mora (2019) destacan que las emociones son componentes fundamentales para el aprendizaje y la interacción social, describiéndolas como “un mecanismo sabio, eficiente, capaz de mantener a todos los seres vivos unos frente a otros” (citado en Observatorio Faros Sant Joan de Déu, s.f., p. 16). Por ello, incorporar estrategias educativas que favorezcan la regulación emocional es esencial para fomentar un ambiente armónico en las aulas de preescolar. La comunicación y la creación de conexiones con otras personas, especialmente en el caso de los niños, implican conocimientos y comportamientos que les permiten interactuar efectivamente en diferentes situaciones sociales.

1.2 Desde el enfoque sociocultural

La teoría sociocultural de Vygotsky proporciona una base clave para comprender cómo las estrategias didácticas pueden favorecer las habilidades emocionales en la infancia. Vygotsky sostiene que el desarrollo infantil ocurre principalmente a través de las interacciones sociales, las cuales no solo moldean el aprendizaje colectivo, sino también el desarrollo emocional (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1988). Este enfoque integra conceptos fundamentales como la interacción social, la zona de desarrollo próximo y el papel mediador de los adultos, elementos esenciales para diseñar estrategias didácticas efectivas.

Las interacciones sociales permiten a los niños observar y modelar conductas socioemocionales a partir de adultos y compañeros (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1958). En el aula, los docentes actúan como mediadores que guían y apoyan el desarrollo emocional al crear entornos de confianza y empatía. Diseñar actividades grupales que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo, como proyectos creativos o juegos en parejas, permite a los niños practicar habilidades sociales y emocionales en un entorno seguro (Wertsch, 1988). Los docentes pueden modelar la autorregulación emocional al mostrar cómo manejar situaciones difíciles y mediar conflictos entre compañeros (Moll, 1990).

Aldana (2022) propone el uso de lenguajes artísticos como el teatro, la música y las artes plásticas para mediar las emociones negativas en niños preescolares. Estas estrategias ofrecen un espacio seguro para la expresión emocional y promueven habilidades como la empatía y la autoestima. Avalos (2024) subraya que actividades lúdicas como el "Teatro de las emociones" y dinámicas grupales ayudan a los niños a reconocer y regular sus emociones, fomentando la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos. Estas propuestas coinciden con el programa "Aulas Felices", que utiliza el mindfulness y la reflexión grupal para mejorar competencias emocionales y reducir conflictos en el aula (Bisquerra & Hernández, 2017).

Los cuentos también son herramientas valiosas. Bisquerra (2003) afirma que "los cuentos emocionales permiten a los niños identificar y nombrar sus emociones a través de personajes e historias con las que se sienten identificados". En esta etapa, la educación emocional emerge como una herramienta clave para el desarrollo integral de los niños

1.3 Desde el constructivismo

“La psicología del desarrollo infantil plantea que el aprendizaje de habilidades sociales se inicia desde las primeras interacciones entre un bebé y sus cuidadores. Durante los años preescolares se acelera el ritmo de aprendizaje del niño respecto de su mundo social, a través de un proceso de asimilación de normas, reglas y costumbres que corresponden a su cultura, lo cual permite que desarrollen una interpretación del mundo y un concepto sobre sí mismos” (Piaget et al., 1982).

Estudios como los de Mora (2019) destacan que las emociones son componentes fundamentales para el aprendizaje y la interacción social, describiéndolas como “un mecanismo sabio, eficiente, capaz de mantener a todos los seres vivos unos frente a otros” (Citado Faros Sant Joan de Déu, s.f., p. 16). Por ello, incorporar estrategias educativas que favorezcan la regulación emocional es esencial para fomentar un ambiente armónico en las aulas de preescolar. La comunicación y la creación de conexiones con otras personas, especialmente en el caso de los niños, implican conocimientos y comportamientos que les permiten interactuar efectivamente en diferentes situaciones sociales.

1.4 Desarrollo del autoconocimiento

Con base en el texto “el autoconcepto en niños de cuatro a seis años”, señala que el autoconcepto o autoconocimiento se caracteriza por ser multidimensional y jerárquico, ya que integra dimensiones físicas, sociales, emocionales y cognitivas. Este se entiende como el conjunto de creencias, percepciones y conocimiento que una persona tiene sobre sí misma, constituyéndose una dimensión más racional y descriptiva que permite responder la pregunta cómo me defino y me reconozco (Loperena, 2008). El

autoconocimiento puede comprenderse como una especie de mapa interno que organiza lo que la persona siente.

Este concepto se encuentra estrechamente relacionado con la autoestima, entendida como la valoración emocional del propio autoconcepto. A través de esta permite que el niño se reconozca como alguien único y estable, durante la infancia dicha construcción aún depende en gran medida de la opinión externa especialmente de figuras significativas como adultos y pares. Por ello, el desarrollo del autoconocimiento y la autonomía se ven como un proceso interdependiente que evoluciona progresivamente (Loperena, 2008).

Aunado a lo anterior, el texto “autoconocimiento y autoestima” plantea que ambos conceptos se desarrollan de manera conjunta mediante procesos como la autopercepción, la autoobservación y la autoaceptación. Estos procesos permiten no solo conocerse, sino también aceptarse, lo que favorece a futuro, la toma de decisiones más maduras y responsables, particularmente en etapas como la adolescencia.

Se destaca que este conjunto de habilidades no es innato, sino que se construye desde la infancia a través de la interacción con el entorno, incluyendo a padres, docentes y compañeros. Dicho desarrollo influye de manera significativa en la formación personal del niño, promoviendo cualidades como la confianza, responsabilidad, independencia y una actitud positiva. A su vez, impacta en aspectos clave como el aprendizaje, fomenta la creatividad, la autonomía y el establecimiento de relaciones sociales más saludables.

El rol del docente resulta fundamental, ya que tiene la responsabilidad de generar ambientes positivos, reconocer y valorar las fortalezas individuales, y propiciar experiencias que fortalezcan tanto el autoconocimiento como la autoestima. Estos

elementos constituyen pilares esenciales para el desarrollo personal y académico, Por lo que el favorecerlo en edades tempranas, como lo es la etapa preescolar, es importante (Navarro, 2009).

1.5 Autorregulación emocional

El texto “aspectos evolutivos de la regulación emocional en la infancia”, la autorregulación emocional se entiende como la capacidad de modificar la conducta en función de las demandas de situaciones específicas. En la infancia, esta habilidad se centra en cómo los niños aprenden a gestionar sus emociones para lograr una adecuada adaptación social (Lozano, 2004).

Se enfatiza la importancia de favorecer la autorregulación desde edades tempranas, ya que su ausencia puede derivar en la aparición de conductas disruptivas. Con frecuencia, esta responsabilidad se atribuye principalmente a los padres o tutores, debido a que son quienes comparten el contexto inmediato del niño y fungen como sus principales figuras de acompañamiento. También es fundamental reconocer el papel de otras agentes educativas, como la escuela, en el fortalecimiento de esta competencia.

Se plantea que la autorregulación es un proceso evolutivo que transita de lo externo a lo interno. Inicialmente, el control de las emociones depende de la regulación externa, ejercida por los adultos, principalmente los padres; posteriormente, este control se interioriza, dando lugar a una regulación interna, en el cual el niño desarrolla progresivamente mayor autonomía e independencia, al asumir y poner en práctica mecanismos propios del control emocional.

Desde esta perspectiva, se identifican dos factores que influyen en el desarrollo de la autorregulación: el endógeno y el exógeno, el primero entendiéndose como un aspecto que va desde lo biológico y lo cognitivo que permite al niño evolucionar de una regulación dependiente hacia una poco más autónoma, flexible y sofisticada.

Este proceso sigue una secuencia evolutiva: de los 0-3 meses, la regulación depende totalmente de los padres o en su caso de cuidadores; de los 3-6 meses, el niño comienza a rechazar estímulos que no le son de interés y favorece estrategias como la regulación y la exploración activa; y a partir de los 9 meses, en adelante logra un mayor control de atención de manera flexible, la regulación a través del lenguaje consolidándose progresivamente la autorregulación.

Por otro lado, el factor exógeno, comprende los elementos del entorno, tales como la familia, la escuela, la cultura y la sociedad, los cuales influyen de manera significativa en este proceso. En particular, la intervención de los adultos es clave cuando ayudan al niño a nombrar, identificar y manejar sus emociones, favoreciendo el desarrollo de estrategias como la distracción entre situaciones problemáticas, la reinterpretación, de experiencias desde distintas perspectivas y el juego simbólico como medio de expresión emocional.

Finalmente, se reconoce que la autorregulación emocional es fundamental para el ajuste social. Su desarrollo adecuado se asocia con una mayor competencia social, mientras que su ausencia puede vincularse con problemas de conducta y dificultades en la interacción, fomenta la autorregulación desde la infancia contribuye de manera significativa al desarrollo de la personalidad, al bienestar emocional y a una mejor adaptación en etapas posteriores como la adultez (Lozano, 2004).

1.6 Empatía

En primer lugar, es importante y comprendemos que la empatía se desarrolla a partir del fortalecimiento de competencias previas como el autoconocimiento y la autorregulación emocional. En la medida en que los niños logran reconocer sus propias emociones, pensamientos y necesidades, comienza también a identificar que los otros sienten y tiene necesidades o experiencias similares, lo que favorece la comprensión del otro como sujeto con sentimientos y perspectivas propias.

En el texto “Aplicación de la propuesta para fortalecer la vivencia de los valores de solidaridad y empatía con niños y niñas de 4 a 5 años, de una institución privada de Heredia, por medio de talleres lúdicos-creativos” se señala que hace énfasis en que la empatía se entiende como la capacidad y ponerse en el lugar del otro, reconocer sus emociones y responder con afecto o preocupación; se enfatiza la importancia de poner límites, ya que comprender y apoyar al otro no implica sobre pensar los propios límites ni los de los demás, evitando así caer en lo que se podría denominar sobre empatía.

En esta etapa del desarrollo, los niños comienzan a identificar sentimientos en los demás y a manifestar conductas de cuidado hacia sus compañeros. Esto se refleja, por ejemplo, cuando son capaces de reconocer y verbalizar el estado emocional de otro a partir de sus expresiones o acciones, respetando distintos puntos de vista sin minimizarlos.

Algo que también resalta dicho texto es que la empatía no se enseña como norma, sino que se construye a través de las experiencias cotidianas y se potencia mediante actividades lúdicas, el juego simbólico permite representar situaciones de ayuda y cuidado, mediante la expresión artística, ya sea mediante la música, el dibujo y la

dramatización facilita a que los niños externen emociones y que a su vez comprendan las de los demás; y el trabajo en equipo, a través de compartir tareas y materiales ayudan a promover la importancia de la cooperación y la consideración mutua.

El favorecer el desarrollo de la empatía en educación preescolar permite que los niños adquieran una mayor conciencia de los sentimientos de los ajenos, de las formas adecuadas de expresarnos y comunicarnos de manera pacífica, especialmente ante emociones intensas como el enojo. Un ejemplo es el caso de Andrea quien, en un inicio, presentaba dificultades para comunicar sus emociones, tan fuertes, reaccionando mediante conductas impulsivas como lanzar objetos, gritar o golpear, sin ser consciente del impacto de esto, estos comportamientos evidencian la importancia de intervenir pedagógicamente para fortalecer la empatía y la regulación emocional.

Se reconoce que trabajar la empatía en edades tempranas, a través de estrategias creativas y lúdicas, contribuye a la formación de niños más empáticos, solidarios y capaces de convivir armónica, permite establecer límites saludables en las relaciones interpersonales, favoreciendo un desarrollo integral (Vargas, 2013).

1.7 Educación socioemocional

Bisquerra (2011) afirma que “la educación emocional tiene como finalidad dotar a los niños de habilidades para identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera adecuada, lo que contribuye a su bienestar personal y social”. Durante la primera infancia, los programas de educación emocional han demostrado un impacto significativo en la promoción de competencias como la empatía, el autocontrol y la resolución de conflictos (Observatorio Faros Sant Joan de Déu, s.f., p. 57).

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral de los niños, especialmente en la etapa preescolar. Estas habilidades, que incluyen el reconocimiento y la regulación emocional, la autonomía y las habilidades sociales, contribuyen al bienestar personal y al desarrollo académico y social del niño. El desarrollo socioemocional en preescolar se centra en competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades interpersonales. Según Goleman (1996), “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás y manejar adecuadamente nuestras relaciones interpersonales es una parte esencial de la inteligencia emocional”. Estas competencias pueden desarrollarse mediante actividades como juegos grupales, cuentos emocionales o actividades de rol.

Se hace evidente el impacto del aprendizaje socioemocional en el desarrollo infantil Hymel (2014), señala que este influye significativamente en la aceptación por parte de los compañeros, el desempeño escolar y el bienestar psicológico. Por el contrario, la falta de estas habilidades puede resultar en rechazo social y problemas de ajuste. Leseman (2012) destaca que las experiencias tempranas moldean tanto las capacidades cognitivas como emocionales, influyendo en cómo los niños perciben y responden a lo social. Diamond y Lee (2011) señalan que las intervenciones para mejorar la autorregulación reducen conductas problemáticas y mejoran las habilidades sociales.

Comunicarse y crear conexiones con otras personas, en el caso de niños, se involucran conocimientos y comportamientos que les permiten interactuar efectivamente con otros en diferentes situaciones sociales. La competencia social incluye un componente afectivo-emocional, que abarca apego, expresividad y autocontrol; un componente cognitivo, relacionado con el conocimiento social, la asunción de perspectivas y el razonamiento moral; y un componente conductual, que se refiere a

habilidades de comunicación, cooperación, apoyo y manejo de conflictos (Caballo, 1993). La autorregulación emocional es una competencia clave, ya que permite a los niños manejar impulsos y emociones negativas en situaciones de conflicto.

Álvarez (2020) La educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales de la colaboración con otros (p. 388).

Es importante el que reconozcan las emociones propias, no solo por el nombre, sino que identifiquen cómo se siente; es evidente que no todos experimentan las emociones de la misma manera, existen algunas características que coinciden con las propias o que les ayude a identificar lo que sienten. Una vez identificado el autoconocimiento primeramente físico, se lleva al emocional, para poder reconocer al otro y favorecer una autorregulación que permita socializar y desarrollar empatía hacia la otra persona, deslindado de ello la autonomía en donde son capaces de poder expresar lo que sienten.

A partir de lo anterior, Álvarez (2020) los hallazgos de la neurociencia hoy se saben que un cerebro emocionado es capaz de aprender de manera efectiva, pues el aprendizaje está estrechamente vinculado a la curiosidad y la atención; sobre esto Mora (2013), neuro educador español, asegura que no puede haber aprendizaje sin emoción, y que la emoción por aprender a cualquier edad parte de despertar la curiosidad, la atención, el interés (p. 393).

Desde esta perspectiva se resalta la importancia de la educación socioemocional, reconociendo que ninguna emoción es mala; es importante considerar que, con tristeza o enojo la mente está ocupada en esa emoción tan fuerte y los impulsos que esta provoca, a diferencia de estar feliz o tranquilo es más fácil el hecho de concentrarse, considerando que la neurociencia el cerebro libera dopamina, la cual es un estímulo para nuestro cuerpo y permite un estado mejor estado de ánimo y, por ende de aprendizaje.

Goleman 1995, (citado en Álvarez 2020) señala que hoy gracias a la neurociencia, se sabe que en el aprendizaje intervienen estructuras cerebrales como el hipocampo el cual se estimula ante experiencias agradables registrando en la memoria de largo plazo dichos aprendizajes; por el contrario, ante emociones o experiencias negativas, la estructura cerebral que se activa en modo de alerta es la amígdala, preparando una reacción de confrontación o huida; por lo que un principio fundamental para el aprendizaje, es que resulte una experiencia sorprendente y gratificante para el que aprende, y desde luego también para el que enseña (p. 393).

Derivado de lo anterior, se enfatiza en reforzar conductas positivas, establecer una rutina y promover actividades lúdicas significativas que, con base a la realización o experimentación logren que el alumno involucra emociones, procurando en la mayor parte la felicidad, hay que considerar que influyen factores como el hogar que puede ser un ambiente hostil, y aunque como docente se dé o trate de dar lo mejor, existe la otra parte en la cual no se puede intervenir, y es ahí cuando no se tiene un óptimo resultado.

En relación dentro de esta gama de inteligencias, Gardner (1983, 1995 citado en Álvarez (2020) introduce los conceptos de 'inteligencia intrapersonal', la cual define como la capacidad de comprenderse a sí mismo y armonizar la propia vida a partir de la satisfacción interior, los sentimientos y las emociones personales; y la 'inteligencia

interpersonal' que identifica con la empatía y la capacidad de comprender a otros. Así, Gardner considera las emociones como parte fundamental dentro del conjunto de actitudes necesarias para vivir, y les atribuye importancia en los demás tipos de inteligencias. (p. 394).

Bajo esta misma línea, hemos escuchado que no podemos dar lo que no tenemos, en lo emocional es básicamente lo mismo; si uno como docente no se encuentra bien, aunque aparente es algo que se transmite, y debemos hacer un autoanálisis, como es que queremos que los alumnos logren algo que aun siquiera yo he logrado.

Finalmente, en la edad preescolar es importante el fortalecer el reconocimiento de las emociones la autonomía, el autoconocimiento y la empatía pero, es una edad en la que se puede mediar y trabajar, es algo que no se construye tan pronto como quisiéramos, es por ello que es importante en este nivel involucrar a los padres de familia, sensibilizarlos que los niños experimentan todo tipo de emociones, que o por ser niños es felicidad absoluta cuando la realidad es que al niño el mínimo cambio para el niño puede representar algo muy significativo.

En síntesis, tanto la autorregulación emocional como la empatía constituyen procesos fundamentales en el desarrollo socioemocional infantil, los cuales no solo se adquieren de manera progresiva, sino que dependen en gran medida de las interacciones que el niño establece con su entorno, la regulación emocional se ve como una habilidad clave para la adaptación social, ya que implica la capacidad de modular las respuestas emocionales en función de las demandas del contexto, favoreciendo relaciones interpersonales más satisfactorias y un adecuado bienestar psicológico. Como señalan Olhaberry y Sieverson (2022), "el desarrollo de estrategias de regulación emocional es uno de los principales objetivos para una adecuada adaptación al contexto social donde

se vive, lo que se traduce en relaciones interpersonales más satisfactorias y una mejor salud mental” (p. 364).

Este proceso no ocurre de manera aislada, sino que se construye en un contexto relacional donde los cuidadores y las experiencias sociales tienen un papel determinante, ya que las habilidades regulatorias se desarrollan inicialmente a través de la autorregulación para posteriormente internalizar. De hecho, la evidencia destaca que las interacciones tempranas influyen directamente en el desarrollo de habilidades como la autorregulación y la empatía, al señalar que “las habilidades regulatorias... se desarrollan en un contexto interpersonal en el que los cuidadores principales tienen un rol central” (Olaberri & Sieverson, 2022, p. 364).

La empatía emerge como una competencia que se apoya en el autoconocimiento y la regulación emocional, permitiendo que el niño no solo reconozca sus propias emociones, sino que también sea capaz de comprender que los demás existen, sienten y poseen ideas diversas. Esto favorece el respeto, la convivencia y la construcción de relaciones basadas en la consideración mutua. Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias emocionales se vincula directamente con el bienestar personal y social, ya que, como plantea Bisquerra (2003), la educación emocional busca “potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (p. 27).

Por lo tanto, trabajar la autorregulación emocional y la empatía desde edades tempranas no solo contribuye a prevenir dificultades conductuales, sino que también sienta las bases para formar individuos capaces de convivir de manera armónica, reconocer al otro como sujeto con pensamientos y emociones propias, y responder de forma consciente y respetuosa ante la diversidad.

1.1.3 Nueva Escuela Mexicana

Es fundamental reflexionar sobre el ámbito curricular establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Actualmente la educación básica en México está orientada por el Plan y programa de estudios 2022, el cual prioriza el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todos los momentos de los procesos educativos, reconociendo a las maestras, maestros como agentes fundamentales del proceso educativo.

Por otro lado, el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuenta con una organización curricular por fases, las cuales se subdividen en los distintos niveles de la educación básica en México, en esta investigación, se trabaja con la Fase 2: Educación Preescolar.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), se conforma por 4 campos formativos, que proponen una estructuración que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, entre los que se encuentran.

1.-Lenguajes.

2.- Saberes y Pensamiento Científico.

3.-Ética Naturaleza y Sociedades.

4.- De lo humano a lo comunitario.

El campo de lo humano a lo comunitario orienta a que el ser humano interactúe con su comunidad, mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social.

Su objeto de aprendizaje son las experiencias cognitivas, motrices, socio afectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer, progresivamente, la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas. (SEP, 2022, p.47-48).

“Las emociones son reacciones naturales de nuestro organismo ante las situaciones que demandan una respuesta inmediata y efectiva porque la situación implica una posible amenaza u oportunidad de adaptarnos mejor al entorno, sobrevivir como individuos y como especie” (SEP, 2024). Cuando experimentamos una emoción, ya sea alegría, miedo, tristeza o ira, nuestro cuerpo y mente están activando respuestas que nos ayudan a enfrentar situaciones críticas o protegernos de amenazas.

Esta perspectiva subraya la importancia de reconocer nuestras emociones, no como algo que debemos ignorar o suprimir, sino como señales que nos guían hacia una mejor autorregulación y bienestar, es por ello que “La Educación Socioemocional es un proceso por medio del cual se propicia que niñas, niños y adolescentes (NNA) desarrollen de manera gradual, las habilidades que les permitan comprender y regular sus emociones; construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; colaborar y establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética, lo cual contribuye al logro del bienestar” (SEP, 2024).

Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo e interpretativo, ya que busca comprender y fortalecer el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación emocional y la autonomía en niños de educación preescolar, a partir de la observación de sus conductas y la interpretación pedagógica.

Se adopta un diseño de investigación. -acción, ya que la intervención parte de una problemática detectada en el aula y busca generar transformaciones en la práctica docente mediante la reflexión, planificación, acción y evaluación

II. PLAN DE ACCIÓN

Diagnóstico socioeducativo

El diagnóstico socioeducativo como una herramienta fundamental para conocer a profundidad las características del grupo, los aprendizajes alcanzados, las necesidades formativas, los intereses, las condiciones del entorno familiar, el ambiente escolar y el contexto social donde se encuentra la escuela. A partir de este análisis, es posible diseñar estrategias contextualizadas que permitan enriquecer los procesos pedagógicos y promover una educación más equitativa e inclusiva.

Ricard Marí Mollá, (2001), considera el diagnóstico educativo como un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva (Arriaga P ,2015, p.4).

En el caso del Jardín de Niños “Benito Juárez García”, se presenta una realidad compleja, diversa y a la vez enriquecedora. El presente se elaboró a partir de la guía de observación, entrevistas a la directora y a la docente titular, de la caracterización individual de los estudiantes producto del diario. Estos recursos se complementan con la observación de la dinámica escolar y con datos del contexto social y cultural.

El reconocer las fortalezas y problemáticas que presenta el grupo, y plantear propuestas para enriquecer el ambiente escolar y aprovechar las destrezas, competencias y áreas de oportunidad de los alumnos, considerando los recursos culturales, lingüísticos y sociales con los que llegan al aula.

“La Nueva Escuela Mexicana propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes.” (Moreno Zanela, R, 2023. p.7).

El análisis de los contextos externo, interno y áulico se realizó apoyado de las 6 dimensiones de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999); que por mencionarlas son: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente (p.29).

Contexto Externo

“La Nueva Escuela Mexicana propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes.” (Moreno Zanela, R, 2023. p.7).

El jardín de niños Benito Juárez ubicado en Ocampo N.º 100, Santuario, C.P 78387 San Luis Potosí, S.L.P. la clave de centro de trabajo es 24DJN0392U, disponible de 8: 45 am a 12:00 pm, Ubicado en calle de Ocampo como principal, a mano derecha se encuentra la calle Cointziu al lado izquierdo Camino Antiguo A Española, por la parte trasera, las calles de los costados terminan unidas, pertenece a la secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE).

El plantel se ubica en una zona urbana y céntrica, donde existe una población considerable; la mayoría de los habitantes son personas de la tercera edad o abuelos; los servicios básicos, la zona cuenta con drenaje, agua potable, electricidad y viviendas en buen estado. Su ubicación céntrica también facilita el acceso a lugares importantes de la ciudad, como el Santuario y la Feria Nacional Potosina.

Entre las avenidas principales se encuentran Salvador Nava, Avenida Constitución, Calzada de Guadalupe y Avenida Juárez; mientras que entre las calles secundarias destacan Florida, Oaxtepec, Atotonilco, América del Sur, Marqués de Cuevas, Tehuacán, Tabacada y Cointziu.

Se trata de una ciudad tranquila, ya que, como se mencionó anteriormente, la mayoría de los habitantes son adultos mayores. El entorno se mantiene limpio, sin acumulación de basura; incluso los miércoles, cuando se instala un pequeño mercado, no se generan desechos y desperdicios de alimentos.

En la zona también se encuentran diversos servicios y comercios, como gimnasios, tiendas de abarrotes, papelerías, dulcerías e iglesias. Sobre la Av. Constitución se localizan varios salones de eventos y un panteón, mientras que sobre la

Avenida Juárez hay farmacias del Ahorro y Guadalajara, tiendas de autoservicio como Bodega Aurrerá y gasolineras, lo que facilita el acceso a servicios básicos y comerciales.

A manera de prevención, los vecinos han creado un grupo de comunicación en el que también participan las maestras del jardín de niños. Este grupo permite a los miembros compartir información y opinar sobre situaciones que ocurran fuera del plantel, pero que puedan afectar. Gracias a este mecanismo, es posible contactar a la policía para que supervise y custodie la zona, garantizando así mayor seguridad para la comunidad y los niños.

El transporte público, el jardín se encuentra en una zona de fácil acceso, ya que cuenta con varias rutas cercanas. Frente al plantel, sobre la Avenida Constitución, circula la Ruta 7; en la intersección de Saucito y Constitución pasa la Ruta 8. En la Avenida Salvador Nava transitan las rutas 2, 5, 26 y 28 (Verde), lo que facilita la llegada de alumnos, familias y personal docente.

Respecto a los servicios de salud, estos no se encuentran tan próximos al jardín; al cruzar la Avenida Salvador Nava se localiza un centro de salud para mujeres, y sobre la Calzada de Guadalupe se encuentra la Cruz Roja. Finalmente, justo a espaldas del jardín de niños hay un parque recreativo que contribuye al esparcimiento de la comunidad.

Entre los servicios comunes de la zona se pueden mencionar las tiendas de abarrotes, una carnicería, una estética canina y un punto de mercado que se instala los miércoles. El contexto externo, no se observó una relación directa del jardín con la comunidad durante el periodo de observación; únicamente se identificaron actividades de organización interna. Las actividades más significativas suelen ser las organizadas por la

institución, como las celebraciones del Día de Muertos o el 20 de noviembre. En estas ocasiones se invita a los padres de familia a participar; la escuela no suele involucrarse en las actividades propias de la comunidad.

Mediante entrevistas a la directora y docente titular de la institución; se caracteriza por una comunidad diversa, en la que predominan familias nucleares, extensas y monoparentales, de niños que son cuidados por abuelos u otros familiares. Algunos padres de familia cuentan con estudios de nivel superior y se desempeñan en oficios o profesiones, mientras que otros mantienen empleos informales. En general, se observa la presencia de padres responsables y respetuosos; también existen casos de alumnos que provienen de entornos familiares complejos, donde se enfrentan a problemáticas como el consumo de sustancias o la reclusión de algún familiar cercano.

La relación entre la comunidad y la institución es variada. Existen padres de familia muy comprometidos que colaboran activamente en las actividades escolares y en la mejora del entorno, pero también hay vecinos que presentan actitudes de desinterés o incluso de conflicto, como el borrado de murales o la presencia de pandillas en la parte trasera del plantel. A pesar de ello, la escuela ha establecido canales de comunicación mediante grupos de mensajería y reuniones, donde se fomenta la participación y la toma de decisiones conjuntas, fortaleciendo así el vínculo escuela-comunidad.

Entre las acciones que la institución realiza para mantener este vínculo se encuentran los proyectos comunitarios, como el “Plogging”, que inició con el apoyo de la escuela y generó cambios positivos en la limpieza y cuidado del entorno; se reconoce que en ocasiones existe mayor interés por parte de los vecinos que de algunos padres de familia. Se han establecido vínculos con instituciones externas como el DIF y

dependencias de salud o seguridad, especialmente para atender casos de inasistencia, violencia o situaciones relacionadas con el acoso escolar.

El impacto del contexto social en el aprendizaje se ha observado que los alumnos que provienen de entornos desfavorables tienden a repetir ciertos patrones de comportamiento; con acompañamiento y apoyo constante, su desempeño puede mejorar significativamente. La escuela valora la influencia del entorno, pero también reconoce su papel fundamental para ofrecer oportunidades equitativas que contrarresten las desigualdades.

Respecto al contexto económico, se identifica que el nivel socioeconómico predominante en la comunidad es medio-bajo, lo cual ha representado en algunos casos un obstáculo para la realización de actividades escolares. Pese a ello, la institución busca soluciones mediante el diálogo con las familias, la gestión de apoyos externos y la implementación de estrategias que no dependan directamente de recursos económicos, sino del compromiso y la colaboración de la comunidad educativa.

El contexto social como el económico influyen de manera significativa en el funcionamiento del jardín de niños, gracias al esfuerzo de la institución, la participación de algunas familias y el establecimiento de redes de apoyo, se logra mantener un entorno escolar que favorece el desarrollo integral de los niños y fortalece los lazos entre escuela y comunidad.

Si se retoma nuevamente el recorrido desde el portón, hacia la derecha se ubican tres salones; detrás de ellos hay un pasillo que conduce a dos salones más. Al final de este pasillo, en la parte trasera, se encuentra un árbol grande con presencia de fauna como chapulines, hormigas rojas y otros insectos. Debido a ello, el acceso de los niños a esta zona está restringido y solo se permite bajo la supervisión de un adulto, ya sea una maestra, directivo o personal encargado del cuidado, limpieza y mantenimiento del jardín.

La escuela presenta una buena imagen en su parte frontal, ya que la pintura de la fachada y del acceso principal se encuentra bien cuidada, la parte trasera hay algunas pintas realizadas por pandillas de la colonia, las cuales no han podido ser retiradas ni cubiertas porque, según se comenta, al hacerlo se reciben amenazas por parte de dichas pandillas.

Los salones, todos mantienen un buen aspecto, pues han sido reestructurados recientemente. Están pintados y cuentan con el mobiliario necesario tanto para las maestras como para los alumnos, existe un inconveniente con el servicio de luz: los salones ubicados a mano izquierda cuentan con una instalación independiente, mientras que los de la derecha dependen de la electricidad del último salón, donde se encuentra el interruptor. Esto provoca que con frecuencia sea necesario solicitar apoyo para encender o apagar la luz en esos espacios.

El salón en el que estuve asignada cuenta con el mobiliario correspondiente: mesas, sillas, casilleros, muebles y un ventilador, lo que favorece la organización y comodidad del grupo; respecto a los patios, la mayoría están techados, lo que brinda mayor protección durante las actividades. El único espacio sin techo es el área de juegos, la cual, junto con las dos áreas verdes, son los únicos lugares sin pavimentar dentro del plantel.

Los recursos materiales, el jardín de niños presenta una distribución adecuada en las diferentes áreas de la institución. En la dirección hay un escritorio para la directora, otro para la secretaria y una mesa pequeña destinada al registro de asistencia diaria. La biblioteca está equipada con estantes, bancos y mesas de apoyo que facilitan el acceso al material de lectura.

Cada salón dispone de su propio mobiliario, que incluye mesas, sillas, escritorio, mueble con compartimentos tipo casilleros y los materiales básicos necesarios para el trabajo diario con los alumnos. En el salón de música hay mesas más grandes, sillas y muebles que permiten organizar y un mueble en donde se puede resguardar los tambores utilizados en la banda de guerra.

De manera general, para uso de todos los docentes, la escuela cuenta con una bocina, micrófonos y dos cañones de proyección que apoyan el desarrollo de actividades académicas, culturales y recreativas.

La escuela, como se mencionó previamente, cuenta con sanitarios destinados tanto para maestras como para alumnos, diferenciados por sexo. Cada baño dispone de retretes y lavamanos, de una canastilla con papel higiénico, jabón líquido y toallas sanitarias, lo que garantiza la higiene básica de la comunidad escolar.

En lo que respecta a la seguridad, el plantel se encuentra bien equipado, ya que cuenta con la señalética correspondiente para las rutas de evacuación, un extintor ubicado en la dirección y puntos de reunión claramente establecidos. Dispone de rampas de acceso en el lado izquierdo del plantel; aún está pendiente su implementación en el lado derecho para garantizar una mayor accesibilidad.

El jardín de niños se conforma por siete grupos; en primer año se encuentra el grupo 1°A, integrado por 23 alumnos (11 niñas y 12 niños); en segundo año hay tres grupos: 2°A, conformado por 24 alumnos que ya cursaron el primer grado en la institución; 2°B, con 23 alumnos de nuevo ingreso; y 2°C, también de nuevo ingreso, con 23 alumnos. En conjunto, estos grupos suman 39 niñas y 31 niños; finalmente, en tercer año existen tres grupos: 3°A con 24 alumnos, 3°B con 22 alumnos y 3°C con 23 alumnos, lo que corresponde a 30 niñas y 39 niños. En total, el plantel atiende a 162 estudiantes, de los cuales 80 son niñas y 82 son niños.

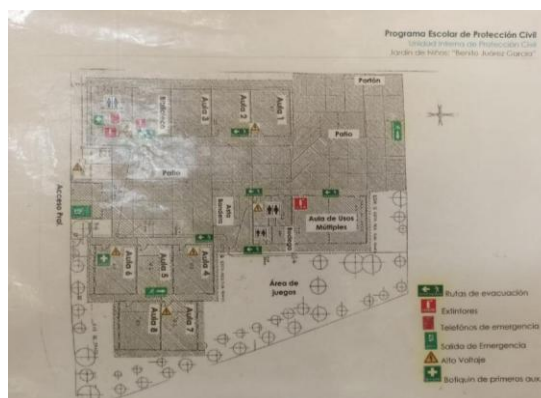
La limpieza y el mantenimiento, el jardín de niños se encuentra en buenas condiciones, pues cuenta con dos integrantes del personal de apoyo encargados de estas labores. Gracias a su trabajo constante, las instalaciones se mantienen ordenadas, limpias y adecuadas para el desarrollo de las actividades escolares.

Durante estas dos semanas, únicamente se permitió a los niños utilizar la cancha principal como área de juegos, mientras que el acceso a la segunda cancha techada y a la zona de juegos permaneció restringido. Para favorecer la recreación y el entretenimiento de los alumnos, se les proporcionaron cuatro cajas con juguetes.

Como ya se mencionó, el plantel cuenta con dos canchas techadas y un área de juegos; esta última solo puede ser utilizada por ciertos grupos, la gestión y organización establecidas por la directora. Por otra parte, la biblioteca escolar dispone de un acervo suficiente de libros, de la biblioteca áulica que complementa los recursos de lectura y apoyo pedagógico. Los recursos visibles, los libros y materiales se concentran principalmente en la biblioteca institucional y en la biblioteca áulica, donde el material didáctico permanece siempre a disposición de los alumnos.

Los recursos tecnológicos, como ya se mencionó, la escuela cuenta con una bocina, micrófonos y dos cañones de proyección. Cabe destacar que, en el salón de usos múltiples, se encuentra instalada una computadora con un cañón fijo.

Figura 2. *Croquis de jardín de niños.*



Nota: Adaptado de croquis del jardín de niños “Benito Juárez García”, de *Unidad interna de Protección Civil*, (2025).

Dimensión personal

“La dimensión personal considera al docente como una persona que posee una historia, emociones, creencias y expectativas que influyen directamente en su quehacer educativo” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 28).

Desde esta dimensión se reconoce que la práctica docente en el Jardín de Niños Benito Juárez García, adquiere un papel fundamental, ya que la intervención con el grupo 3°B evidenció cómo las emociones, creencias, historia y expectativas de la docente impactan directamente la manera en que se atienden las necesidades socioemocionales de los alumnos. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) afirman que “la dimensión personal considera al docente como una persona que posee una historia, emociones, creencias y expectativas que influyen directamente en su quehacer educativo” (p. 28) y que, “repercute en la manera en que el docente se relaciona consigo mismo, con sus alumnos

y con los demás actores educativos” (p. 29). En el caso de este grupo, la intervención reflejó la importancia de mantener la calma, la empatía y la claridad en las consignas para acompañar episodios de frustración, impulsividad o retraimiento, reconociendo que la docente es un referente emocional para los niños que están en proceso de desarrollar autorregulación, autoconocimiento y autonomía.

Dimensión institucional

“La institución escolar delimita posibilidades y límites del trabajo docente, pues establece normas, recursos, organización y formas de participación” (Fierro et al., 1999, p. 31).

Desde esta dimensión se observa que el funcionamiento del plantel también tuvo un impacto directo en la intervención, pues las dinámicas de organización, los recursos disponibles, las rutinas y la cultura escolar fueron elementos que moldearon el desarrollo de las actividades socioemocionales.

La institución delimita posibilidades y límites, ya que “establece normas, recursos, organización y formas de participación” (Fierro et al., 1999, p. 31), lo cual se reflejó en aspectos como el acceso restringido a ciertos espacios, el uso compartido de material, la organización de guardias y la implementación de actividades transversales. La cultura escolar se manifestó en los acuerdos de convivencia establecidos y en las formas de comunicación entre docentes, tal como señalan las autoras cuando afirman que “la cultura institucional se expresa en rutinas, acuerdos, reglas y formas de convivencia que condicionan el desarrollo de la práctica pedagógica” (Fierro et al., 1999, p. 32). Esto permitió comprender cómo la estructura institucional influye en la implementación de propuestas lúdicas para fortalecer el desarrollo socioemocional.

Dimensión social

“La dimensión social explica las interacciones entre la escuela y el entorno comunitario, considerando factores socioeconómicos, culturales y familiares que impactan el aprendizaje” (Fierro et al., 1999, p. 37).

Desde la presente dimensión, el contexto social influye de manera significativa en las dinámicas del grupo, ya que los estudiantes provienen de ambientes familiares diversos, con condiciones socioeconómicas distintas y experiencias emocionales relacionadas con estilos de crianza, tiempos de calidad, tipos de familia y situaciones externas como inseguridad o ausencia de algunos miembros del núcleo familiar.

La dimensión social destaca porque “explica las interacciones entre la escuela y el entorno comunitario, considerando factores socioeconómicos, culturales y familiares que impactan el aprendizaje” (Fierro et al., 1999, p. 37); y porque el docente “no trabaja de manera aislada, sino inmerso en un contexto social que influye y es influido por la institución educativa” (p. 38).

Esto se evidenció cuando los alumnos manifestaron dificultades en autorregulación emocional relacionadas con límites inconsistentes en casa, desapego, uso excesivo de pantallas o prácticas culturales que invalidan emociones, lo que justificó la necesidad de implementar actividades lúdicas orientadas a fortalecer la expresión emocional, la empatía y la convivencia.

Dimensión valoral

“La dimensión valoral orienta las decisiones y acciones del docente, pues implica los principios éticos que sustentan su práctica” (Fierro et al., 1999, p. 34).

La intervención socioemocional realizada en el grupo 3°B se sustentó en principios éticos y valores que guiaron cada decisión dentro del aula, especialmente en lo relacionado con el respeto, la empatía, la inclusión y el trato digno hacia cada niño. La dimensión valoral resulta esencial porque “orienta las decisiones y acciones del docente, pues implica los principios éticos que sustentan su práctica” (Fierro et al., 1999, p. 34) y porque los valores se manifiestan en la forma en que se concibe la educación y las relaciones en el aula: “Los valores del docente se manifiestan en el modo en que concibe la educación, la relación con los alumnos y la importancia del respeto, la justicia y la dignidad humana” (Fierro et al., 1999, p. 35).

En el contexto de este grupo, los valores se reflejan en la manera de atender la frustración, en los espacios de escucha activa, en la importancia de reconocer emociones sin juicio y en la construcción de vínculos afectivos seguros que favorecen la convivencia cotidiana.

Dimensión interpersonal

“La dimensión interpersonal se refiere a las relaciones que el docente establece con alumnos, colegas, directivos y familias, las cuales determinan en gran medida el clima escolar” (Fierro et al., 1999, p. 40).

La dinámica del grupo 3°B mostró con claridad cómo las relaciones entre alumnos, docente, directivos y familias influyen directamente en el ambiente emocional del aula. La dimensión interpersonal es central porque “se refiere a las relaciones que el docente

establece con alumnos, colegas, directivos y familias, las cuales determinan en gran medida el clima escolar” (Fierro et al., 1999, p. 40). Como señalan las autoras, “las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa constituyen un elemento central para comprender y transformar la práctica docente” (p. 41).

En mi intervención, esta dimensión fue evidente en la manera en que los niños se relacionaban: algunos mostrando empatía y disposición para ayudar, mientras que otros presentaban conductas de aislamiento o impulsividad. También se reflejó en el acompañamiento docente durante momentos de frustración, en la comunicación con la maestra titular y en el diálogo con las familias para comprender mejor los contextos emocionales de cada niño.

Dimensión didáctica

“La dimensión didáctica implica la forma en que el docente organiza los contenidos, actividades, materiales y tiempos para favorecer el aprendizaje” (Fierro et al., 1999, p. 43).

La planificación de actividades lúdicas encaminadas al desarrollo socioemocional requirió una selección intencional de estrategias, tiempos, materiales y consignas adaptadas a las necesidades del grupo. La dimensión didáctica implica, como señalan Fierro et al. (1999), “la forma en que el docente organiza los contenidos, actividades, materiales y tiempos para favorecer el aprendizaje” (p. 43).

La toma de decisiones pedagógicas refleja no solo la formación docente, sino también la capacidad de responder a la diversidad del aula: “La toma de decisiones didácticas refleja tanto el dominio disciplinar del docente como su capacidad para responder a las necesidades y características del grupo” (Fierro et al., 1999, p. 44).

Durante las actividades, esto se observó al dosificar consignas, adaptar dinámicas según las reacciones de los niños, incorporar técnicas como respiración, cuentos, movimiento y pintura, y ajustar las propuestas cuando surgían dificultades de atención o autorregulación.

Contexto Áulico

Durante mi función de observación y ayudantía, pude notar que en ocasiones resultaba un tanto complejo mantenerse firme ante las frustraciones que manifestaban dos de los alumnos, al intentar dialogar con ellos para hacerlos reflexionar y, al mismo tiempo, atender al grupo en general, a pesar de estos retos, la maestra logra mantener una postura adecuada dentro del aula, propiciando un ambiente de respeto y afecto entre los compañeros. El orden, este llegaba a perderse ligeramente debido a la atención que requerían estos dos alumnos, lo cual provocaba que, por momentos, la atención al grupo se dispersara.

Aun así, en todo momento se procura brindar atención a todos los alumnos, comprendiendo que esto forma parte de un proceso para los niños en su adaptación a un nuevo grupo. Favorece el trabajo individual, en parejas, en equipos y de manera grupal.

Se realizó una clasificación de los alumnos considerando su nivel de avance: aquellos que ya habían cursado primero y segundo grado en la misma institución mostraban un mayor dominio; otros se encontraban en un punto intermedio y requerían fortalecer ciertas habilidades; y finalmente, los de nuevo ingreso presentaban un nivel más bajo. A partir de esta identificación, se asignó un monitor por mesa, con el propósito de que los niños con niveles medio y bajo pudieran avanzar con apoyo.

La metodología de enseñanza que aplica se basa principalmente en actividades dirigidas. En ellas, se exponen las consignas, las reglas y los objetivos de cada dinámica, buscando favorecer el aprendizaje, también fomenta la autonomía de los alumnos, permitiéndoles opinar y expresar sus puntos de vista. Durante las actividades, realiza ajustes según las necesidades o inquietudes de los niños, aunque las tareas no son completamente libres.

La decoración del aula, se procura usar apoyos visuales como imágenes o carteles sin saturar el espacio, pues considera que un exceso de estímulos puede distraer a los niños. La estrategia consiste en colocar materiales relacionados con el tema trabajado y, al finalizar, retirar algunos, conservando solo los más significativos para reforzar aprendizajes posteriores.

Respecto al manejo del trabajo de los alumnos, cuando las actividades no se destinan a la carpeta de evidencias, ellos pueden llevarlas a casa. En cambio, si se trata de materiales que deben resguardarse, permanecen bajo el cuidado de la maestra. Observé que aún no se fomenta de manera constante el uso de rincones, aunque sí ha participado en proyectos con otros grupos, vinculando su práctica con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana.

El acomodo del grupo varía según la actividad. Para el trabajo individual, se organiza a los niños en forma de herradura, lo que le permite intervenir desde el centro y captar con mayor facilidad la atención de todos. También clasifica a los alumnos según su nivel de avance, para conformar equipos heterogéneos que favorezcan el trabajo colaborativo, todavía es necesario fortalecer el trabajo por parejas y las dinámicas grupales, con el fin de equilibrar los diferentes tipos de organización dentro del aula.

Se hace uso constante de la modulación de voz como estrategia para captar la atención. En ocasiones se emplea títeres y, en otras, bajar intencionalmente el tono hasta hablar muy quedito, lo que provoca que los niños reduzcan su propio volumen para poder escucharla, generando un ambiente de calma y atención.

En las actividades, se dan las consignas de manera paulatina, evitando abrumar a los niños con demasiadas instrucciones a la vez.

Dentro de los materiales disponibles en el aula: bloques, diamantina, colores, tijeras, pegamento y pintura. También títeres y, sobre todo, la modulación de voz, que utiliza de manera creativa para mantener la atención y motivar a los niños.

El salón dispone de mobiliario suficiente y bien organizado, a la derecha de la entrada se ubican dos sillas con canastas de higiene personal, diferenciadas para niñas y niños, y una mesa donde colocan sus botellas de agua. Más adelante está el escritorio de la maestra, su silla, un casillero personal y un pequeño librero con documentos importantes como la lista de asistencia, el cuaderno de firmas de salida y los expedientes de los alumnos, a un costado, un caballete sirve para registrar la conducta de los niños y, junto a él, hay un espejo.

Los casilleros de los alumnos se encuentran organizados y contienen manteles, batas, plastilina, colores, gomas, rompecabezas y otros materiales; en los compartimentos inferiores se almacenan hojas de máquina, opalina e iris. También hay muebles destinados a guardar materiales de limpieza, como papel higiénico, jabón y gel antibacterial, y sobre uno de ellos se encuentra una grabadora utilizada para ambientar con música.

En otro mueble se guardan materiales para las actividades, como pinturas, diamantina, sellos y fichas. Hay un mueble con material didáctico variado: bloques, tapas, rompecabezas y fichas. En un rincón se encuentra la “silla de la calma”, un recurso importante para la autorregulación emocional de los alumnos; a un lado se ubica la biblioteca del aula, con pequeños libreros, libros infantiles y un cunero, generalmente utilizado por las niñas durante el juego libre.

En la pared está el pase de lista, seguido de un pizarrón y otro mueble con materiales de higiene. Durante las primeras dos semanas, se trabajó principalmente con actividades activas y colaborativas, fomentando la simulación, los juegos de rol, la resolución de problemas mediante el diálogo y los rompecabezas. De esta forma logrando cubrir los cuatro canales de aprendizaje: kinestésico, visual, auditivo y lectoescritura. Aunque contaba con su planeación, en ocasiones las características del grupo no permitían seguirla al pie de la letra, por lo que fue necesario realizar ajustes.

Para atender estas diferencias, se recurrió al arte, especialmente a la pintura, aplicando diversas técnicas que fortalecen la motricidad fina. Esto fue fundamental, ya que en el grupo había ocho alumnos que no cursaron primero ni segundo grado, y que en actividades como recortar o colorear mostraban frustración: algunos evitaban usar tijeras, mientras que otros se negaban a pintar por miedo a hacerlo “feo” o salirse de la línea. Ante ello, se decidió retomar principios básicos para que los niños avancen gradualmente, fortalecieran su confianza y desarrollaran las habilidades necesarias para enfrentar las actividades del grado.

Durante las clases, los alumnos muestran gran iniciativa y disposición para participar; aunque algunos presentan lapsos breves de atención, están atentos a las indicaciones y disfrutan colaborar, entregar materiales o apoyar a sus compañeros.

Cuando se realizan preguntas, se utiliza la estrategia de levantar la mano para participar, procurando dar la palabra a todos y fomentando así la escucha, el respeto de turnos y la valoración de las aportaciones de cada uno.

A diferencia de mi intervención en donde ahora me tocaba a mi tomar las decisiones, tomar el control de grupo y la dirección de ellos, me resultó un tanto complejo, ya que es un grupo muy diversificado, el grupo está conformado por 22 estudiantes de aproximadamente 5 años, siendo así 8 niñas y 14 niños.

En términos generales, se observa un clima de respeto y afecto en el aula, promovido por la docente, aunque existen casos particulares que requieren atención específica en autorregulación emocional, integración social y fortalecimiento de la confianza.

Intereses y Necesidades de los Estudiantes

En este ámbito, según García, V. (1995), el diagnóstico pretende establecer el dominio que posee el estudiante en relación con los objetivos, contenidos curriculares o competencias por alcanzar, las habilidades cognitivas comprueban la formación de los estudiantes en la lectura e interpretación de gráficos y símbolos de todo tipo, la observación de la realidad, la planificación y ejecución de trabajos, la comparación de objetos, situaciones o ideas, la clasificación, la ordenación y la interpretación de la realidad, la formación de conceptos, la demostración o la resolución de problemas, el análisis y la síntesis, e incluso para la expresión original en sus diversas manifestaciones y niveles “El diagnóstico educativo como herramienta para mejorar la enseñanza” (Como se cita en Arriaga, 2015, p.9-10).

Los estudiantes llegan al aula con un conjunto diverso de conocimientos, habilidades y recursos culturales, lingüísticos y sociales. En el campo del lenguaje oral, alumnos como Santiago, Aitana, Dylan, Diana, Dominic, Ashly, Azucena, Jonathan, Homero, Melody y Matías se expresan con claridad, poseen vocabulario amplio y sostienen conversaciones coherentes. Esta fortaleza lingüística les permite compartir ideas, participar activamente en actividades de grupo y enriquecer la interacción con sus compañeros, de manera general les cuesta el seguir indicaciones e instrucciones, esto aunado a los periodos tan cortos de atención que disponen.

Otros estudiantes, presentan dificultades en esta área, Alexander, por ejemplo, tiene un vocabulario reducido y aún no logra mantener conversaciones coherentes, Gael, Dailyn y Evoeth muestran introversión, lo que limita sus oportunidades de expresión. Estas diferencias hacen evidente la necesidad de estrategias diferenciadas que promuevan tanto la participación de quienes ya poseen recursos lingüísticos sólidos como el acompañamiento de aquellos que requieren mayor estímulo.

En el ámbito de la socialización y la convivencia, se distinguen alumnos con una marcada empatía y disposición a colaborar, como Melody, Homero, Edward y Azucena. Ellos no solo participan, sino que también apoyan a sus compañeros en la realización de actividades, lo que fortalece la cohesión grupal; se identifican áreas de oportunidad, Azucena presenta actitudes egocéntricas que pueden dificultar la convivencia, de Edward que bajo mucha presión tiende a frustrarse y hacer comentarios ofensivos a los compañeros o referente a la clase; mientras que Luis, Evoeth, Gael, Dailyn y Tadeo tienden al aislamiento, requiriendo apoyo específico para integrarse al grupo.

La autorregulación emocional, la mayoría de los alumnos sigue las normas y respeta acuerdos de convivencia, casos como el de Evoletth que le cuesta trabajo comunicarse y expresarse, Andrea carece de autorregulación y bajo diversas intervenciones ella desea ser primero en todo, y si no sucede esto se sale del salón, y tiene periodos de frustración que incluso interrumpen o incomodan a los demás, llorando o bien gritando, lanzando cosas con intención o bien golpeando y mordiendo, Edward que como se mencionó que recurre a comentarios intencionales o en su defecto y depende de lo que el sienta golpea o avienta cosas a la persona que le haya provocado dicha emoción, Demir que tiene atención dispersa y algunas veces menciona palabras ofensivas a otros compañeros y le cuesta trabajo reconocer y asumir las consecuencias este tipo de situaciones afectan el clima del aula y requieren intervenciones orientadas al manejo de emociones y el desarrollo de la tolerancia a la frustración.

Bisquerra (2009) señala que la educación emocional debe promover estrategias que permitan a los estudiantes identificar, comprender y regular sus emociones para favorecer una convivencia armónica, que esta debe estar presente en la educación infantil de manera primordial dado a que es el primer acercamiento externo significativo del niño (p. 18).

El desarrollo del autoconocimiento en el ámbito socioemocional se observa que únicamente un alumno, Dominic, logra este proceso de manera satisfactoria y con un alto nivel de detalle, algunos estudiantes como Matías, Aitana, Dylan, Alexander y Gael evidencian avances significativos, aunque en proceso de consolidación. Por tu parte el resto del grupo presenta dificultades para identificar características propias que les permitan reconocerse como individuos, para establecer semejanzas y diferencias con los demás, se plantea como Punto de partida el reconocimiento de rasgos físicos para

posteriormente transitar hacia el reconocimiento emocional favoreciendo que los alumnos identifiquen en qué parte del cuerpo experimenta sus emociones y cómo las expresan.

La anterior se sustenta en el planteamiento de Bisquerra (2009, como se citó en Navarro, 2011) quien señala que el autoconocimiento constituye una de las competencias básicas de la educación emocional ya que implica el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 205).

En relación con el desarrollo de la empatía, se identifican algunos alumnos que presentan dificultades para reconocer y considerar las necesidades, emociones y perspectivas de los demás. Tal es el caso de Mauricio, quien debido a su contexto familiar al ser hijo único y no haber cursado grados anteriores, tiende a centrar su atención a sus propias necesidades, mostrando escasa disposición para enfrentar retos de manera autónoma.

Ante actividades que implican la experimentación o resolución de problemas, recurre constantemente a la expresión de “no puedo” o solicita ayuda de manera reiterada, llegando incluso al llanto cuando no recibe la atención inmediata que espera. De manera similar, Ashly también manifiesta conductas relacionadas con la dependencia, evitando realizar actividades por sí misma, solicitando apoyo continuo y expresando de forma constante que no puede. Estas conductas reflejan no solo una ilimitada autonomía, sino también dificultades en el desarrollo de la empatía, que, dado a su máxima dependencia, no logran asimilar que los demás también tienen necesidades.

Lo anterior se vincula con lo planteado por Bisquerra (2009) quien señala que la empatía implica la capacidad de comprender las emociones de los otros y responder de

manera adecuada, lo cual requiere un proceso progresivo de descentralización del propio yo, resulta fundamental generar experiencias educativas que favorezcan tanto la autonomía como el reconocimiento de los demás, promoviendo así interacciones más equilibradas dentro del aula, es importante enfatizar en que la empatía no es más que las personas vivan sus emociones y reconozcan que si existe libertad, hay que tener ética y moral, para reconocer lo que siento yo y lo que siente el otro y hasta donde podemos involucrarnos (p. 21).

Así como Leonardo que viene de un cambio escolar, de un colegio a pública, en donde tenía una atención demasiado personalizada y se enfrenta con otra realidad en donde no se puede en su totalidad, generando así distracciones que recaen en comentarios de no puedo y no quiero limitándose a no hacer absolutamente nada, de distraer a su compañeros molestando dando “pequeños golpes que no duelen” en comentarios del alumno, o bien evadiendo la explicación que se da y hablando de temas de interés y personales.

Los intereses de los alumnos están muy vinculados con el juego, la interacción social, el arte (especialmente la pintura y las manualidades) y el aprendizaje activo a través de la experimentación. Estos intereses representan un recurso pedagógico valioso para diseñar actividades motivadoras y significativas.

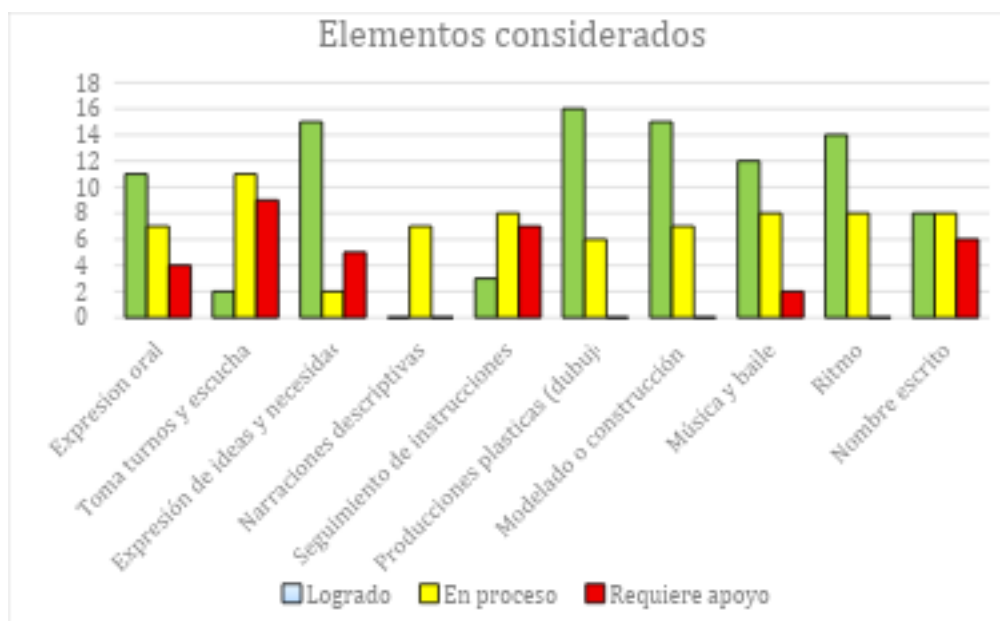
Campo formativo Lenguaje

El Campo de “Lenguajes” parte de la concepción de que el lenguaje es una construcción social y cultural que permite comprender el mundo y establecer vínculos con otros. Según la Secretaría de Educación Pública, 2022 “los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para

expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo” (p.17).

Esta visión vincula el desarrollo lingüístico con la participación y el intercambio con otros como base de la convivencia y el aprendizaje, se destaca que los lenguajes permiten construir significados compartidos y comunicar asertivamente necesidades, emociones e ideas. Así, se señala que niñas y niños “amplían sus posibilidades de expresión construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes”, lo cual favorece la creatividad, la percepción y la imaginación como herramientas para interpretar la realidad e incidir en ella.

Finalmente, el Campo articula progresivamente el aprendizaje del español, lenguas indígenas, lenguajes artísticos e inglés, considerando la edad y la integración interdisciplinaria, lo cual se expresa cuando el documento señala que este Campo “vincula procesos graduales de aprendizaje del español y lenguas indígenas, lenguajes artísticos e inglés como lengua extranjera buscando una integración interdisciplinaria”, y en el grupo se consideró evaluar, lo siguiente:

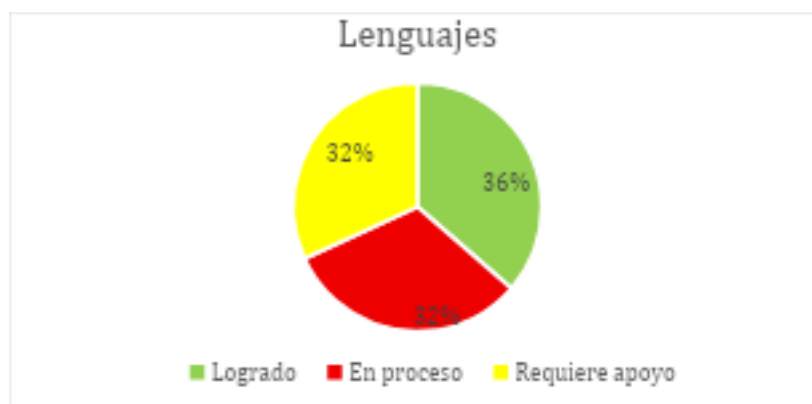
Gráfico 1. Elementos considerados.

Nota: la gráfica corresponde a los elementos considerados para realizar el diagnóstico.

Tabla 1. Evaluación de avances.

Evaluación de avances		
Campo Formativo: Lenguajes		
PDA: Escucha con atención a sus pares y espera con atención para hablar.		
Logrado (relativamente)	En proceso	Requiere apoyo
8	7	7

Nota: la tabla demuestra los avances de los alumnos dentro del campo de Lenguajes, asignado como Logrado (relativamente), en proceso y Requiere apoyo, y los números debajo es en relación con 22 alumnos.

Gráfico 2. Resultados.

Nota: Se muestran los resultados clasificados como logrado, en proceso y requiere apoyo del campo de Lenguajes.

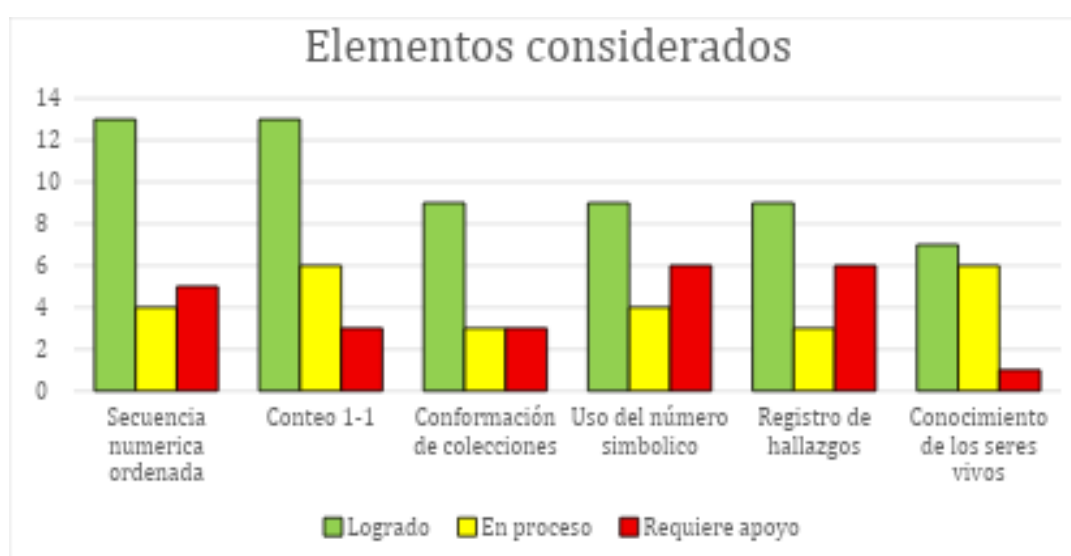
Campo formativo Saberes y Pensamiento Científico

El Campo se fundamenta en la idea de que la curiosidad es el motor natural para que niñas y niños comprendan el entorno; que según Secretaría de Educación Pública explica que desde el nacimiento el ser humano “busca conocer todo aquello que lo rodea y que conforma su entorno natural y sociocultural a partir de su curiosidad e interés a partir de su curiosidad e interés por explorarlo” y que los saberes se amplían conforme interactúan con el mundo. (p. 29).

Su objeto de aprendizaje se centra en los fenómenos naturales y sociales, integrando saberes comunitarios, conocimientos científicos y prácticas culturales; el campo fomenta habilidades para indagar, modelizar y argumentar. Se señala que “el pensamiento científico representa un modo de razonamiento que implica relaciones coherentes de conocimientos fundados en el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar, modelizar, argumentar y explicar el entorno” (p. 29).

En sus finalidades enfatiza la toma de decisiones basadas en evidencia, el uso del lenguaje científico y la comprensión de los fenómenos naturales: “la apropiación y el uso del lenguaje científico y técnico como medio de comunicación oral, escrita, gráfica y digital para establecer nuevas relaciones, para construir conocimientos y explicar modelos” y “la toma de decisiones libres, responsables y conscientes orientadas al bienestar individual, familiar y comunitario” (p. 30).

Gráfico 3. Elementos considerados.



Nota: se muestran los aspectos tomados en cuenta para realizar el diagnóstico del campo de Saberes y Pensamiento Científico.

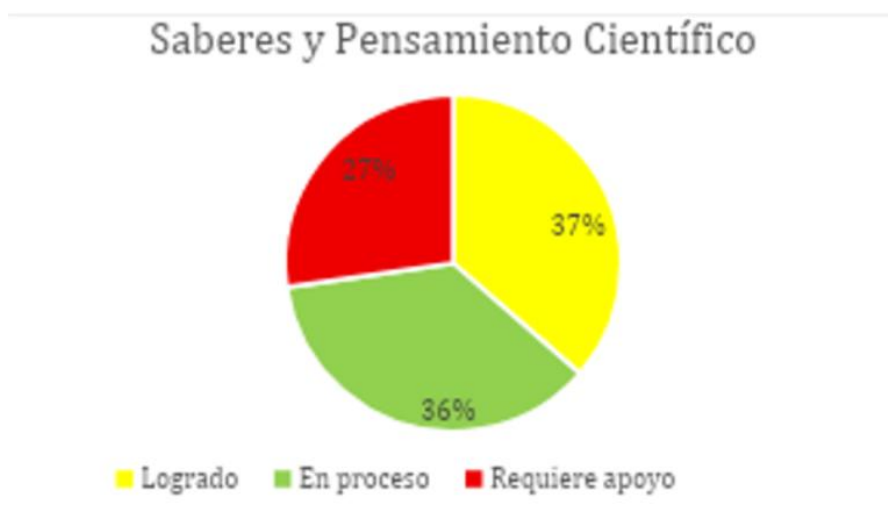
Tabla 2. Evaluación de avances.

Evaluación de avances
Campo Formativo: Saberes y Pensamiento Científico PDA: -Usa números con distintos propósitos y en distintas situaciones -Resuelve de manera colaborativa situaciones sencillas que involucren números y que implican juntar, agregar, separar o quitar elementos

Logrado (relativamente)	En proceso	Requiere apoyo
8	8	6

Nota: la tabla demuestra los avances de los alumnos dentro del campo de Saberes y Pensamiento Científico, asignado como Logrado (relativamente), en proceso y Requiere apoyo, y los números debajo es en relación con 22 alumnos.

Gráfico 4. Resultados.



Nota: Se muestran los resultados clasificados como logrado, en proceso y requiere apoyo del campo de Lenguajes.

Campo formativo Ética Naturaleza y Sociedades

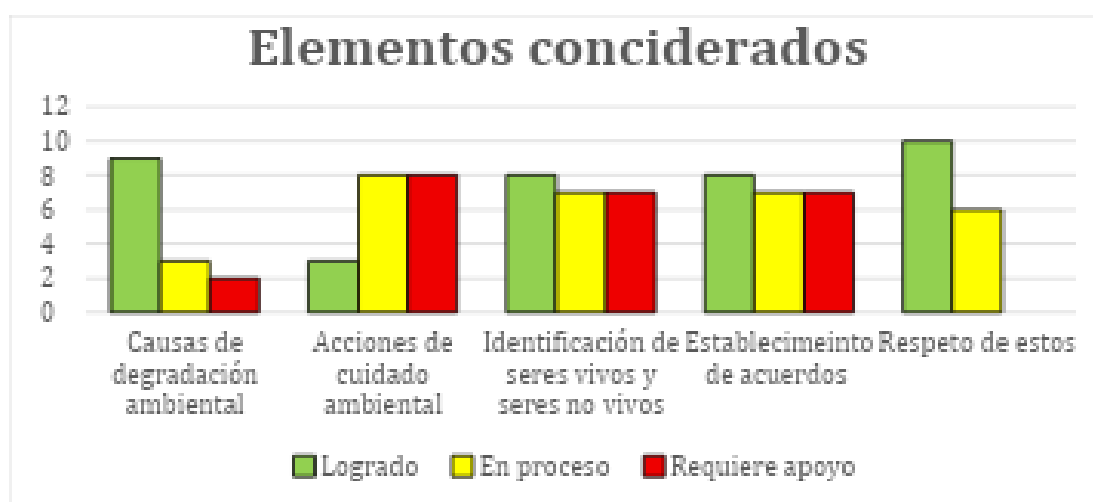
Este Campo aborda la relación entre las personas, la sociedad y la naturaleza desde una perspectiva crítica e histórica, se aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales en diversas comunidades situadas histórica y geográficamente.

Promueve la construcción de una postura ética basada en la ciudadanía democrática, al ofrecer experiencias que impulsen “el desarrollo de una ciudadanía participativa, comunitaria, responsable y democrática”.

También destaca el reconocimiento de la diversidad cultural y de los derechos humanos, señalando que la educación debe enfatizar según la NEM en el reconocimiento y respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas independientemente de su origen étnico o nacional, el género, la edad, las distintas capacidades, la condición socioeconómica, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las identidades y orientaciones sexuales, el estado civil o cualquier otra manifestación de las diversidades, todas igualmente legítimas (p. 43).

El campo impulsa el sentido de responsabilidad hacia la naturaleza, la comunidad y el país. Entre sus finalidades se resalta el desarrollo de un sentido de pertenencia, pues niñas y niños desarrollan “sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva el cual inicia en el contexto familiar con la lengua, las costumbres, las concepciones del mundo y los estilos de vida que se comparten, que se amplían al entorno local, nacional, regional y mundial”; y la capacidad de reconocer, analizar y valorar distintas culturas y sociedades para ejercer el pensamiento crítico.

Gráfico 5. Elementos considerados.



Nota: se muestran los aspectos tomados en cuenta para realizar el diagnóstico del campo de Ética Naturaleza y Sociedades.

Tabla 3. *Evaluación de avances.*

Evaluación de avances		
Campo Ética Naturaleza y Sociedades		
PDA: Reconoce las distintas formas de ser y actuar de sus pares, para convivir en armonía.		
Logrado (relativamente)	En proceso	Requiere apoyo
5	12	5

Nota: la tabla demuestra los avances de los alumnos dentro del campo de Ética Naturaleza y Sociedades, asignado como Logrado (relativamente), en proceso y Requiere apoyo, y los números debajo es en relación con 22 alumnos.

Gráfico 6. Resultados.

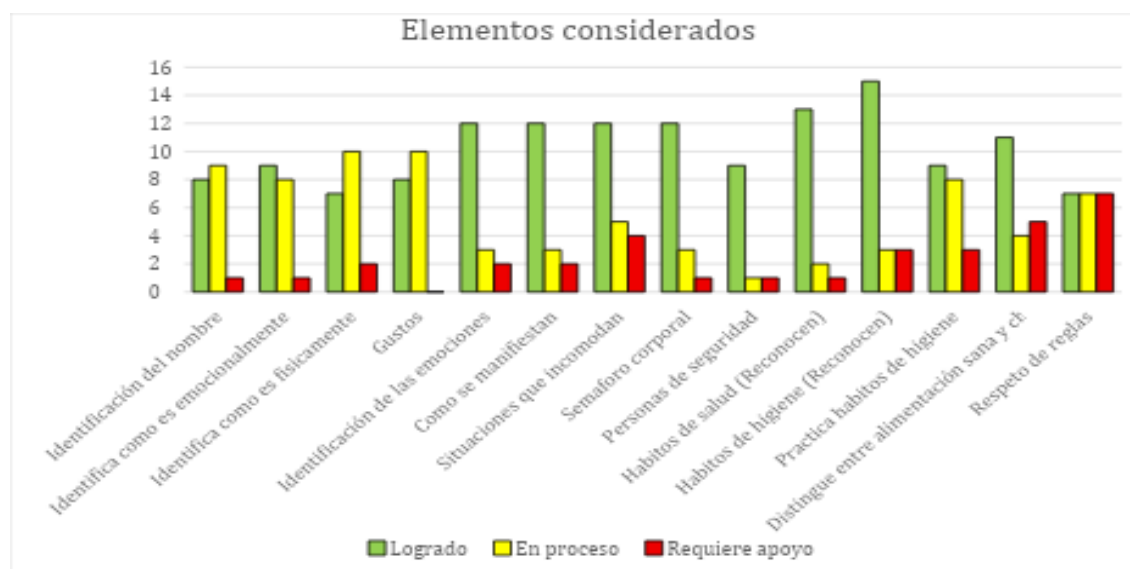
Nota: Se muestran los resultados clasificados como logrado, en proceso y requiere apoyo del campo de Ética Naturaleza y Sociedades.

Campo formativo De lo humano a lo comunitario

Este Campo parte de una visión humanista que reconoce a niñas y niños como sujetos de derechos que se desarrollan en comunidad, se hace notorio que la educación preescolar enfocada en este campo “favorece la consciencia de ser parte activa de un colectivo y la participación desde la diversidad familiar y escolar” para transformar la comunidad y el país de manera positiva. (p. 53).

Otro aspecto es que busca fortalecer la construcción de la identidad personal y colectiva, reconociendo que la pertenencia a un territorio, una cultura y una lengua es fundamental. Así, se explica que niñas y niños identifican “que la lengua que habla, las costumbres familiares y el lugar donde vive contribuyen a la formación de su identidad y pertenencia a una comunidad”.

Promueve la seguridad, la convivencia pacífica y el bienestar colectivo. Las prácticas de este campo apuntan a que niñas y niños desarrollen comportamientos solidarios y responsables, mediante actividades que “contribuyen a la construcción de una vida digna para todas y todos”, al tiempo que fortalecen su propia autoestima, autonomía y participación comunitaria.

Gráfico 7. Elementos considerados.

Nota: se muestran los aspectos tomados en cuenta para realizar el diagnóstico del campo de Ética Naturaleza y Sociedades.

Tabla 4. Evaluación de avances.

Evaluación de avances		
Campo De lo humano a lo comunitario		
PDA: Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.		
Logrado (relativamente)	En proceso	Requiere apoyo
6	10	6

Nota: la tabla demuestra los avances de los alumnos dentro del campo De lo humano a lo comunitario, asignado como Logrado (relativamente), en proceso y Requiere apoyo, y los números debajo es en relación con 22 alumnos.

Gráfico 8. Resultados.

Nota: Se muestran los resultados clasificados como logrado, en proceso y requiere apoyo del campo De lo humano a lo comunitario.

Definición de acciones y estrategias.

La definición de acciones y estrategias dentro de la presente propuesta parte del reconocimiento de que el desarrollo socioemocional en la educación preescolar no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de una intervención docente intencional de guiada, sistemática y contextualizada, para entonces poder atender las necesidades identificadas en el diagnóstico.

Las acciones planteadas se fundamentan en el uso de actividades lúdicas como medio privilegiado para favorecer el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la autonomía en los niños de educación preescolar; el juego, entendido como una actividad inherente a la infancia, permite que los niños expresen emociones, exploren situaciones de la vida cotidiana y construyan aprendizajes significativos en un ambiente seguro y afectivo. Como señala Bisquerra (2011), “la educación emocional debe apoyarse en

experiencias vividas que permitan tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás” (p. 45), lo cual justifica la elección de dinámicas vivenciales y corporales.

Se pretende el orientar a los niños a que identifiquen y nombren emociones básicas como la alegría, el enojo, la tristeza y el miedo, reconozcan las sensaciones corporales asociadas a cada una y desarrollen estrategias sencillas para regularlas cuando se presentan con gran intensidad; estas acciones se concretan mediante cuentos, juegos de movimiento, actividades de expresión artística, dinámicas de conteo emocional y espacios de reflexión guiada, que permiten transitar de lo individual a lo colectivo, fortaleciendo también la empatía y la convivencia armónica.

Retomando la perspectiva humanista de la NEM, que concibe a niñas y niños como sujetos de derechos y promueve una educación integral centrada en lo humano y lo comunitario. Desde este enfoque, se busca fortalecer la autonomía progresiva, permitiendo que los alumnos tomen pequeñas decisiones, expresen cómo se sienten y soliciten apoyo cuando lo necesitan. Moreno Zanela (2023) señala que la NEM “coloca en el centro el bienestar integral del estudiante, favoreciendo el desarrollo socioemocional y la participación comunitaria” (p. 7), lo cual se refleja en la organización de actividades colaborativas y en la construcción de acuerdos de convivencia.

Finalmente se contempla la evaluación continua mediante la observación sistemática y el uso de una escala estimativa, lo que permite valorar avances, identificar áreas que requieren mayor acompañamiento y realizar ajustes a la intervención, como una herramienta formativa que orienta la práctica docente y favorece la toma de decisiones oportunas, en coherencia con el enfoque inclusivo y reflexivo de la educación preescolar.

Tabla 5. Organización de la intervención didáctica

Organización de la intervención didáctica			
Campos Formativos	Contenido	Procesos De Desarrollo De Aprendizaje (PDA)	
De lo humano a lo comunitario	Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.	
Ejes articuladores	Artes y experiencias estéticas y Pensamiento crítico		
Propuesta	Actividades lúdicas	Organización	Grupal/ individual/Equipos
Recursos	Materiales como lo es la pintura, cuentos, libros de la secretaria de Educación Pública SEP, música, uso de espacios de calma donde muestren estrategias y la creación de alguna de estas.		
Evaluación	- Observación - Diario de práctica - Escala estimativa - Evidencia fotográfica		

Nota: La tabla representa la articulación de campo, contenido y proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA), con el propósito de favorecer el desarrollo socioemocional en preescolar. (elaboración propia)

El Campo formativo De lo humano a lo comunitario, el cual reconoce a las niñas y los niños como sujetos que se construyen en relación con los otros y con su entorno. Desde este campo, el abordaje de las emociones cobra especial relevancia, ya que se conciben como experiencias que emergen y se transforman en la interacción cotidiana con diversas personas y situaciones.

El contenido se centra en las emociones en la interacción con diversas personas y contextos, lo que permite que los alumnos reconozcan que sentir, expresar y regular emociones forma parte de la convivencia diaria dentro y fuera del aula; el hecho de que los socioemocional se trabaje de manera más directa en este campo no implica que las actividades propuestas sean limitantes exclusivamente a este, ya que, los principios de la NEM, el aprendizaje se concibe de manera integral y transversal. Por ello, las experiencias de aprendizaje se articulan con otros campos formativos, el aprendizaje se concibe de manera integral y transversal, en la que se enriquece y se potencia a partir de su vinculación con diversos saberes y experiencias.

El Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que se favorece se orienta al intercambio de experiencias y vivencias con sus pares y con otras personas, promoviendo el reconocimiento de las distintas formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones. A través de este proceso, los niños no solo amplían su vocabulario emocional, sino que también desarrollan habilidades para comprender cómo sus emociones influyen en su conducta y en la relación con los demás, fortaleciendo progresivamente la autorregulación y la empatía. Este enfoque es congruente con la visión de la Nueva Escuela Mexicana, que prioriza el bienestar emocional y la construcción de una convivencia armónica desde edades tempranas.

Los ejes articuladores que atraviesan la propuesta son Artes y experiencias estéticas y Pensamiento crítico. El primero permite que los niños expresen sus emociones mediante lenguajes artísticos como la pintura, la música, el movimiento y la dramatización, favoreciendo la libre expresión y el reconocimiento emocional desde lo sensorial y lo creativo. El segundo eje impulsa la reflexión sobre las propias acciones y emociones, la toma de conciencia de las consecuencias que estas tienen en la convivencia, promoviendo una postura crítica acorde a su nivel de desarrollo.

Las estrategias didácticas que sustentan estas acciones se basan en la mediación docente, la dosificación de consignas y la creación de un clima emocionalmente seguro. La docente actúa como guía y acompañante del proceso, modelando formas adecuadas de expresión emocional y promoviendo la escucha activa. Fierro, Fortoul y Rosas (1999), “las decisiones didácticas del docente reflejan no sólo su formación profesional, sino también su postura ética y su concepción del aprendizaje” (p. 44), por lo que la intervención se centra en el respeto, la validación emocional y el reconocimiento de la diversidad.

En consecuencia, este enfoque fortalece la formación integral de los alumnos, al sentar las bases para que se reconozcan a sí mismos y a los demás como parte de la comunidad promoviendo una convivencia más justa, empática y consciente de favorecer un desarrollo óptimo del aspecto socioemocional desde edades tempranas.

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

El análisis de la práctica docente requiere de procesos sistemáticos que permitan comprender, interpretar y valorar las acciones realizadas en el aula, con el fin de identificar tanto los logros como las áreas de oportunidad, la reflexión se convierte en un

elemento clave para revalorizar la experiencia educativa y orientar la toma de decisiones hacia la mejora continua.

Es por lo que se retoma el ciclo reflexivo de Smyth, que ofrece una estructura organizada que consta de cuatro aspectos esenciales como lo es la descripción de los hechos, análisis de lo ocurrido y la construcción de nuevos aprendizajes, lo que favorece una visión más crítica y reflexiva, al centrarse no solo en lo que sucede, sino en el significado que se adquieren con base a las experiencias en el proceso educativo y la práctica.

De esta manera, la reflexión se convierte en una herramienta fundamental para comprender el impacto de la intervención pedagógica en los alumnos, permitiendo reconocer cómo las acciones implementadas influyen en su aprendizaje y desarrollo. Posibilita la toma de decisiones informadas que contribuyen al fortalecimiento y reflexión de la misma práctica docente desde la conciencia, la crítica y en constante mejora.

Figura 3. *Ciclo reflexivo de Smyth.*



Nota: La imagen es un referente y orientación a la realización del ciclo reflexivo (elaboración propia).

El ciclo reflexivo de Smyth consta de:

1. Descripción

En esta fase se realiza una exposición objetiva de lo ocurrido durante la intervención educativa, sin emitir juicios de valor, con la finalidad de reconocer la situación tal como se presenta en el aula. En el caso de la propuesta centrada en el reconocimiento y control de las emociones, la descripción permite identificar cómo los niños interactúan entre sí, las emociones que emergen durante las actividades lúdicas y las formas en que expresan sus vivencias en un contexto grupal e individual. Smyth (1991) señala que describir la práctica implica “hacer explícitas nuestras acciones y utilizarlas como base para el análisis y el desarrollo posterior”, lo que permite al docente tomar distancia de la experiencia y convertirla en un objeto de reflexión pedagógica.

2. Explicación

La explicación implica contrastar la práctica descrita con referentes teóricos, creencias personales y expectativas pedagógicas, reconociendo tensiones o incongruencias entre lo que se pretende y lo que realmente ocurre. En este momento, el docente analiza si las estrategias implementadas favorecen efectivamente el desarrollo socioemocional de los niños o si responden más a una lógica de control conductual. Smyth (1991) plantea que esta fase invita a preguntarse “¿cómo llegué a actuar de esta manera?”, lo cual conduce a cuestionar las propias concepciones sobre la gestión emocional en el aula.

3. Confrontación

La confrontación consiste en reinterpretar la experiencia a partir del análisis realizado, integrando nuevos significados y comprensiones que enriquecen la práctica docente. En el contexto de la educación emocional, esta fase permite comprender que las emociones no solo deben ser nombradas, sino vividas, compartidas y reguladas mediante experiencias significativas. Smyth (1991) señalan que reflexionar implica ubicar las acciones de la práctica dentro de un marco contextual desde una perspectiva social, cultural y política, es decir, enfrentar la didáctica del docente y las perspectivas ya mencionadas y lograr una articulación entre ellas.

La confrontación lleva también al docente a realizar un análisis más profundo de los modelos y prácticas educativas cotidianas y que orientan su labor. Lo cual favorece una visión más amplia del desarrollo socioemocional infantil. Así, el docente reconoce la necesidad de generar espacios de calma, diálogo y expresión emocional auténtica dentro de las actividades propuestas.

4. Reconstrucción

La reformulación representa el momento propositivo del ciclo reflexivo, en el cual el docente redefine su intervención a partir de los aprendizajes obtenidos, planteando nuevas acciones y estrategias más coherentes con las necesidades del alumnado. En esta fase, se proyectan ajustes en la organización de las actividades lúdicas, la disposición de los espacios y el acompañamiento emocional del adulto. Smyth (1991) explica que la reformulación responde a la pregunta “¿cómo podría hacer las cosas de otro modo?” (p. 291), orientando la reflexión hacia la mejora continua de la práctica.

De acuerdo con el ciclo y la descripción de las fases, a continuación, se muestra una tabla en donde se encuentran las actividades que se llevarán a cabo en las prácticas, con el fin de poder desarrollar tres de las dimensiones del aspecto socioemocional.

Tabla 6. *Cronograma de actividades.*

Cronograma de actividades		
Estrategias didácticas: Actividades lúdicas (Situación didáctica)		
Instrumento de evaluación: Escala estimativa		
N.º	Nombre de la actividad	Fecha de aplicación
1.-	Yo me siento	Martes 07 de octubre de 2025
2.-	Conociendo las emociones	Martes 14 de octubre de 2025
3.-	Autoconocimiento mi autorretrato	Jueves 27 de noviembre de 2025
4.-	Autorregulación Tengo un volcán	Viernes 24 de octubre de 2025
5.-	Autonomía Doctores y enfermeros	Martes 17 de febrero 2026

Nota: la tabla muestra el cronograma de actividades que se aplicaran durante las jornadas (autoría propia).

Es importante mencionar que para evaluar el desempeño de los alumnos en las actividades se utilizó como instrumento la escala estimativa, que permite evaluar de manera descriptiva lo alcanzado o realizado, su conducta y disposición de que la rúbrica permite reflejar de manera más significativa el logro alcanzado.

La escala estimativa dentro de sus características es descriptiva que permite una evaluación formativa, la NEM de manera cualitativa, recuperando los logros y las áreas

de mejora que pudieran favorecer. Considero importante mencionar que mucho del trabajo realizado y los avances logrados no se atribuyen totalmente a las actividades, estas fueron detonantes que ayudaron a evaluar o determinar el avance.

Monzón (2020) señala que La escala estimativa permite estimar de manera cualitativa y/o cuantitativa el nivel de desempeño que considera el profesor con respecto a lo que solicita. En ésta se registra la respuesta esperada de los alumnos, la valoración que hace de la evidencia de aprendizaje, la actividad, o acción a desempeñar, con cada uno de los rasgos establecidos como criterios y/o indicadores, con una expresión que lo precisa y el nivel numérico o alfabético de apreciación que establece el docente para emitir cuál es nivel de desempeño alcanzado, el nivel de exigencia (p. 120-121).

Detrás de la intervención realizada se implementaron diversas estrategias orientadas a La regulación de conductas y al acompañamiento individualizado de aquellos alumnos que requerían mayor apoyo. Un caso representativo es el de Andrea, quien de manera recurrente salía del salón. Ante esta situación, se diseñó un diario de seguimiento con la finalidad de establecer comunicación con su padre y favorecer el reconocimiento de las conductas de la alumna.

Esta estrategia se complementa con el uso de una economía de fichas basada en estrellas, donde la acumulación de las tres estrellas implica la obtención de un premio previamente acordado; en el caso de obtener dos o menos, el refuerzo era menor o inexistente. Esta acción favorece que la luna logrará permanecer dentro del aula con mayor constancia.

Otro aspecto importante, es que se llevó a cabo el uso de un diario, de manera grupal, pero de carácter individual, en el que a cada alumno se le proporcionó un cuaderno personal para registrar mediante dibujos o palabras lo que vivió durante el día. Esta estrategia permitió que los niños expresaran sus experiencias, emociones y situaciones significativas favoreciendo el autoconocimiento y la reflexión sobre lo ocurrido en su vida cotidiana. (ANEXO 2)

De manera similar, se implementó la economía de fichas con otros cuatro alumnos, trabajando de forma conjunta con madres y padres de familia para dar continuidad a la estrategia tanto en casa como en la escuela, se utilizaron tableros visuales para el establecimiento de rutinas, lo que permitió que los niños se identificaran las actividades a cumplir durante la jornada. Cuando lograban completar los elementos del tablero se les otorgaba la oportunidad de llevar un objeto simbólico a casa en caso contrario no accedía a dicho refuerzo promoviendo así la responsabilidad y el seguimiento de normas.

Otra estrategia relevante fue el uso de tickets como sistema de refuerzo, donde cada uno representa un valor asociado a conductas específicas como respetar a los compañeros, realizar las actividades o mantenerse en su lugar junto al final, los alumnos que acumulaban mayor cantidad de tickets obtenían un incentivo Como fortaleciendo así las conductas positivas dentro del aula. (ANEXO 3)

De esta forma, se promovió las estrategias orientadas al desarrollo socioemocional, Como el diálogo diario sobre cómo se sentían y las razones de dichas emociones como favoreciendo el reconocimiento emocional y sus causas puntos se incorporaron también ejercicios de autoestima entre ellos una canción de afirmaciones positivas como entre comillas soy fuerte, soy inteligente, la cual contribuyó a modificar la

percepción que los niños tenían de sí mismos, disminuyendo expresiones como no puedo.

Se llevaron a cabo acuerdos y negociaciones con el grupo, en los que el cumplimiento de normas, la atención y el respeto se vinculan con espacios de juego libre elegidos por los propios alumnos. Esta acción favoreció la autonomía y la toma de decisiones consolidándose como parte de un trabajo transversal que se desarrolla a lo largo de la jornada mediante diversas estrategias que favorecen la regulación como la convivencia y el desarrollo integral de los niños.

Finalmente, durante el transcurso del día cuando surgían conflictos entre los alumnos como golpes o discusiones como situaciones propias de convivencia, se intervenía de manera directa únicamente con las personas involucradas. En este caso, se propiciaba el diálogo y la reflexión, ayudando a que el alumno identificará cómo se sentía la persona afectada, a partir de preguntas orientadas como: ¿Cómo crees que se siente?, ¿Cómo te sentirías tú, si te hicieran eso?, ¿qué harías en su lugar? Este tipo de intervención favoreció la toma de conciencia sobre las emociones de los otros promoviendo el desarrollo de la empatía y el reconocimiento de que las acciones propias tienen un impacto en los demás.

A continuación, se describen las actividades analizadas con el ya propuesto ciclo reflexivo de Smyth, para las siguientes descripciones se utilizarán las siguientes abreviaturas personales:

DF: Docente en formación.

TG: Todo el grupo.

AA: Algunos alumnos.

Actividad 1. Yo me siento	(ANEXO 4)
Fecha de aplicación: martes 07 de octubre del 2025	
Campo de formación: De lo humano a lo comunitario	
Proceso de aprendizaje esperado: Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.	
Ejes articuladores: Pensamiento crítico e inclusión.	
Asistencia: 15 Alumnos	

En esta ocasión se decidió trabajar el reconocimiento de reglas y emociones, ya que surge a partir de la observación de que los alumnos presentan dificultades para reconocer y respetar las normas de convivencia, tanto dentro de la escuela como en otros espacios, lo que en ocasiones provoca conflictos; por ello, se identifica la necesidad de fortalecer el aprendizaje relacionado con la identificación y expresión de emociones, debido a que no siempre logran comunicar cómo se sienten.

Para ello, se parte de la narración de un cuento centrado en las reglas, con la intención de promover la reflexión sobre su importancia y las consecuencias de no seguirlas, el cuento trata sobre un niño que asiste a una feria y que, al no respetar las reglas del juego, no logra obtener el premio que deseaba, lo cual le genera sentimientos de tristeza y decepción. Posteriormente, el personaje reflexiona sobre su conducta, reconoce que no actuó de manera adecuada y decide intentarlo nuevamente. En este segundo intento, respeta las reglas y, como resultado, logra obtener el premio.

De los Santos (2022), en el texto *“Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: confluencias, complementarias y divergencia”*, la regulación

emocional se desarrolla a través de diversas estrategias que permiten a las personas comprender y gestionar sus emociones.

La actividad implementada puede analizarse a partir de dichas estrategias. En primer lugar, la selección de la situación se hace evidente en el planteamiento del cuento, donde el personaje decide no seguir las reglas, lo que desencadena una consecuencia y una respuesta emocional. En segundo lugar, la modificación de la situación se observa cuando se invita a los alumnos a reflexionar sobre qué harían diferente o cómo podrían actuar mejor en una situación similar.

El despliegue de la atención se manifiesta cuando los alumnos centran su atención en los elementos relevantes de la historia, discriminando aquellos aspectos que no resultan significativos para la comprensión de la situación. Por su parte, el cambio cognitivo se presenta en el momento en que los alumnos analizan lo ocurrido, identificando qué acciones fueron adecuadas o inadecuadas y reconociendo la relación entre conducta y mente, la modulación de la respuesta se evidencia cuando, a partir del reconocimiento de la acción, la emoción y el resultado, los alumnos comienzan a plantear formas más adecuadas de actuar, favoreciendo así el desarrollo de la autorregulación emocional. Sin dejar de lado el autoconocimiento, ya que permite a los alumnos identificar sus propias emociones y comprender cómo estas influyen en su comportamiento (p. 40).

Posteriormente, para fortalecer la actividad, y enfocados en el reconocimiento de las emociones, se invita al grupo a recordar la historia a través de preguntas como:

DF: ¿Te acuerdas de lo que hizo Tomás?

TG: Hablan todos al mismo tiempo.

(Se marca un alto con ayuda de los títeres del cuento y se menciona que una de las reglas del salón es levantar la mano para participar).

Dominic: No siguió las reglas y no se ganó ningún premio.

Dylan: Sí, maestra no ganó el premio porque no siguió las reglas y también se sintió triste. Yo una vez maestra fui a la feria con mi mamá y estábamos en un juego formados para subirnos entonces yo estaba muy aburrido y fui a ver un peluche y después yo regresé a donde estaba mi mamá y ella ya no estaba entonces yo me puse a llorar y me puse muy triste mi mamá me encontró rápido, pero por no seguir las reglas de mi mamá que no me fuera a otro lugar me perdí un poco y me asusté mucho y me sentía muy triste y con mucho miedo.

Gael: Una vez mi mamá mi papá mi hermana mi hermano y yo fuimos a una tienda y estábamos jugando mi mamá y mi papá nos decían que fuéramos con ellos, pero entonces no hicimos caso y nos perdimos y después yo me asusté porque no encontraba a mis papás y estaba llorando.

DF: Pero ¿Qué pasó cuando no siguió las reglas?

Levantando la mano se les asignó un turno.

Matías: No se puedo ganar el premio por desobediente, eso me dice mi mamá yo por eso siempre le hago caso, aunque a veces juego con mi hermano y nos portamos un poco mal, no seguimos las reglas y nos regaña.

Leonardo: También por no seguir las reglas nos pueden pasar accidentes, una vez yo estaba jugando con mi hermanita María a correr y mi mamá estaba trapeando y

nos dijo que no corriéramos porque pues ya pasa eso y no le hicimos mucho caso y si nos caemos y nos pegamos en las rodillas y nos dolió mucho.

DF: Oye y tú ¿Qué crees que sintió cuando no ganó el premio Tomas?

Diana: Yo me hubiera sentido muy triste porque el otro día mis padres me llevaron a comer y era algo que no me gustaba tanto y no me la acabé y como no me acabé mi comida no me compraron un helado que yo quería y eso me hizo sentir muy triste y también un poco enojada.

DF: Y ¿Qué harías diferente si tú hubieras sido Tomas?

Azucena: Yo le hago caso a mi mamá para poder ganarme las cosas que ella me dice.

DF: Si, pero si tú hubieras sido Tomas y estuvieras en la feria, ¿qué hubieras hecho diferente para poder ganar?

Dominic: Sigo las reglas porque él no la siguió y como no la respetó por eso no pudo ganar el premio y entonces si tú haces caso y haces lo que te piden pues vas a poder ganar y estar feliz.

DF: Muy bien si, entonces las reglas también nos ayudan a muchas cosas una de ellas a estar seguros, y si las seguimos obtenemos más y mejores cosas por ejemplo Tomas que la primera vez que no gano por no respetar las reglas perdió, pero la segunda vez que lo intento y respeto las reglas ganó y se puso muy...

TG: Feliz

Una vez realizada la introducción, se les pidió a los alumnos sacar su material manipulable del libro de texto, el cual constaba de un rostro con distintos elementos: ojos que representaban diversas emociones, nariz y boca que simulaban diferentes gestos. Posteriormente, con ayuda de un dado, se les solicitó representar la emoción correspondiente.

Durante esta actividad, se observó que algunos alumnos colocaban, según su propio criterio, ojos de enojo con boca triste; otros sí lograban representar coherentemente la emoción, colocando ojos y boca tristes; mientras que algunos combinaban gestos como boca de enojo con ojos de asombro.

Esto permitió identificar que, aunque reconocen el nombre de las emociones, aún presentan dificultades para representarlas físicamente, lo que evidencia que no tienen completamente desarrollada la comprensión de la comunicación no verbal, es decir, aquella que se expresa a través de la fisonomía y los gestos faciales.

La dificultad observada para representar gráficamente las emociones permite identificar que el reconocimiento emocional de los alumnos aún se encuentra en una etapa inicial de desarrollo, aunque la mayoría identifica verbalmente las emociones básicas como alegría, tristeza o enojo, todavía representan dificultades para asociarlas con manifestaciones físicas específicas.

Esto evidencia que el reconocimiento de las emociones no implica únicamente nombrarlas sino también comprender como se expresan corporalmente y como pueden identificarse en otras personas; desde esta perspectiva, la actividad permitió reconocer que el desarrollo de la comunicación emocional no verbal requiere de mantener una pauta

de conducta constante de elementos como la observación, análisis y representación emocional.

La ejemplificación de emociones mediante el material manipulable se realizó con apoyo del dado, pero también se retomaron situaciones del cuento, como el momento en que Tomás no gana el premio, se cuestionó cómo se sentía el personaje y los alumnos lo expresaron de distintas maneras.

Por ejemplo, Santiago mencionó que sentía tristeza porque no pudo ganar el premio, mientras que Ashley lo interpretó como enojo; al cuestionar, comentó que ella se enoja cuando no obtiene lo que desea. A partir de esta respuesta, se generó un diálogo en el que se reflexionó que nuestras acciones tienen consecuencias, y que, en este caso, al no respetar las reglas, no se obtiene lo que se espera; en cambio, si se cumplen, es más probable lograrlo.

Se identificó que algunos alumnos presentaron mayor dificultad para expresar las emociones de manera asertiva y acorde a la situación, entre ellos: Dominic, Melody, Jonathan, Evolet y Alexander. Esta situación puede comprenderse a partir de lo planteado por Benavent (2021), quien señala que las emociones forman parte inherente del ser humano; aunque estas no se enseñan como tal, sí es necesario trabajarlas para favorecer su reconocimiento y adecuada expresión.

El hecho de que los alumnos experimenten emociones, pero no logren comunicarlas de manera pertinente, evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo habilidades emocionales dentro del aula. Al momento de pasar lugar por lugar y observar sus representaciones gráficas, se generó un diálogo de reflexión individual, en el que los alumnos argumentan por qué consideraban que esa emoción era la adecuada.

Este proceso se relaciona con el desarrollo de la empatía y el autoconocimiento, ya que los alumnos intentan ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre lo que podría estar sintiendo, se favorece la autonomía, al analizar que Tomás pierde por no seguir las reglas, lo que permite pensar en acciones diferentes para obtener otros resultados.

Dentro de los diálogos, se encontraron respuestas similares, en las que los alumnos mencionan que cuando pierden o no obtienen lo que desean, sienten enojo; se buscó llevarlos a una reflexión más profunda, en la que comprendieran la relación acción–reacción; es decir, que, al no cumplir con las reglas o indicaciones, no siempre se pueden obtener los beneficios esperados. Por el contrario, cuando se respetan, es más probable alcanzar dichos beneficios. De esta manera, se promovió un pensamiento más crítico y reflexivo, no solo en esta situación, sino también de manera transversal en otras actividades, juegos y situaciones espontáneas dentro del aula, favoreciendo que los alumnos reconocieran sus acciones y las consecuencias de estas.

Posteriormente, se hizo uso del libro de texto del “Programa Nacional de Convivencia Escolar”, específicamente del cuaderno de actividades para el niño, en donde se propone trabajar con “vasos de las emociones”. En esta actividad se abordaron emociones básicas como alegría, enojo, miedo, calma y tristeza. A cada alumno se le entregó un abatelenguas, el cual decoró con su color favorito; posteriormente se escribió su nombre y se dejó secar al aire libre. Esta estrategia se estableció como una rutina diaria, en la que, al llegar al aula, cada alumno coloca su abatelenguas en el recipiente que representaba la emoción que estaba sintiendo.

Dado que los alumnos no llegan todos al mismo tiempo, esta actividad permitió un acompañamiento individual conforme iban llegando. Por ejemplo:

Leonardo: Colocó su abatelenguas en el bote de la calma.

DF: Porque te sientes calmado.

Leonardo: Me siento calmado porque me levante sin prisa y mi mamá me levanto con un beso, desayuné bien y vengo contento a la escuela.

Por otro lado, emociones como la alegría fueron expresadas principalmente por alumnos como Homero, Dominic y Dylan, quienes mencionan que se sentían felices por estar en la escuela. En otra ocasión, Edward expresó enojo porque no quería levantarse y su hermana lo había hecho enojar; posteriormente, también manifestó sentir miedo debido a una pesadilla que tuvo, la cual narró a sus compañeros. Esta actividad permitió que los alumnos comenzarán a externar y reconocer las causas de sus emociones.

Para finalizar, se retoma una actividad del libro en la que se presenta una silueta corporal con la finalidad de identificar qué tan intensa es una emoción, esta actividad no se desarrolló como se esperaba, ya que los alumnos comenzaron a colorear toda la silueta y a dibujar rostro, lo que derivó en una actividad más libre de expresión.

Ante esta situación, es importante considerar dos aspectos: por un lado, la consigna pudo no haber sido lo suficientemente clara; y por otro, que los alumnos aún no cuentan con los elementos necesarios para reflexionar sobre la intensidad de sus emociones, es decir, si las sienten mucho, poco o nada.

Esta experiencia me llevo a cuestionar algunas de mis concepciones iniciales al reconocimiento emocional en preescolar, antes de implementar la actividad consideraba

que, si los alumnos podían nombrar las emociones básicas, también serían capaces de representarlas mediante expresiones faciales, los resultados mostraron que ambos procesos implican niveles distintos de comprensión.

Esto me permitió reconocer que en ocasiones se sobreestima el nivel de desarrollo de ciertas habilidades emocionales y que es necesario diseñar experiencias previas que permitan a los alumnos observar, analizar y comparar expresiones emocionales antes de solicitar expresiones más complejas.

Se llevó a cabo una reflexión grupal a partir de lo trabajado durante la sesión y de las participaciones de los alumnos. Mediante preguntas como ¿qué aprendimos hoy sobre las emociones? y ¿por qué es importante decir cómo nos sentimos?, los alumnos lograron reconocer que todas las emociones son válidas y que es importante expresarlas de manera adecuada, considerando lo que otras personas pueden estar sintiendo.

Se retomó el cuento de Tomás para fortalecer la comprensión de que nuestras acciones tienen consecuencias. Los alumnos identificaron que el hecho de no seguir reglas puede generar resultados no favorables, mientras que respetarlas contribuye a sentirse seguros y obtener resultados positivos, lo cual evidencia avances en la comprensión de la relación entre conducta y emoción.

Como parte del cierre, se utilizó la silueta para que los alumnos identificarán cómo se sentían en ese momento y la intensidad de su emoción. Aunque la actividad permitió un primer acercamiento a este reconocimiento, se identificó la necesidad de profundizar en la relación entre las emociones y las sensaciones corporales, en la comprensión de su intensidad. (ANEXO 5)

Finalmente, se enfatizó que ninguna emoción es negativa en sí misma; lo relevante es la forma en que se expresa, se reconoció que algunos alumnos aún manifiestan sus emociones de manera impulsiva, mediante acciones que pueden afectar a otros, lo que evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo la autorregulación emocional. Por ello, la actividad también funcionó como un diagnóstico que permitió identificar avances en el reconocimiento emocional, áreas de oportunidad para seguir trabajando.

La actividad no se valora como positiva o negativa de manera absoluta, ya que, más allá de las dificultades presentadas en la claridad de la consigna, permitió obtener información relevante sobre el nivel de desarrollo en el que se encuentran los alumnos, funcionando como una estrategia diagnóstica.

En futuras intervenciones se incorporarán actividades centradas en la observación de expresiones faciales mediante fotografías, espejos, dramatizaciones y juegos de imitación, se utilizarán materiales visuales que permitan comparar distintas emociones y sus características físicas, favoreciendo que los alumnos establezcan más claras entre la emoción experimentada y su manifestación.

La secretaria de Educación Pública (2022) hace referente la importancia de 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).

Se identifica que la actividad favoreció tres aspectos fundamentales del desarrollo socioemocional: el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía. El autoconocimiento, los alumnos tuvieron la oportunidad de reconocer sus emociones a partir de sus manifestaciones físicas y experiencias personales. Respecto a la autorregulación, el diálogo y la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones permitieron que los alumnos comenzarán a comprender la relación entre su conducta y los resultados que esta genera, promoviendo una toma de conciencia que contribuye a regular sus respuestas emocionales.

Por otra parte, la empatía se vio favorecida a través de la narración del cuento, ya que los alumnos lograron ponerse en el lugar del personaje, reconociendo sus emociones y reflexionando sobre la importancia de considerar lo que otros sienten. Este proceso no solo impulsa la regulación personal, sino también la posibilidad de acompañar emocionalmente a los demás.

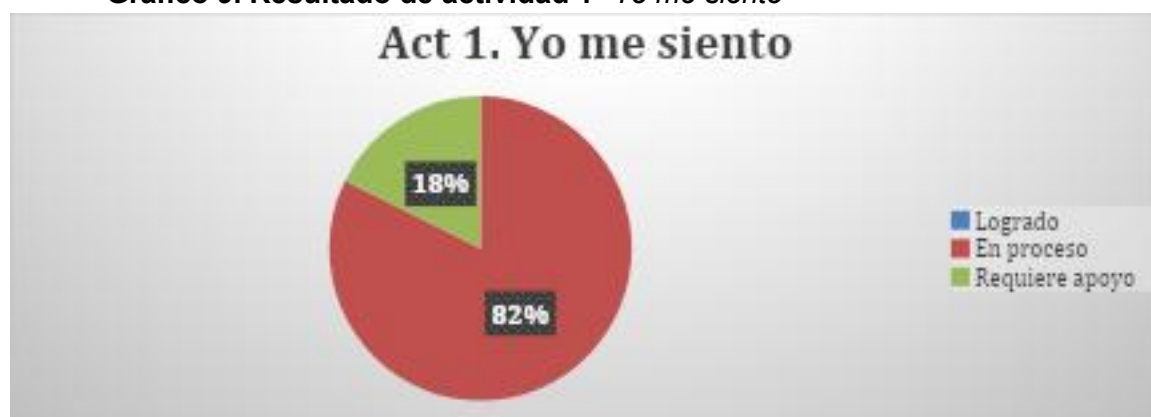
Finalmente, aunque existen áreas de mejora, la actividad representa un avance significativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales, por lo que resulta pertinente dar continuidad a este tipo de estrategias, fortaleciendo la claridad de las consignas y la profundidad en el análisis de las emociones.

Para la valoración de la actividad se implementó el uso de una escala estimativa (ANEXO 6), la cual permitió obtener información tanto cuantitativa como cualitativa sobre el desempeño de los alumnos. A través de este instrumento fue posible identificar los distintos niveles de logro en relación con los aprendizajes esperados, clasificándolos en las categorías de logrado, en proceso, requiere apoyo y no lo realiza, considerar a aquellos alumnos que no asistieron.

Con el propósito de facilitar la interpretación de los resultados, estos se representan mediante una gráfica. En ella se observa que el 0% de los alumnos alcanzó el nivel de logro esperado, lo cual resulta comprensible al tratarse de una actividad diagnóstica, se identifica que el 82% de los alumnos se encuentra en proceso de adquisición de los aprendizajes, mientras que el 18% requiere apoyo para lograrlos, considerando únicamente a los 17 alumnos que asistieron.

Es importante señalar que los resultados no reflejan la totalidad del grupo, ya que cinco alumnos no estuvieron presentes durante la aplicación de la actividad. Por ello, se reconoce la necesidad de dar seguimiento a estos casos para contar con un panorama más completo del nivel de desarrollo del grupo.

Gráfico 9. Resultado de actividad 1 “Yo me siento”



Nota: resultados de la actividad aplicada donde podemos observar que el 82% está en proceso que en su mayoría lo lograron.

En esencia, la actividad fue pertinente en función del objetivo de intervención, ya que, aunque no se centró exclusivamente en el trabajo emocional, el análisis de situaciones permitió promover procesos reflexivos en los alumnos, el hecho de generar espacios donde los alumnos se sintieran escuchados favoreció la expresión de experiencias significativas, contribuyendo a su desarrollo socioemocional.

En relación con las estrategias empleadas, particularmente en lo referente al uso del material, se considera que este resultó pertinente y funcional, ya que los recursos manipulables favorecieron la participación y facilitaron la comprensión de las actividades.

Del mismo modo, la incorporación de anécdotas personales y la recuperación de elementos del cuento permitieron generar un ambiente de confianza que fortaleció el proceso de aprendizaje.

De manera general, la intervención se valora como adecuada, se identifica un área de oportunidad en el planteamiento de las consignas, especialmente en la actividad final relacionada con la identificación de la intensidad de las emociones. En este caso, la instrucción no fue lo suficientemente clara, lo que dificulta que los alumnos comprendieran cómo representar gradualmente una emoción.

Ante esta situación, se implementó una estrategia de ajuste durante la misma actividad, la cual consistió en brindar una consigna general y posteriormente acompañar de forma individual a los alumnos. A través del diálogo y ejemplos cercanos a su experiencia, se buscó orientar la comprensión de la intensidad emocional, diferenciando entre niveles como poco, moderado o mucho.

A pesar de este acompañamiento, se reconoce que la consigna inicial limitó el alcance de la actividad. Por ello, la importancia de fortalecer la precisión en la comunicación de instrucciones, especialmente en actividades que implican procesos abstractos, con el fin de favorecer una mejor comprensión y aprendizajes más significativos en los alumnos se propone implementar ejemplos visuales y de modelado previo, ya que la teoría sociocultural plantea la importancia de la mediación docente.

Actividad 2. Conociendo las emociones		(ANEXO 7)
Fecha de aplicación: martes 14 y jueves 16 de octubre del 2025		
Campo de formación: De lo humano a lo comunitario		
Proceso de aprendizaje esperado: Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.		
Ejes articuladores: Pensamiento crítico e inclusión.		
Asistencia martes: 17		Asistencia viernes: 17

Considero importante destacar que la actividad se desarrolló en dos momentos, distribuidos en días distintos, con la finalidad de profundizar en el análisis de cinco emociones. En un primer momento, realizado el martes, se abordaron dos emociones, mientras que, en el segundo, llevado a cabo el jueves, se trabajaron las tres restantes. Esta organización permitió dar continuidad al proceso y favorecer una mayor comprensión por parte de los alumnos.

El propósito de la actividad, retomando el trabajo previo sobre las reglas y sus consecuencias, fue profundizar en el conocimiento de las emociones, partiendo de la idea de que estas no surgen de manera aislada, sino que responden a situaciones específicas. Se buscó que los alumnos reflexionaran sobre aquello que provoca sus emociones, promoviendo el análisis de experiencias propias. Este proceso se vincula con lo planteado por De los Santos (2022), quien propone que la regulación emocional implica identificar la situación, analizarla y comprenderla para favorecer respuestas más adecuadas.

Para el desarrollo de la actividad, se retomó la estrategia de los “botes de las emociones”, en la que cada alumno utilizó un abatelenguas para representar cómo se

sentía. Se consideró pertinente trabajar específicamente con cinco emociones, debido a que inicialmente los alumnos tendían a expresar únicamente la felicidad, a partir del trabajo reflexivo, se observó que algunos alumnos, como Leonardo, Edward y Demir, comenzaron a identificar y expresar otras emociones, argumentando las razones de lo que sentían.

Un aspecto relevante fue identificar que inicialmente varios alumnos tendían a expresar únicamente emociones asociadas con la felicidad, esta situación puede relacionarse con la manera en que socialmente se promueve la expresión de las emociones consideradas positivas, mientras que emociones como el miedo, la tristeza o el enojo suelen ser menos verbalizadas o incluso vistas como negativas; por ello brindar espacios seguros de diálogo permitió ampliar el repertorio emocional de los alumnos y favorecer el reconocimiento de experiencias más diversas.

El reconocimiento y la comprensión de las emociones se relacionan con el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que, como señala Daniel Goleman (1995), identificar las propias emociones es fundamental para la autorregulación y para mejorar la relación con los demás.

Para iniciar la actividad, se brindó a los alumnos una explicación sencilla sobre qué son las emociones, con la finalidad de establecer un punto de partida común. Posteriormente, se comenzó a trabajar de manera específica con las emociones de felicidad y miedo, promoviendo la participación y el intercambio de experiencias entre los alumnos.

DF: Las emociones son como pequeñas señales de nuestro cuerpo que nos dicen cómo nos sentimos en cada momento cuando estamos felices nuestro corazón se llena

de ganas de jugar y compartir y cuando sentimos miedo nuestro cuerpo nos alerta para cuidarnos.

Para continuar les pido a los niños que cierren sus ojos y que piensen en cosas que los hacen sentir contentos y que recuerden un momento divertido.

Diana: Yo recuerdo que el otro día mis padres y yo fuimos a visitar a mi abuela Y entonces mi mamá me compró un helado de chocolate eso me hizo muy feliz.

Dylan: A mí me hace feliz jugar con mi hermanito

Demir: A mí me hace feliz y me pone contento dibujar.

Azucena: A mí me hace feliz cuando estoy con Melody.

Melody: Sí porque jugamos y somos amigas.

DF: A mí me hace feliz cuando como sandía porque esa es mi fruta favorita porque está muy jugosa y siempre la como cuando está fría entonces sabe muy rico y eso me pone muy feliz.

DF: Pero qué crees también hay cosas que me dan miedo.

Para la emoción del miedo, se invitó a los alumnos a cerrar los ojos y reflexionar sobre situaciones que les genera esta emoción, con la finalidad de favorecer la identificación de experiencias personales. Esta estrategia permitió crear un ambiente de confianza en el que los alumnos pudieron evocar vivencias propias y expresar aquello que les provoca temor.

A partir de esta dinámica, los alumnos compartieron diversas situaciones relacionadas con su entorno cotidiano, lo que permitió enriquecer el diálogo grupal y

promover la participación. De esta manera, se favoreció no sólo el reconocimiento de la emoción del miedo, sino también la posibilidad de verbalizar y comprender que es una emoción válida que puede experimentarse en diferentes contextos.

Aitana: Me da miedo que esté el payaso loco que se lleva a las niñas.

Edward: A mí me da miedo La llorona porque cuando me porto mal mi mamá me dice que me va a salir.

Dylan: A mí me da miedo la oscuridad.

DF: Maestra a usted qué le da miedo (en este momento se invita a interactuar a la docente titular)

Yunnuen: A mí me da miedo cuando como muchos dulces y se me pican los dientes y voy al dentista porque me ponen unos aparatos muy extraños y esos me dan miedo y después me duele mi boca.

DF: A mí me da miedo las alturas, y que me pueda caer y lastimar.

Y posteriormente se les brinda una explicación de lo que es el miedo retomando un poco de las escenas de la película de intensamente.

DF: ¿Has visto la película de intensamente?

TG: Si

DF: Oigan, ¿han visto una emoción que es como de color morado? Aparece cuando, por ejemplo, una niña está jugando y de repente se detiene porque empieza a pensar que algo le puede pasar. Eso es el miedo. El miedo nos ayuda a cuidarnos y a evitar algunos accidentes, por eso no es algo malo.

Cuando sentimos miedo, nuestro cuerpo también cambia: a veces el corazón late muy rápido y sentimos ganas de acercarnos a un lugar seguro o con alguien que nos cuide. Por ejemplo, a mí cuando me da miedo me gusta ir con mi mamá. Entonces, el miedo no está mal, sólo nos está avisando que debemos cuidarnos.

Leonardo: Sí maestra como el otro día mi hermanita, María me dijo que le daba miedo un fantasma y yo me puse a pelear con él y la defendí y me abrazó mi hermanita después.

DF: Muy bien, Leo qué bonito qué quisiste cuidar a tu hermanita. Pero recuerda que a veces hay cosas que solo imaginamos, como los fantasmas, y con ellos no podemos pelear. Lo que sí puedes hacer es ayudar a tu hermanita cuando tenga miedo, por ejemplo, abrazándola, platicando con ella o acompañándola para que se sienta segura.

Edward: Sí maestra como el otro día estábamos en la casa de mi abuelita y una puerta se cerró y llamé asusté mucho y me dio mucho miedo y corrí a mi mamá y mi mamá me dijo que no tuviera miedo de que esa puerta se había cerrado porque había hecho aire y la volvimos a abrir entonces yo estuve ahí vino otro aire y se cerró otra vez, entonces lo que hicimos fue que le pusimos seguro y ya no la abrimos y ya el aire ya no la cerró y ya no me dio miedo.

DF: Sí chicos, así como la película intensamente el miedo lo que hace es que nos ayuda a cuidarnos de ciertos accidentes, pero también es importante por ejemplo yo que le tengo miedo a las alturas si subo con cuidado y tomé las precauciones necesarias no tengo por qué caerme y tener miedo a caerme entonces a veces está bien superar tus miedos.

Rafael Bisquerra (2003), la educación emocional puede entenderse como el proceso mediante el cual se favorece el conocimiento de las propias emociones, la identificación de las emociones de los demás, la regulación emocional, el desarrollo de habilidades para generar emociones positivas y adoptar una actitud favorable ante la vida (p. 29).

Es evidente que los alumnos ya han experimentado emociones previamente, la finalidad de la actividad fue favorecer que logaran reconocerlas de manera más consciente, identificar qué es lo que las provoca. Se buscó que comprendieran que las emociones no aparecen de forma aislada, sino que son respuestas del cuerpo ante distintas situaciones, las cuales brindan información que permite actuar de determinada manera.

Para el desarrollo de la actividad, se utilizó música tranquila con la finalidad de generar un ambiente relajado que favorece la introspección. Posteriormente, se entregaron a los alumnos hojas de registro relacionadas con las emociones de felicidad y miedo. La organización de la actividad se realizó considerando las características individuales de los alumnos, con el propósito de atender sus necesidades específicas.

Por un lado, aquellos alumnos que constantemente expresan emociones, principalmente la felicidad como Homero, Gael, Dominic, Azucena, Diana y Melody trabajaron con el registro del miedo, con la intención de ampliar su reconocimiento emocional. Por otro lado, alumnos como Mauricio, Evoeth y Andrea, quienes presentan mayor dificultad para expresar sus emociones o identificar qué las provoca, realizaron actividades centradas en la emoción de la felicidad, buscando partir de una emoción más accesible para ellos, en algunos casos se promovió el trabajo con ambas emociones para fortalecer su comprensión.

Particularmente, se identificó que Evoeth presenta un carácter introvertido, lo que dificulta la expresión de sus necesidades y emociones en la vida cotidiana. De manera similar, Andrea muestra momentos en los que experimenta sus emociones con alta intensidad, lo que limita su capacidad para expresarlas de manera adecuada. Estas características evidencian la importancia de continuar fortaleciendo estrategias que favorezcan la expresión y regulación emocional en los alumnos.

En relación con el registro de la emoción de la felicidad, algunos alumnos lograron expresar de manera clara aquello que les genera bienestar. Por ejemplo, Demir manifestó que lo que más le hace feliz es pintar; para representarlo, utilizó su color favorito el azul y cubrió toda la hoja, explicando que pintar le produce felicidad.

De manera similar, Dylan comentó que le hace feliz jugar con sus carros y con su pelota grande, especialmente cuando su abuelo lo acompaña, Mauricio expresó que disfruta jugar a las escondidas con su abuelita y su peluche, mientras que, Leonardo mencionó que se siente feliz cuando está con su mamá, su hermanita y cuando va al mar. Por su parte, Homero señaló que le hace feliz un personaje que aparece en una película de luchadores, incluso intentando recrear en su dibujo.

Se identificó que no todos los alumnos lograron concretar la consigna de la misma manera, un ejemplo de ello es Gael, quien, al realizar su registro, pintó toda la hoja y, al ser cuestionado, expresó sentirse triste. Esta situación evidencia que, aunque la mayoría de los alumnos logra comprender y desarrollar la actividad, no siempre se alcanza el mismo nivel de logro en todo el grupo, lo que resalta la importancia de continuar brindando acompañamiento individual.

El registro de la emoción del miedo, los alumnos expresaron diversas situaciones relacionadas con su contexto, Aitana mencionó que siente miedo ante la presencia de payasos; Azucena expresó temor cuando su abuelo sube a la azotea o se va a trabajar; Diana señaló que siente miedo cuando sus padres se van y la dejan sola. Por su parte, Dominic comentó que les teme a las arañas, mientras que Evoeth expresó no sentir miedo y representó su idea mediante un dibujo con elementos positivos, Homero, en cambio, mencionó tener miedo a los murciélagos, fantasmas y arañas.

A partir de estas respuestas, se puede observar que la socialización influye en la construcción de las emociones; también se identifican casos en los que algunos alumnos tienden a replicar las respuestas de sus compañeros, como ocurre con Homero y Dominic, quienes mantienen una relación cercana dentro y fuera del aula. Esto evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo la expresión individual, favoreciendo que cada alumno reconozca y comunique sus emociones desde su propia experiencia.

Durante el desarrollo de la actividad también fue necesario cuestionar la manera en que se promovía la participación, aunque se buscó recuperar las experiencias personales en todos los alumnos, identifiqué que algunos tendían a repetir respuestas a sus compañeros; esto me llevó reflexionar sobre la necesidad de diversificar las estrategias de expresión emocional, ya que no todos los alumnos se sienten igualmente cómodos compartiendo sus experiencias frente al grupo; reconozco que en algunos momentos privilegia la participación oral colectiva con algunos alumnos requerían espacios más individuales para expresar lo que sentía.

En la continuación, se sigue trabajando bajo el mismo ritmo, sin dejar de lado que se hizo una breve retroalimentación.

DF: Recuerdas la clase pasada que vimos las emociones.

TG: Si.

Dominic: Sí maestra que yo te dije lo que me hacía feliz y me gustaba mucho.

Demir: Si cuando dibujo y eso me hizo sentir feliz, con la canción que pones que me gusta mucho.

Azucena: Sí maestra yo te dije que me gustaba cuando jugaba con mi abuelo a las escondidas.

DF: Sí chicos, pero qué creen se acuerdan de los botecitos En donde podemos poner si estamos felices enojados tristes con miedo o calmados muy tranquilos pues ahora vamos a cerrar nuestros ojos otra vez y dime Matías qué es lo que hace que te enojas.

Matías: Cuando mis compañeros no respetan las reglas.

Gael: Cuando mi hermana agarra mis juguetes y no me los pide prestados.

Dylan: Sí maestro, a mí me hace enojar mucho cuando quiero ir al parque a jugar y mi abuela no me quiere llevar.

DF: Ahora cierras de nuevo tus ojos y piensa qué es lo que te hace sentir triste.

Leonardo: Cuando mi mamá se va de la casa porque tiene que trabajar, pero nos deja mi hermanita y a mí con mi papá y mi prima, pero porque extraño a mi mamá.

Mauricio: Que nadie se quiera juntar conmigo en el recreo.

Ashly: Cuando mi mamá me deja aquí en la escuela porque lo extraño.

DF: Oye y entonces piensa en algo que te haga sentir calma.

Homero: Yo me siento muy calmado cuando mi mamá me mete a bañar y me ponen así un olor muy rico a menta y me hace un masaje casi hasta me quedó dormido.

Dominic: Yo siento mucha calma cuando voy a mis clases de natación, el agua me gusta mucho.

Melody: A mí me hace sentir cámara cuando mi mamá me lleva a mi cama para dormirme.

DF: Vas a cerrar tus ojos e imaginar.

En relación con el registro de la emoción del enojo, se identificaron diversas situaciones que los alumnos asocian con esta emoción. Leonardo expresó que se enoja cuando golpean a su hermanita, lo que refleja un sentido de protección hacia ella. Por su parte, Edward manifestó enojo cuando recogen sus juguetes o cuando su mamá le pega; Dylan cuando le avientan juguetes; Ashly cuando le quitan sus pertenencias; y Aitana cuando su mamá la regaña. Estas respuestas evidencian que el enojo surge principalmente ante situaciones que perciben como injustas o que afectan su bienestar personal.

El registro de la tristeza, a partir de los dibujos y del diálogo breve establecido con los alumnos, se logró identificar distintas causas asociadas a esta emoción. Melody expresó sentirse triste cuando su mamá le pega; Matías cuando se golpea accidentalmente o se lastima; Gael, Mauricio y Dominic cuando la persona que los cuida los deja solos; mientras que Alexander también relaciona la tristeza con golpes accidentales. Por su parte, Mauricio señaló que se siente triste cuando nadie quiere jugar

con él, estas respuestas permiten observar que la tristeza está vinculada tanto a experiencias físicas como emocionales, especialmente aquellas relacionadas con el cuidado, la compañía y la interacción social.

Finalmente, en el registro de la emoción de la calma, los alumnos identificaron situaciones asociadas al bienestar y la tranquilidad. Diana expresó sentirse en calma cuando duerme con su oso de peluche; Azucena cuando se baña; y Homero cuando su mamá lo baña y le hace masajes. Estas respuestas reflejan la importancia de los vínculos afectivos y de las rutinas de cuidado en la generación de sensaciones de seguridad y calma en los niños.

Mediante el desarrollo de esta actividad se brindó a los alumnos un espacio para expresar cómo se sentían, favoreciendo la libre manifestación de sus emociones sin ser juzgados ni minimizados. Este aspecto resulta fundamental, ya que en muchas ocasiones los adultos tienden a restar importancia a lo que sienten los niños, bajo la idea de que, al no tener las mismas responsabilidades que un adulto, sus emociones no son tan significativas, generar espacios donde los alumnos puedan externar sus experiencias contribuye al desarrollo del autoconocimiento y la empatía, al permitirles reconocer sus propias emociones y comprender las de los demás.

En este sentido, Rafael Bisquerra (2003) plantea que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que busca desarrollar competencias emocionales como parte esencial del desarrollo integral de la persona, con la finalidad de favorecer su bienestar personal y social (p. 27); se reconoce la importancia de atender las emociones desde edades tempranas, no sólo como parte del aprendizaje escolar, sino como un elemento clave para la vida.

Durante la actividad, se identificó que, en algunos casos, la información obtenida previamente a través de los padres no siempre refleja completamente lo que los alumnos sienten o viven, ya que ellos interpretan sus experiencias desde su propia perspectiva. Un ejemplo de ello es el caso de Evolet, quien expresó sentir tristeza cuando su mamá no le da de comer. Aunque para un adulto esta situación puede tener distintas explicaciones o no considerarse relevante, para la alumna representa una experiencia significativa. Esto evidencia cómo, en ocasiones, las emociones de los niños pueden ser minimizadas, aun cuando tienen un impacto importante en su desarrollo.

Esta situación permite reflexionar sobre el hecho de que, aunque dentro del aula se diseñan diversas estrategias y actividades, los alumnos llegan con experiencias y contextos familiares que influyen directamente en su estado emocional. Muchas de estas vivencias pueden pasar desapercibidas para los adultos, pero tienen un efecto importante en la manera en que los niños sienten, actúan y se relacionan. Por ello, resulta fundamental generar conciencia sobre la importancia de escuchar a los alumnos, validar sus emociones y reconocer su derecho a expresarse.

De manera personal, se considera que, aunque la actividad fue extensa al desarrollarse en dos momentos, resultó significativa, ya que permitió a los alumnos reflexionar sobre sus emociones y las situaciones que las provocan. Este proceso de análisis, en el que se busca identificar la situación, comprenderla y actuar desde una perspectiva diferente, contribuye al desarrollo de la autorregulación emocional.

Como parte del cierre, se presentaron diversas estrategias que los alumnos pueden utilizar cuando experimentan emociones intensas. Se enfatizó que ninguna emoción es negativa en sí misma, sino que lo importante es la forma en que se expresa, entre las estrategias propuestas se incluyen acciones como dibujar, escuchar música,

acudir a la silla de la calma, romper una hoja, realizar ejercicios de respiración o solicitar un espacio tranquilo, estas herramientas buscan brindar alternativas accesibles para que los alumnos puedan gestionar sus emociones de manera adecuada.

Con base a la Secretaría de Educación Pública (2022) señal que se busca que aprendan a percibir y nombrar sus emociones y las de los demás, reconocer las sensaciones y reacciones de su cuerpo cuando experimentan alegría, tristeza, sorpresa, miedo o enojo ante diversas personas y situaciones; regulen su forma de actuar para sentirse bien y resolver conflictos de maneras socialmente aceptadas; pidan y brinden ayuda a quien lo necesite. De esta forma, se impulsa la empatía y resiliencia, entendida esta última como la actitud y capacidad para hacer frente a la adversidad (p. 55).

Mediante la explicación y construcción del “muro de estrategias”, se promovió la aplicación de diversas herramientas para la regulación emocional, tales como ejercicios de respiración, acudir a un lugar tranquilo, realizar momentos de relajación o meditación, romper una hoja o cantar. Una vez analizadas y explicadas cada una de estas estrategias, se propuso a los alumnos una hoja de registro titulada “*¿Qué puedo hacer cuando me enojo?*”, en la que seleccionaron aquellas opciones que consideraban más útiles para ellos.

Esta actividad resultó significativa (ANEXO 8), ya que permitió que cada alumno identificara y visualizara al menos dos estrategias que podía utilizar en momentos de enojo, las cuales representan mediante dibujos. A largo plazo, se observan avances en la aplicación de estas herramientas, especialmente en situaciones reales dentro del aula, por ejemplo, en momentos en los que alumnos como Andrea o Gael manifestaban enojo,

algunos de sus compañeros intervienen de manera espontánea sugiriendo realizar ejercicios de respiración para ayudarlos a calmarse.

Este tipo de respuestas evidencia no solo el avance en la autorregulación emocional, sino también el desarrollo de la empatía, ya que los alumnos comienzan a reconocer las emociones de los demás y a participar activamente en el apoyo para su regulación.

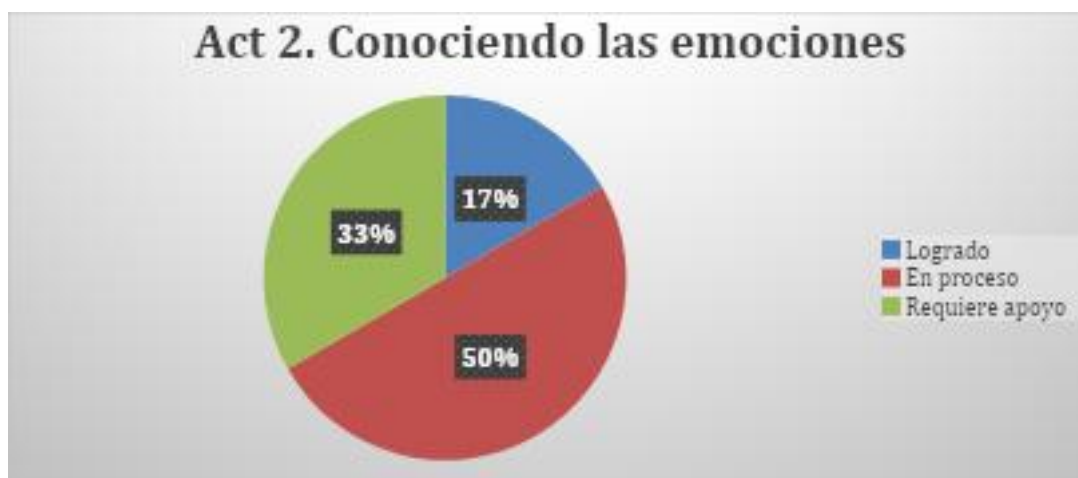
Un ejemplo de la aplicación de estas estrategias se observó en el caso de Andrea, quien en ocasiones expresa sus emociones de manera intensa mediante el llanto o gritos, a partir del acompañamiento docente, se promovió el uso de la respiración y el diálogo como medios para expresar lo que sentía, en una situación específica, al lograr tranquilizarse, pudo comunicar que se sentía molesta porque quería ayudar y no se le había permitido, se estableció un acuerdo, lo que favoreció una mejor comunicación.

Con el tiempo, se ha observado un avance en su comportamiento, ya que ahora, en lugar de reaccionar de manera impulsiva, busca acercarse para expresar lo que siente, este proceso favorece tanto la autonomía, al permitirle reconocer y comunicar sus necesidades, como la empatía, al considerar también las dinámicas del grupo y las decisiones compartidas.

A continuación, mediante la gráfica se puede observar la distribución de los niveles de logro en relación con el reconocimiento de las emociones con la escala estimativa (ANEXO 9). Se identifica que el 17% de los alumnos se encuentra en el nivel logrado, el 50% en proceso y el 33% requiere apoyo. Estos resultados evidencian que la mayoría del grupo se encuentra en una etapa de construcción de este aprendizaje, lo que

resalta la importancia de continuar fortaleciendo estrategias que favorezcan el reconocimiento y la regulación emocional.

Gráfico 10. Resultado de actividad 2 “Conociendo las emociones”



Poniendo todo en perspectiva considero que esta actividad resultó enriquecedora, ya que permitió a los alumnos expresar sus emociones no solo a través del diálogo, sino también mediante la pintura y el arte, los cuales constituyen estrategias significativas para la gestión emocional.

Futuras aplicaciones se incorporaron estrategias complementarias como dramatización, juegos simbólicos, cuentos personalizados y registros individuales que permitan a los alumnos pasar emociones desde diferentes formas de comunicación esto favorecerá una participación más auténtica y permitirá recuperar información más previa acerca de las experiencias emocionales de cada alumno.

Se reconoce que esta experiencia pudo haberse fortalecido mediante la incorporación de otras estrategias, como la dramatización, la cual habría permitido no solo analizar las emociones, sino también representarlas y vivenciarlas de una manera más significativa para los alumnos.

Las consignas, se considera que, en general, fueron claras; aún representan un área de oportunidad. Resulta pertinente mejorar su formulación, presentándose de manera más pausada y apoyándose en diversas estrategias de participación que permitan recuperar un mayor número de opiniones e intervenciones por parte de los alumnos.

Por otra parte, la decisión de seleccionar a algunos alumnos para compartir sus experiencias y emociones resultó adecuada, ya que evitó que la actividad se volviera extensa o repetitiva, el uso de registros ajustados a las características de los alumnos permitió que la actividad fuera más accesible y significativa, favoreciendo su participación y comprensión.

Actividad 3. Mi autorretrato	(ANEXO 10)
Fecha de aplicación: jueves 27 de noviembre del 2025	
Campo de formación: De lo humano a lo comunitario	
Proceso de aprendizaje esperado: Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.	
Ejes articuladores: Pensamiento crítico e inclusión.	
Asistencia: 12	

El propósito de esta actividad es que el alumno construya una imagen de sí mismo que le permita reconocerse e identificar sus características personales, ya sean físicas, emocionales o relacionadas con sus gustos e intereses, esto no implica que deban ser completamente diferentes entre sí, sino que puedan reconocer aquello que los hace únicos, al mismo tiempo que identifican similitudes con sus compañeros.

Para el desarrollo de la actividad, se consideró pertinente partir del reconocimiento de las características físicas. A partir del diálogo con una especialista en psicología, se identificó que el autoconocimiento corporal constituye una base importante para avanzar hacia el reconocimiento emocional. Es decir, cuando los alumnos logran identificar las partes de su cuerpo y ubicar sensaciones físicas, comienzan a relacionarlas con las emociones que experimentan.

Desde esta perspectiva, el conocimiento del propio cuerpo permite avanzar hacia la identificación de las emociones y las causas que las originan. Por ejemplo, un alumno que en un inicio no comprende por qué se siente enojado puede, mediante este proceso, identificar la situación que detonó dicha emoción y reconocer cómo se manifiesta en su cuerpo, como tensión en las manos o el impulso de golpear, se favorece un análisis más consciente de la emoción, lo que facilita la búsqueda e implementación de estrategias para su regulación.

De este modo, el autoconocimiento físico funciona como base para el reconocimiento de las emociones, los pensamientos y las causas que las generan, promoviendo una comprensión más integral de sí mismos.

Para comenzar actividad sí plantearon preguntas a los niños

DF: Sabes, ¿cómo se llaman a las personas que se pintan o se dibujan a sí mismos?

Demir: Maestra como una señora que se pintaba a ella misma tiene un nombre extraño.

Dominic: Sí maestra como la que vimos el otro día, era un retrato.

Leonardo: No, tiene otro nombre diferente.

DF: Se llama autorre...

TG: Trato.

DF: Si chicos, pero oye ¿En un autorretrato que pintas?

Mauricio: A mi compañero maestra.

DF: Puedes pintar a tu compañero, pero entonces eso no sería un autorretrato. Autorretrato se refiere a que nos debemos pintar a nosotros mismos.

Mira yo traigo estas fotos, ¿Recuerdas la vez que te tome fotos?

Dylan: Si maestra mañana nos tomaste fotos, yo sí me acuerdo.

DF: si Dylan, ayer les tome fotos, y yo llegue a mi casa para imprimirlas pero que creen, mi impresora se descompuso y saco las fotos así mira.

Como parte de la actividad, se presentó a los alumnos una imagen incompleta de su rostro, en la que solo se mostraba una mitad, mientras que la otra permanecía en

blanco para que pudieran completarla, esta estrategia resultó pertinente, ya que permitió que, por un lado, reconocieran elementos básicos de su rostro, como ojos, nariz y boca; y por otro, representó un reto al intentar reproducir sus propias características con la mayor similitud posible.

La consigna no solo se centró en completar la imagen, sino también en favorecer la observación detallada de rasgos particulares, como la presencia de lunares, la forma de las pestañas o pequeñas diferencias en el rostro, se promovió la reflexión sobre el cuerpo humano, destacando que no es completamente simétrico, ya que pueden existir ligeras variaciones, como un ojo un poco más grande que el otro o diferencias mínimas en otras partes del cuerpo, esto permitió que los alumnos comenzarán a percibir estas características como parte de su individualidad.

Para el desarrollo de la actividad, se brindó a los alumnos la oportunidad de observarse frente a un espejo, lo que favoreció una mayor conciencia de sus rasgos físicos y facilitó el proceso de autorrepresentación.

Este ejercicio se relaciona con lo planteado por Loperena (2008, citando a Harter, 1998), quien señala que el autoconcepto es una construcción tanto cognitiva como social, que incluye una valoración emocional hacia uno mismo. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de las características físicas constituye un primer acercamiento para que los alumnos identifiquen sus cualidades y construyan una percepción positiva de sí mismos, favoreciendo el desarrollo de la autoestima.

Durante la actividad, al presentar las imágenes, surgieron algunos comentarios que desviaron momentáneamente la atención del grupo; fue posible redirigir el enfoque hacia la consigna mediante intervenciones breves que permitieron retomar el propósito de la actividad.

DF: ustedes, ¿Qué creen que podemos hacer con esta foto?

Edward: Pues dibujar la otra parte maestra.

Melody: Si maestra yo te ayudo.

DF: Muy bien, pero, oye, ¿Crees que es difícil hacer un autorretrato?

Leonardo: No maestra solo debes dibujar tu cara.

Azucena: Sí porque pueden ser diferentes, yo no sé cómo tengo mis ojos.

Diana: Maestra si está difícil porque yo quiero dibujar muy bien mi cara.

DF: Les voy a repartir la hoja, pueden ir a observar una vez más para que dibujen.

Durante la realización de esta actividad, se generó un mayor acercamiento con los alumnos a partir de cuestionamientos dirigidos a su proceso, como: ¿cómo te sientes al dibujarte?, ¿te resulta difícil?, ¿por qué?, a partir de estas preguntas, surgieron respuestas como que la actividad les resultaba complicada porque debían observarse constantemente en el espejo para poder representarse con mayor precisión.

La expresión emocional, los alumnos tuvieron la oportunidad de manifestar lo que sentían en ese momento. Esto se evidenció tanto en los comentarios sobre su propio trabajo como en las observaciones hacia el de sus compañeros. En algunos casos,

surgieron momentos de frustración, especialmente cuando comparaban sus producciones con las de otros, expresando ideas como “yo lo quiero hacer como él”.

Se identificó que algunos alumnos lograron completar la consigna adecuadamente, mientras que otros interpretaron la actividad de forma distinta, dibujando el rostro completo en lugar de completar la mitad faltante. Ante esta situación, se retomó la consigna, se brindó apoyo individual y, a petición de los alumnos, se les permitió corregir su trabajo, lo que favoreció que reiniciaran la actividad con una actitud más tranquila y segura.

Al analizar la experiencia reconozco que inicialmente concebía al autorretrato principalmente como una actividad artística orientada al reconocimiento corporal, durante su implementación se hicieron evidentes dimensiones emocionales que no había previsto con la misma profundidad la comparación entre las producciones comenzó a generar comentarios comparativos entre los alumnos.

Por ejemplo, Mauricio expresaba frases como Ashley hace dibujos muy bonitos, pero yo no puedo dibujar pequeño o no es así de grande; estas expresiones reflejaron procesos de comparación social que en algunos casos generaron inseguridad respecto a sus características físicas y sus habilidades para representar su imagen, mostraban inconformidad con los resultados al señalar que “a él le quedó mejor” o “a mí no me gustó cómo quedó”.

Esta situación permitió identificar la necesidad de fortalecer la aceptación de sí mismos y la valoración de las diferencias individuales, favoreciendo espacios donde los alumnos reconozcan que cada persona posee características únicas y que todas las

producciones son valiosas porque representan la manera particular en que cada uno se percibe.

Algo que se complementó como parte de la rutina fue cantar una canción que ayudo a los alumnos a relacionarse de una manera ms empática consigo mismos, la canción decía: “soy grande soy fuerte, soy muy inteligente. Yo quiero, yo puedo y yo me lo merezco. Esto es lo que soy yo lo voy a lograr”. Esto permitió que, cuando lo alumnos expresaban frases como “no puedo”, al recordarles la canción cambiaran su percepción sobre lo que estaba haciendo y fortalecieran la confianza en sí mismos, así como la forma en que veían y valoraban.

A partir de este proceso, comenzaron a emerger comentarios relacionados con el descubrimiento de características propias, como la identificación de lunares o lo largo de sus pestañas, este tipo de expresiones evidencia que los alumnos no solo realizaban la actividad, sino que también avanzaban en el reconocimiento de rasgos personales, posteriormente, se les invitó a reflexionar sobre otros aspectos de su cuerpo que quizá no habían identificado previamente, ampliando así el proceso de autoconocimiento.

Se observó que el proceso de representación genera momentos de reflexión emocional cuando los alumnos intentaban plasmar aquello que observaban debían realizar sus propias características tomar decisiones y evaluar constantemente sus producciones esto favoreció no solamente habilidades etcétera sino también de tolerancia a la frustración la perseverancia y la confianza en tus propias capacidades pues ya no solo se veían a sí mismos sino que lograban ver al otro compañero y salir como de esta etapa de egocentrismo en donde solamente existe él.

Como resultado, se observaron cambios significativos en la dinámica del grupo. Los alumnos comenzaron a identificar no solo sus propias emociones, sino también las de sus compañeros, a partir de la observación de expresiones y comportamientos corporales. Esto se reflejó en situaciones cotidianas del aula, donde lograban reconocer estados emocionales como tristeza, cansancio o enojo, y expresaban preocupación mediante preguntas o comentarios dirigidos tanto al compañero como a la docente.

En algunos momentos, incluso brindaban apoyo emocional entre ellos, por ejemplo, cuando un alumno manifiesta malestar físico, el grupo proponía hablar en voz baja para no incomodar, este tipo de acciones refleja el desarrollo de la empatía, al considerar las necesidades del otro y ajustar su comportamiento en función de ello.

Existen variaciones en el estado de ánimo de los alumnos derivadas de factores como el descanso, la alimentación o situaciones familiares, el hecho de contar con espacios para expresar y reconocer estas emociones permitió que el grupo avanzará en la comprensión de sí mismos y de los demás.

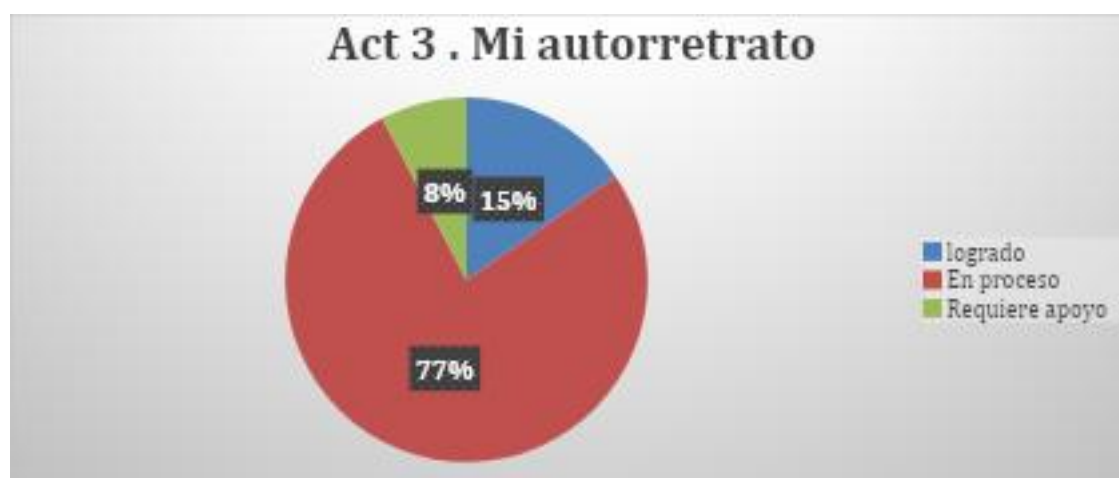
Finalmente, se identificó un cambio importante en la manera en que enfrentan los conflictos. Al inicio, tendían a reaccionar mediante el llanto o el aislamiento; aunque el hecho de tomar distancia puede ser una estrategia válida, se observaba que lo hacían sin intención de retomar la interacción, con el avance de las actividades, comenzaron a mostrar mayor disposición al diálogo, logrando expresar lo que sentían y escuchar a los otros, lo que representa un avance significativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En la presente gráfica se reflejan los resultados obtenidos a partir de la actividad. Se observa que un 15% de los alumnos se ubica en el nivel logrado, un 77% en proceso y un 8% requiere apoyo. En el caso de los alumnos que se encuentran en el nivel logrado, se identifica que fueron capaces de reconocer y representar rasgos específicos de su rostro, incluyendo detalles que previamente no consideraban relevantes.

Por su parte, aquellos que se ubican en proceso lograron identificar algunas características, estas corresponden principalmente a rasgos que ya conocían, en varios casos, el intercambio con sus compañeros, la observación y comparación de los trabajos, favoreció que enriquecieron su autorretrato.

Los alumnos que requieren apoyo, se observa que, a pesar del acompañamiento individual y del uso del espejo como recurso para facilitar la observación, presentaron dificultades para concretar su autorrepresentación e identificar sus características físicas.

Gráfico 11. Resultado de actividad 3 “Mi autorretrato”



Lo valioso de esta actividad radica en que los alumnos lograron, en un primer momento, reconocer sus características físicas, particularmente aquellas que los distinguen. A través de la socialización, no sólo enriquecieron sus producciones al

identificar nuevos rasgos, sino que también reconocen similitudes con sus compañeros, lo que contribuyó al fortalecimiento de la empatía.

En futuras intervenciones se buscará complementar las actividades de auto reconocimiento con experiencias orientadas al fortalecimiento de la autonomía y la valoración de la diversidad. Se incorporarán espacios donde los alumnos puedan expresar aquello que les gusta de sí mismos, reconocer cualidades personales y compartir aspectos positivos de sus compañeros, promoviendo una visión más integral de la identidad.

Implementar estrategias que permitan centrar la atención en los avances individuales más que en la comparación entre producciones, esto favorecerá que los alumnos perciban el error como parte natural del aprendizaje y desarrollen una actitud más positiva hacia sus capacidades, procurar incluir actividades donde deban presentarse, mencionar nombre, mencionar rasgos que le gustan de sí mismos, y observar los cambios y avances en el reconocimiento a lo largo del tiempo.

A partir de este proceso, se observaron avances en la expresión emocional. Los alumnos comenzaron a comunicar lo que sentían no sólo de manera oral, sino también a través de gestos y comportamientos que sus compañeros lograban interpretar. Este reconocimiento trascendió la simple identificación, ya que comenzaron a actuar en función de las emociones de los demás, ofreciendo apoyo, sugiriendo estrategias o informando a la docente sobre lo que ocurría.

En situaciones cotidianas, como los juegos, donde suelen surgir conflictos al perder, se evidenció un cambio significativo. Los alumnos ya no solo reaccionaban desde la emoción, sino que comenzaban a reflexionar sobre lo ocurrido, recordando que se

trataba de una actividad lúdica y proponiendo alternativas para regularse, como dibujar o utilizar otras estrategias previamente trabajadas, lograban analizar la situación, identificar la causa del malestar y responder de manera más consciente.

Estos avances resultan especialmente significativos, ya que al inicio del proceso los alumnos no mostraban estas habilidades, su desarrollo ha sido posible gracias a un trabajo constante, basado en la implementación de estrategias, el establecimiento de rutinas y la generación de espacios de diálogo.

Desde esta perspectiva, se reafirma la importancia de la educación socioemocional. Con frecuencia, no se le otorga el valor necesario; su impacto se refleja en una mejor interacción entre los alumnos y en avances individuales relevantes, por ejemplo, se observan cambios en alumnos como Mauricio, quien anteriormente tendía al aislamiento y evitaba el contacto con sus compañeros, y ahora muestra mayor apertura.

En el caso de Andrea, se identifica un progreso en la manera en que expresa sus emociones, pasando de reacciones impulsivas como el llanto o los gritos, a la capacidad de verbalizar lo que siente, reconocer las causas y solicitar estrategias para regularse.

Se aprecia un avance importante en la regulación emocional, evidenciado en la capacidad de los alumnos para tomar distancia cuando lo necesitan, y posteriormente retomar el diálogo, se destaca la disposición para brindar apoyo a otros compañeros, lo que refleja el desarrollo de la empatía.

Actividad 4. tengo un volcán	(ANEXO 13)
Fecha de aplicación: viernes 24 de octubre de 2025	
Campo de formación: De lo humano a lo comunitario	

Proceso de aprendizaje esperado: Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.
Ejes articuladores: Pensamiento crítico e inclusión.
Asistencia: 17

El propósito de esta actividad fue enfocarse en la regulación de la emoción del enojo, ya que, a partir de la observación previa, se identificó que es una de las emociones que representa mayor dificultad para los alumnos, para fortalecer la intervención, se contó con la asesoría de una psicóloga especialista en neuroeducación, quien recomendó el uso del libro “Tengo un volcán”, el cual resulta atractivo para los niños y, propone estrategias concretas para la regulación emocional.

A partir de ello, se planteó como objetivo que los alumnos reconocieran que el enojo no es una emoción negativa en sí misma, sino que lo importante radica en la manera en que se expresa, esta necesidad se hace evidente en casos como el de Andrea, quien presenta dificultad para expresar verbalmente lo que siente y tiende a reaccionar de manera impulsiva, en Gael, quien, cuando no se cumplen sus expectativas de manera inmediata, manifiesta enojo mediante el aislamiento, en este último caso, aunque se ha implementado la estrategia de brindarle un espacio para tranquilizarse, posteriormente evita el diálogo, refugiándose en lugares donde limita la interacción con el docente.

Como estrategia central, se utilizó la narración del cuento, en el cual se presenta la historia de una niña que experimenta enojo de manera frecuente, reaccionando con gritos y expresiones intensas ante situaciones cotidianas, como el momento de guardar sus juguetes, el relato emplea un recurso simbólico al representar el enojo como un volcán

que “expulsa fuego”, lo cual hace referencia a las palabras o reacciones impulsivas que pueden surgir en estos momentos.

Posteriormente, el cuento introduce la idea de que todas las personas tienen un “volcán interior”, el cual se activa ante el enojo y se manifiesta como una sensación física en el cuerpo, a través de la aparición de un personaje guía, se presentan estrategias para la regulación emocional, principalmente la respiración, como un medio para recuperar la calma.

La actividad buscó que los alumnos comprendieran que el enojo es una emoción natural y válida, pero que es necesario aprender a gestionarla de manera adecuada. Se promovió que, a partir de la identificación de esta emoción, los alumnos pudieran apropiarse de estrategias que les permitieran sentirse acompañados y encontrar alternativas para regularse.

Para iniciar la actividad, se plantearon algunas preguntas detonadoras al grupo:

DF: Sobre ¿saben que es un volcán?

AA: No maestra.

Demir: Si, es algo que puede lanzar fuego.

DF: Si tiene o puede lanzar fuego, ¿Has visto un volcán?

Dylan: Si maestra ya me acorde en la tele vi uno y lanzan lava.

Dominic: Si maestra en una caricatura sale uno y sale mucho fuego, es peligroso.

DF: Oye, y tu ¿Crees que tienes un volcán?

Diana: No maestra ese solo está en la tele, pero yo no tengo uno.

DF: Maestra, ¿usted, tiene un volcán? (se invita a la docente titular a interactuar)

Yunnuen: Si, yo sí tengo un volcán y tú también maestra Dary.

Demir: A ver, ¿Dónde está?

Yunnuen: ¿Enserio no pueden ver su volcán?, Maestra Dary ¿Dónde está tu volcán?

DF: Mi volcán se parece al de... comencé a contar el cuento.

Al terminar el cuento se cuestiona

DF: Entonces, ¿quién tiene un volcán, cuando se enojan?

TG: Yo maestra.

Azucena: Mi mama el otro día me regañó porque no me quería bañar y me enoje.

Diana: Mis padres igual me dijeron que guardara mis juguetes y yo estaba jugando con mi prima y me enoje.

Melody: Maestra yo igual que Azucena, pero después mi mamá me ayudo y no me enoje tanto.

Mauricio: Yo me enoja cuando me ven feo, o hacen algo que no me gusta.

A partir de las respuestas de los alumnos, se hizo evidente que comienzan a identificar y argumentar el origen de sus emociones, reconociendo las situaciones que las provocan. Olhaberry (2022) señala que la regulación emocional implica la capacidad de

controlar comportamientos impulsivos y actuar con base en objetivos, haciendo uso de estrategias de manera flexible y adecuada a cada situación, con el fin de responder a las demandas del entorno (p. 359).

Esto se vio reflejado en la actividad, ya que, a partir del cuento, los alumnos lograron comprender que todos poseen un “volcán interior”, el cual representa la emoción del enojo y sus manifestaciones físicas, la identificación de esta sensación corporal no representó dificultad, debido a que el propio relato facilita su comprensión de manera simbólica y cercana a su realidad.

Posteriormente, se llevó a cabo la creación de un “hada del volcán” de manera individual. Para ello, previamente se solicitó a los alumnos una silueta, la cual decoraron utilizando diversos materiales como pintura, plumones y otros elementos de su elección. Durante esta actividad, surgieron comentarios en los que los alumnos expresan que su hada les ayudaría a sentirse más tranquilos y a disminuir su enojo, lo que evidencia un proceso inicial de apropiación de estrategias de regulación emocional. (ANEXO 14)

Se implementó la elaboración de una “botella de la calma”, la cual resultó altamente motivante para los alumnos debido a los materiales utilizados, la incorporación de múltiples estrategias en un mismo momento generó cierta sobreestimulación en el grupo, a pesar de ello, se logró retomar la atención al centrar el interés en las características de cada botella, promoviendo la participación mediante preguntas sobre los colores y materiales utilizados.

La experiencia me permitió reconocer que, aunque la intención de proporcionar múltiples herramientas era positiva la organización de las actividades no favoreció plenamente la profundización en cada una de ellas al incorporar diversas estrategias

dentro de un mismo momento didáctico algunos alumnos entraron su atención principalmente en los materiales y no necesariamente en el propósito socioemocional que se busca desarrollar.

Esta situación me llevó a cuestionar una práctica frecuente en la enseñanza asumir que una mayor cantidad de actividades implican necesariamente mayores oportunidades de aprendizaje, los resultados mostraron que, en ocasiones, la profundidad con la que se trabaja estas estrategias puede resultar más significativa que la cantidad de recursos presentados.

La necesidad de analizar con mayor detenimiento las actividades, las características particulares del grupo antes de diseñar la secuencia de actividades, algunos alumnos requerían más tiempo para prepararse de una estrategia y comprender su utilidad antes de incorporar una herramienta de regulación emocional.

Una vez elaboradas, se solicitó a los alumnos agitar sus botellas y observar lo que sucedía en su interior, esta acción permitió establecer una analogía entre el movimiento de los materiales y la intensidad del enojo, favoreciendo la comprensión de que, los elementos dentro de la botella se estabilizan con el tiempo, las emociones también pueden regularse, esta estrategia resultó funcional, ya que contribuyó a que los alumnos lograran tranquilizarse en ese momento. Incluso, algunos como Mauricio expresaron que la actividad les ayudó a sentirse más calmados, lo que fue reforzado por comentarios similares de otros compañeros.

La posibilidad de transformar una emoción compleja y abstracta como el enojo en una representación concreta y comprensible para los alumnos, el recurso del volcán permitió que los niños asociaran las manifestaciones físicas del enojo como una imagen

cercana a su realidad, facilitando la comprensión de lo que las emociones producen cambios en el cuerpo y en la conducta.

La identificación del volcán interior favoreció que los alumnos comenzaban a reconocer señales previas a una reacción impulsiva, este aspecto resulta relevante porque, la regulación emocional inicia precisamente con la capacidad de reconocer las emociones antes de que alcancen niveles elevados de intensidad, cuando se expresaban situaciones que provocaban su enojo demostraban que comenzaban a establecer relaciones entre acontecimientos emociones y comportamientos.

Estas estrategias se utilizaron durante aproximadamente una semana, observándose que los alumnos comenzaron a apropiarse de ellas, un ejemplo significativo es el caso de Edward, quien en una ocasión decidió utilizar su “hada del volcán” para regularse de manera autónoma, argumentando que la necesitaba porque se encontraba enojado. Este tipo de acciones reflejan que los alumnos no solo comprenden las estrategias, sino que también las trasladan a situaciones reales.

Las estrategias implementadas resultaron particularmente efectivas porque ofrecen alternativas concretas de acción; en edad preescolar la regulación emocional difícilmente se desarrolla únicamente mediante explicaciones verbales y se requiere de experiencias prácticas que permitan a los alumnos actuar sobre sus emociones, las estrategias mencionadas sirvieron como apoyos visuales y que podían manipular con facilidad para apoyar y dar avance a este proceso.

En otra situación, Edward manifestó enojo mediante conductas disruptivas; posteriormente solicitó dibujar como una forma de calmarse. A partir de este recurso,

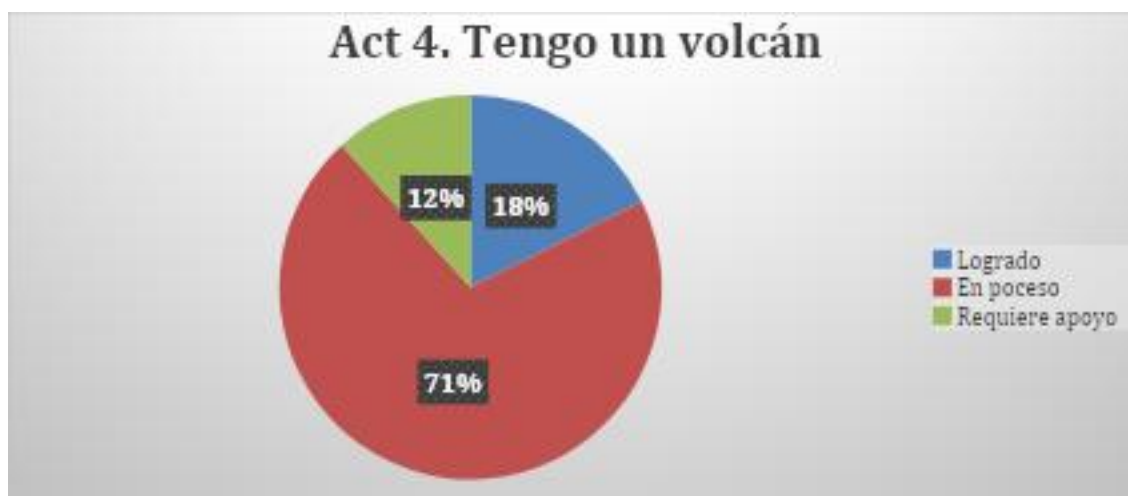
logró expresar lo que sentía y recuperar la calma, lo que evidencia un avance en su capacidad de autorregulación.

Por otra parte, aunque la actividad no contó con un cierre formal debido a limitaciones de tiempo, se identificó que los alumnos lograron reconocer el efecto de las estrategias en su estado emocional, al punto de solicitar llevar la “botella de la calma” a casa para utilizarla en su contexto familiar. Esto demuestra la transferencia del aprendizaje más allá del aula.

Las estrategias implementadas resultan efectivas para la regulación emocional; es importante considerar su aplicación de manera gradual y temporal, ya que el uso prolongado puede generar desinterés o que los alumnos las perciban como un juego. Por ello, se sugiere diversificar las estrategias, renovarlas periódicamente y retomarlas en distintos momentos, con el fin de favorecer la consolidación de hábitos emocionales positivos.

Se evalúa con la escala estimativa (ANEXO 15), representada mediante la siguiente gráfica, donde se muestra lo siguiente que el 18% del grupo está tentativamente logrado el 70% que es la mayoría en proceso y un 12% que requieren apoyo aún para poder regular ciertos aspectos emocionales.

Gráfico 12. Resultado de actividad 4 “Tengo un volcán”



Tras este proceso queda claro que esta actividad tenía un amplio potencial y que, en su inicio, se desarrolló de manera adecuada, la formulación de preguntas detonadoras, como ¿qué es un volcán?, la participación de la docente titular dentro de la dinámica, favorecieron el interés de los alumnos, durante la narración del cuento, los niños lograron establecer relaciones con experiencias personales, lo que permitió alcanzar una reflexión significativa sobre la emoción del enojo y su manifestación.

En la elaboración del “hada del volcán”, los alumnos comprendieron su función como una estrategia para la regulación emocional, apropiándose de su uso de manera inicial, al incorporar una segunda estrategia la “botella de la calma” dentro de la misma sesión, se generó una sobreestimulación que limitó el aprovechamiento pleno de ambas actividades. Esto evidencia que, aunque las estrategias eran pertinentes, la forma en que se organizaron no fue la más adecuada para favorecer su comprensión profunda.

En futuras intervenciones se organizarán las estrategias de regulación emocional de manera progresiva permitiendo que los alumnos exploren practiquen y evalúen cada recurso antes de introducir uno nuevo se buscará destinar tiempos específicos para analizar cuándo resulta útil cada estrategia y en qué situaciones puede aplicarse.

Promover que los alumnos participen activamente en la selección y construcción de nuevas herramientas de regulación emocional favoreciendo una mayor apropiación de los recursos, establecer espacios periódicos de seguimiento que permitan identificar cuáles estrategias resultan más funcionales reconociendo que la regulación emocional es un proceso individual y que no todas las herramientas generan un mismo resultado en todos los niños.

A partir de este análisis, considero que una alternativa más pertinente hubiera sido trabajar una sola estrategia por sesión. Por ejemplo, dedicar el primer momento únicamente al “hada del volcán”, profundizando en su significado, uso y utilidad, y posteriormente, en una segunda sesión, retomar lo aprendido mediante una breve retroalimentación que permitiera evaluar la comprensión de los alumnos, se podría haber introducido la “botella de la calma” como una nueva estrategia, favoreciendo así un cierre más estructurado y significativo.

Hubiera sido enriquecedor promover la participación más activa de los alumnos mediante la indagación, permitiéndoles explorar por sí mismos qué es una “botella de la calma” y para qué sirve, con el fin de fortalecer su comprensión y sentido de apropiación.

Se reconoce que la organización del tiempo, la dosificación de las actividades y la selección de estrategias son elementos clave para el logro de los propósitos planteados. Por ello, en futuras intervenciones se buscará estructurar las actividades de manera más gradual, priorizando la profundidad sobre la cantidad, con el fin de favorecer un aprendizaje más significativo en los alumnos.

Actividad 5. Doctores y Enfermeros	(ANEXO 16)
Fecha de aplicación: martes 17 de febrero de 2026	
Campo de formación: De lo humano a lo comunitario	
Proceso de aprendizaje esperado: Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.	
Ejes articuladores: Pensamiento crítico e inclusión.	
Asistencia: 14	

La finalidad de esta actividad es favorecer el desarrollo de la empatía en los niños mediante el juego simbólico, específicamente a través de la representación de roles como doctores y pacientes. Se promovió la interacción entre pares en un ambiente de respeto y colaboración, con la intención de que los alumnos intercambiaran experiencias y vivencias, reconocieran distintas formas de actuar ante situaciones cotidianas y comprendieran las necesidades y emociones de los demás, se buscó que, a partir de la convivencia, logaran expresar, nombrar y comenzar a regular sus propias emociones, fortaleciendo habilidades socioemocionales que contribuyen a la construcción de relaciones positivas y al desarrollo integral.

Para llevar a cabo la actividad, se organizó al grupo en dos roles: doctores y pacientes. Como punto de partida, se recuperaron los saberes previos, lo que permitió observar desde el inicio manifestaciones relacionadas con la empatía, considerada una de las habilidades que requiere mayor constancia en su desarrollo.

Durante la dinámica, los alumnos mostraron avances al esperar turnos, escuchar a sus compañeros, aportar ideas y respetar opiniones, para favorecer la inmersión en el

juego, se proporcionaron materiales que simulaban instrumentos médicos, como estetoscopios, termómetros, cajas de medicamentos de juego, herramientas para revisar reflejos y recetas médicas. Estos recursos facilitaron la apropiación de los roles y el involucramiento activo.

En el desarrollo del juego, se identificó la presencia de las dimensiones socioemocionales como la empatía, autoconocimiento y autorregulación; en relación con la empatía, Adam Smyth, (citado en Marín 2019), la define como la capacidad de ponerse mentalmente en el lugar del otro, lo cual permite comprender sus sensaciones a partir de la propia experiencia (p. 5). Esta habilidad se evidenció cuando los alumnos, al asumir el rol de doctor, mostraban conductas de escucha, cuidado y acompañamiento hacia el paciente.

El juego permitió poner en práctica habilidades vinculadas con la empatía, como la escucha activa, la validación emocional y la comunicación clara, por ejemplo, al simular la aplicación de una inyección, algunos alumnos explicaban lo que harían, anticiparon la acción y brindaban seguridad al compañero, utilizando expresiones como “no duele” o “tranquilo, respira”, estas acciones reflejan una aproximación al trato respetuoso y humano, en el que se considera el estado emocional del otro.

Esta actividad me permitió observar como el juego simbólico constituye un medio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación preescolar, al asumir roles distintos a los propios, los alumnos tuvieron la oportunidad de situarse desde perspectivas diferentes comprender necesidades ajenas y actuar considerando las emociones de otras personas.

Lo enriquecedor y significativo es que los alumnos reprodujeran conductas observadas previamente en contextos reales de atención médica expresiones como “no duele”, “tranquilo” o “respira”, evidencia que no solamente imitaban acciones sino también formas de comunicación orientadas al cuidado y acompañamiento emocional esto demuestra que los niños recuperan experiencias significativas de su entorno y las integran en sus interacciones sociales.

La necesidad de alternar entre dos roles doctor y paciente favoreció la comprensión de que las situaciones pueden vivirse desde perspectivas distintas, esta experiencia permitió que los alumnos reconociesen tanto la importancia de ayudar como la necesidad de recibir apoyo, fortaleciendo procesos vinculados con la empatía y la convivencia.

Desde la perspectiva de Rafael Bisquerra (2011), la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias que permiten tomar conciencia, comprender, expresar y regular las emociones (p. 11). La actividad también favoreció el autoconocimiento, ya que los alumnos comenzaron a identificar sus propias emociones dentro de la interacción, la autorregulación, al gestionar sus conductas durante el juego, disminuyendo respuestas impulsivas y mostrando mayor control.

En concordancia con Olhaberry, quien señala que la regulación emocional se desarrolla en contextos sociales, se observó que durante la actividad surgió la necesidad de mediar los intereses de los alumnos, particularmente cuando la mayoría deseaba asumir el rol de doctor, ante esta situación, se implementó un diálogo reflexivo que permitió comprender la importancia de alternar roles, favoreciendo así la regulación de sus deseos y la convivencia grupal.

Durante el desarrollo de la actividad pude identificar que le di mayor importancia a la organización de los materiales y la distribución de roles que dan análisis profundo de las interacciones que surgían entre los alumnos, conforme avanzó el juego, comprendí que el verdadero potencial pedagógico de la experiencia no radica únicamente presentar una consulta médica, sino en las oportunidades que ofrecía por observar procesos de empatía escucha y regulación emocional.

Esto me lleva a reflexionar sobre la necesidad de asumir un papel más observador y menos directivo entre el juego simbólico, en algunos momentos intervenía para orientar la dinámica cuando quizá hubiera sido más enriquecedor permitir que los propios alumnos negociaran acuerdos, resolvieran conflictos o construyeran soluciones colectivas.

De manera inicial se recuperan los horarios previos:

DF: Qué es un doctor.

Demir: Es alguien que ayuda a otras personas.

Dylan: Es alguien que ayuda a que te sientas mejor.

Mauricio: Arreglan el corazón.

Aitana: Salvan a personas maestras.

DF: Muy bien, y qué pasaría si no existieran los doctores.

Azucena: No maestra, no habría quien nos ayudará a curarnos y a sentirnos mejor.

Leonardo: Maestra yo cuando me enfermo me siento muy mal así muy triste y como enojado porque a veces todo me duele.

DF: Ya me dijeron que los doctores ayudan a las personas, ¿Pero ¿cómo ayudan a las personas a los doctores, ¿qué hacen para ayudarlos?

Dominic: Porque cuando vamos al doctor siempre nos pregunta que qué tenemos y que cómo nos sentimos y nos escuchan donde nos duele si sentimos muy feo yo a veces lloro porque me duele mucho y el doctor me escucha y me da medicina.

Leonardo: Sí maestra, yo fui con el doctor y me acaba de sacar dos muelas, pero no me dolió porque él me dijo que estuviera tranquilo y que todo iba a estar muy bien y yo estaba tranquilo calmado.

DF: Sí, Leo, un dentista también es un doctor, pero su trabajo es diferente. Existe el médico general, que puede ayudarnos en muchas situaciones de salud, y también hay especialistas, como el dentista, que se encarga específicamente de cuidar nuestros dientes. Por ejemplo, como el doctor con el que tú fuiste, que te quitó un diente y te ayudó porque te dolía.

DF: Muy bien entonces vamos a juntarnos en parejas para poder jugar.

Para el desarrollo de la actividad, se organizaron las parejas asignando un número a cada alumno: el número uno asumiría el rol de doctor y el número dos el de paciente, después de un tiempo determinado, se realizaría el intercambio de roles, durante la conformación de los equipos, surgió la situación de que la mayoría deseaba ser doctor.

Ante esto, se propició un diálogo grupal que permitió llegar al acuerdo de respetar los turnos asignados, de tal manera que primero participarán quienes tenían el número

uno y, posteriormente, al indicar el cambio, los demás asumieron ese rol. Los alumnos aceptaron esta dinámica de manera favorable. Las parejas quedaron conformadas de la siguiente manera: Leonardo con Aitana, Dominic con Azucena, Homero con Mauricio, Andrea con Evoeth, Dylan con Jonathan, Gael con Dailyn, y finalmente Ashley trabajó con la maestra titular.

Durante el desarrollo del juego, se realizó un acompañamiento cercano con cada equipo mediante preguntas como:

DF: ¿Qué tiene tu paciente?

Dylan: Le duele el corazón y yo le puse una inyección.

DF: Como escuchaste su corazón.

Dylan: Con el estetoscopio maestra (vuelve a escuchar el corazón de su compañero).

DF: Y qué tal se escucha su corazón.

Dylan: Bien.

DF: Homero que tiene tu paciente.

Homero: Le duele la pierna, porque se cayó y le di una inyección. Para que se sintiera mejor.

DF: Muy bien, ya le disté su medicamento.

Homero: Sí.

Estas interacciones evidenciaron que lograban asumir su rol y construir situaciones acordes al contexto del juego.

Un aspecto relevante fue la disposición para respetar los turnos. Aunque el rol más deseado era el de doctor, los alumnos mostraron paciencia al esperar su oportunidad, lo que favoreció tanto la escucha como la participación equitativa dentro de la actividad.

Para finalizar la actividad se hizo un breve pero significativo cierre.

DF: ¿Un doctor es importante para las personas verdad?, y tú ¿cómo te sentiste al ser doctor?

Leonardo: Maestra es que a mí mi compañera me dijo que se sentía mal y que tenía tos y que ella tenía dolor en el estómago y yo le tomé la temperatura y le dije que había que ponerle una inyección y ella sí se dejó ponérsela.

Aitana: Sí, maestra es que a mí no me da miedo las inyecciones, pero cuando yo fui doctora a Leo no le gustó que le tomara la temperatura, pero yo le dije que estuviera tranquilo que no iba a pasar nada malo y también le puse una inyección y también le dio un abrazo para que no le diera miedo.

Gael: Mi mamá es doctora y a mí no me dan miedo los doctores.

DF: Muy bien, chicos, los doctores nos ayudan y son muy importantes. Ellos estudian y se preparan mucho para atendernos y cuidar de nuestra salud, para que podamos sentirnos bien.

Aunque la actividad no fue diseñada exclusivamente para el desarrollo socioemocional, en su implementación se evidenció de manera clara el fortalecimiento de

la empatía, el autoconocimiento y la autorregulación, a través del juego de roles, los alumnos no solo se involucraron activamente, sino que también pusieron en práctica habilidades relacionadas con la comprensión del otro, la expresión de sus propias emociones y el control de sus conductas dentro de la dinámica, se ve reflejada la parte de la transversalidad.

Esto resulta especialmente significativo si se consideran las características del grupo, ya que se trata de alumnos que requieren movimiento constante y que tienden a involucrarse más fácilmente en actividades lúdicas, el juego funcionó como un medio pertinente para canalizar su energía y, al mismo tiempo, favorecer aprendizajes socioemocionales.

Durante la actividad, se observó una participación más organizada, mayor disposición para respetar turnos y una interacción más consciente con sus compañeros, lo que permite afirmar que, aún sin ser una actividad centrada únicamente en este ámbito, sí contribuyó de manera efectiva al desarrollo de dichas competencias.

De acuerdo a la actividad no es una que esté diseñada en su totalidad a el aspecto socioemocional se ve reflejada la parte en la que mediante el juego y mediante este juego de roles se ve emergida la empatía, el autoconocimiento y la autorregulación como yo lo habíamos mencionado ya que dentro de las características del grupo sí es un tanto hiperactivo y necesitan constante movimiento y normalmente se inclina más por el juego en esta ocasión no trabajaron muy bien se dio o se vio reflejada este favorecimiento al aspecto socioemocional.

En la gráfica se observa que el 64% de los alumnos se ubica en el nivel de logrado, lo cual puede atribuirse a la dinámica de la actividad, en la que se pusieron en práctica

diversas habilidades socioemocionales como la empatía, el autoconocimiento y la autorregulación, por otra parte, el 29% se encuentra en proceso, evidenciando avances importantes, aunque aún requieren consolidar estas habilidades, finalmente, el 7% se ubica en el nivel de requiere apoyo; en este caso, se identificó que a Leonardo le resultó más complejo asumir inicialmente el rol de paciente, mostrando preferencia por el papel de doctor, aunque posteriormente logró incorporarse a la dinámica.

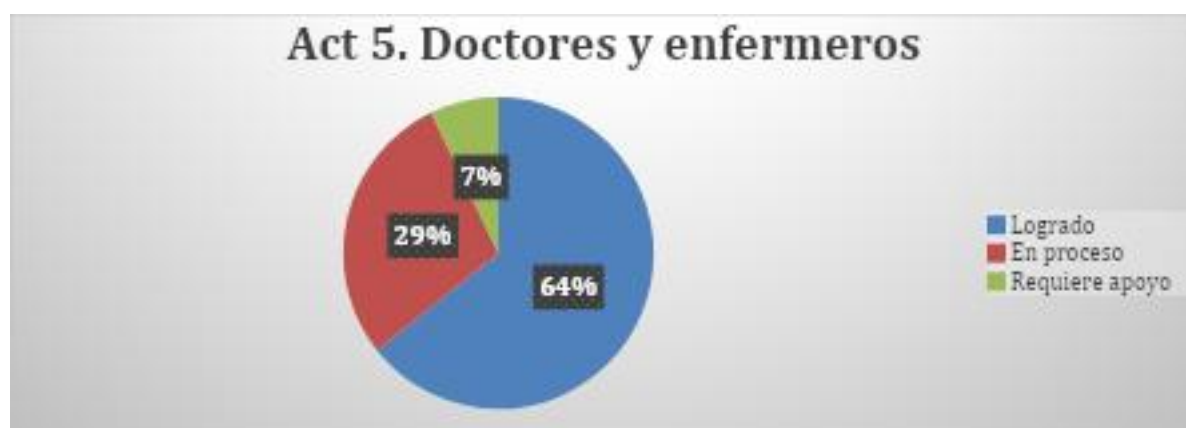


Gráfico 13. Resultado de la actividad 5 “Doctores y enfermeros”

A partir de esta actividad se evidenció un avance significativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales trabajadas previamente, aunque no se trató de una intervención diseñada exclusivamente para este ámbito, su carácter transversal permitió que, a través del juego, los alumnos pusieran en práctica la empatía, el autoconocimiento y la autorregulación de manera más natural y significativa, esto resulta especialmente valioso, ya que las actividades lúdicas favorecen la movilización de aprendizajes adquiridos, permitiendo que los alumnos los apliquen en contextos reales de interacción.

Además, reconoce que estos avances no son producto de una sola intervención, sino del trabajo constante, sistemático y con intención pedagógica que se ha llevado a cabo a lo largo del tiempo, la constancia, el establecimiento de rutinas y la implementación

de diversas estrategias han contribuido a que los alumnos comiencen a consolidar estas habilidades, reflejándose en su desempeño dentro de la actividad.

Aunque no asistieron todos los alumnos, se logró observar la participación de aquellos que requerían mayor apoyo, como Leonardo, Andrea, Jonathan, Mauricio y Ashley, quienes han mostrado dificultades en la manifestación de la empatía. En particular, Leonardo presentó cierta resistencia inicial al no asumir el rol de doctor en primer momento; mediante el diálogo y la reflexión, logró integrarse y desempeñar ambos roles, lo que representa un avance importante en su proceso de autorregulación.

Como área de oportunidad, considero que la actividad podría enriquecerse al incorporar el intercambio de parejas, de manera que los alumnos interactúen con distintos compañeros, esto favorece una mayor apertura hacia la diversidad, permitiendo que la empatía no se limite a un solo vínculo, sino que se extienda a diferentes formas de relacionarse.

En próximas intervenciones buscaré aprovechar el potencial del juego simbólico para trabajar otras situaciones relacionadas con la convivencia y el desarrollo emocional, involucrar momentos de reflexión posteriores al juego donde los alumnos puedan expresar cómo se sintieron en cada rol, qué emociones identificaron y qué acciones les ayudan a nosotros escuchados o acompañados.

Promover situaciones problemáticas simuladas que requieren la toma de decisión colectiva favoreciendo que los alumnos practiquen habilidades, como la empatía, la resolución de conflictos de manera pacífica y la comunicación asertiva, para que sea significativa y se convierte en una herramienta quizás sistemática de formación socioemocional.

Finalmente, el hecho de que los alumnos vivieran la experiencia, manipulan materiales, conocieran herramientas médicas y profundizaron en la función de los doctores, contribuyó a que el aprendizaje fuera más significativo, no se limitaron a identificar qué hace un doctor, sino que, mediante la interacción y el trabajo colaborativo, fortalecieron habilidades que impactan directamente en su vida cotidiana, es importante destacar que esta actividad no representó un cierre definitivo, sino que forma parte de un proceso continuo en el que se seguirá trabajando el desarrollo socioemocional a través de distintas estrategias, situaciones diarias y el fortalecimiento de rutinas dentro del aula.

De manera transversal las actividades implementadas favorecieron la participación de los alumnos mediante la incorporación de los distintos canales de aprendizaje, el canal visual a través de imágenes, cuentos, autorretratos y materiales gráficos, el auditivo mediante la narración de historias, el dialogo, las consignas y los espacios de reflexión grupal.

El kinestésico a partir de la manipulación de materiales, la elaboración de producciones y el juego simbólico; mientras que el canal de lectoescritura se fortaleció mediante el uso de registros, representaciones gráficas, dibujos y la interpretación de diversos recursos impresos, generando experiencias más significativas y accesibles, favoreciendo la participación y estimulación de la mayoría de los alumnos.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

El análisis del plan de acción desarrollado me permite valorar la importancia de trabajar y favorecer las habilidades socioemocionales desde edades tempranas. A partir de lo revisado en diversos teóricos especialistas; la experiencia vivida en este jardín de niños y en otros contextos reconozco que lo socioemocional no se limita únicamente al alumno, sino que involucra todo el entorno que lo rodea en concordancia con el enfoque de la escuela mexicana es fundamental considerar el contexto cultural familiar y social en el que se desenvuelve cada niño ya que estos elementos forman parte de su identidad y su manera de sentir pensar y actuar.

Con frecuencia, los adultos tendemos a minimizar lo que los alumnos sienten o expresan, bajo la idea de que no enfrentan preocupaciones similares a las de un adulto, sus experiencias sean distintas como las emociones que viven son reales y significativas para ellos. Cuando estas emociones son ignoradas o invalidadas, pueden surgir dificultades en el desarrollo de habilidades como la empatía el autoconocimiento y la autorregulación por lo contrario cuando se les brinda un espacio para expresarse, ser escuchados y comprendidos como los niños comienzan a desarrollar estas habilidades de manera natural, reconociéndose a sí mismos, comprendiendo lo que sienten y aprendiendo a relacionarse con los demás.

A partir de esta intervención, considero que se logran avances importantes en estos aspectos. Cómo se reflejan las gráficas y en el análisis de las actividades mediante el ciclo reflexivo, la mayor parte de los alumnos especialmente aquellos que más lo requerían mostraron un progreso significativo si bien no todos se encuentran en un nivel de lo grado consolidado, muchos están en proceso, lo cual es relevante, ya que el desarrollo socioemocional no ocurre de manera inmediata incluso como adultos en ocasiones

enfrentamos dificultades para gestionar nuestras emociones, por lo que es comprensible que este proceso en los niños requiere tiempo acompañamiento y constancia.

Antes las evidencias recuperadas se hacen evidente que el propósito de favorecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía mediante el juego se alcanzó de manera progresiva; en relación con el autoconocimiento, en su mayoría lograron identificar emociones propias, reconocer algunas de sus características físicas y expresar experiencias personales relacionadas con aquello que sentía.

Con base a la actividad del autorretrato reconocieron características que en un inicio pasaban desapercibidas, favoreciendo la construcción de una imagen consciente y positiva, un avance significativo consistió en que los alumnos comenzaron a reconocer las causas que origina determinadas emociones, comprendiendo que estas surgen a partir de experiencias concretas y no de manera aislada.

Respecto a la autorregulación iniciaron a reconocer situaciones que provocaban emociones intensas y a utilizar estrategias para gestionarlas, los alumnos comprendieron que ninguna emoción es negativa en sí misma y que lo importante es aprender formas adecuadas de expresarlas y gestionarlas.

Los avances en el control de impulsos al esperar turnos, respetar acuerdos y regular conductas que anteriormente generaban conflictos dentro del grupo, utilizando y apropiándose de estrategias concretas para afrontar situaciones de enojo, frustración o malestar, demostrando avances iniciales en la regulación emocional. Se favoreció la reflexión sobre las propias acciones, permitiendo analizar las consecuencias de ciertas conductas antes de actuar impulsivamente.

En cuanto a la empatía, se observaron conductas de escucha, acompañamiento y apoyo hacia sus compañeros; los resultados muestran que estos aprendizajes aún se encuentran en proceso de consolidación, por lo que requieren continuidad y seguimiento dentro de la práctica educativa.

Un aspecto fundamental que se trabajó fue la comprensión que de ninguna emoción es negativa en sí misma, sino que lo importante es la forma en la que reaccionamos ante ella por ejemplo sentir enojo no es incorrecto lo que puede resultar inadecuado es la manera en que se expresa como mediante agresiones, se observó que los alumnos comenzaron a desarrollar un mayor reconocimiento de sus emociones tanto a nivel físico como interno, la capacidad de analizarlas comprender sus causas y aplicar estrategias para regularse.

Desarrollaron una mayor capacidad para identificar emociones presentes en sus compañeros, reconociendo señales de tristeza, enojo o preocupación en diferentes situaciones, logrando también la escucha activa al prestar atención a las experiencias y opiniones de sus compañeros, mostrando interés por comprender lo que otros sentían.

Algunos comenzaron a ofrecer apoyo a compañeros que manifestaban emociones fuertes, proponiendo estrategias aprendidas durante las actividades o acompañándolos durante momentos difíciles. El juego favoreció que los alumnos asumieran diferentes roles y comprendieran situaciones desde perspectivas distintas a las propias, fortaleciendo la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Resultó significativo observar como algunos alumnos no solo lograron identificar sus propias emociones, sino también reconocerlas de sus compañeros y actuar en consecuencia, ejemplo de ello fue el apoyo que brindaban a quienes lo necesitaban

proponiendo estrategias o acompañándolos en momentos de malestar, como ocurrió con Andrea donde se evidenció un trabajo grupal basado en la empatía, también se observaron avances en aquellos alumnos que inicialmente tendían al aislamiento, quienes poco a poco se integraron y participaron en las dinámicas como reconociéndose como parte importante del grupo.

Lo anterior permite identificar avances en relación con la problemática detectada al inicio de la intervención, vinculada con dificultades para expresar emociones, resolver conflictos y convivir de manera armónica. Aunque continuaron presentándose situaciones y un incremento en las conductas de apoyo entre compañeros, estos hallazgos surgieron de que el juego constituyó un medio pertinente para favorecer experiencias de convivencia positiva y fortalecer habilidades socioemocionales dentro del grupo.

Se identifican alumnos que continúan en proceso y requieren mayor apoyo lo que reafirma que el desarrollo socioemocional es un trabajo permanente que debe fortalecerse de manera continua punto este proceso no genera resultados inmediatos, sino que se construye a lo largo del tiempo mediante experiencias acompañamiento y reflexión constante.

La intervención el uso de actividades lúdicas y el juego resultó ser una estrategia pertinente ya que permitió a los alumnos poner en práctica habilidades como la empatía el autoconocimiento y la autorregulación de manera significativa las actividades implementadas favorecieron la interacción la participación y la construcción de aprendizajes en un ambiente de confianza y respeto.

En relación con el autoconocimiento, se observaron avances en la identificación y reconocimiento de emociones propias. Respecto a la autorregulación, varios alumnos comenzaron a aplicar estrategias para manejar situaciones de frustración o malestar.

También reconozco áreas de oportunidad en mi práctica docente, esta experiencia me permitió comprender la importancia de formular consignas claras, evitar la sobreestimulación, es decir, dosificar adecuadamente las actividades y fortalecer la atención a las características individuales de los alumnos. La intervención fortaleció mi visión sobre el papel docente, al reconocer que el juego requiere planificación e intervención intencionadas para favorecer el desarrollo socioemocional.

Esta experiencia representó un proceso de aprendizaje profesional que transformó mi carrera de comprender la intervención docente a través del análisis reflexivo conocí que el éxito de una actividad no depende únicamente de la motivación que genere o de los materiales empleados sino también de la claridad de las consignas, la organización de los tiempos, la pertinencia de las estrategias y la mediación que se realiza como docente.

Durante el proceso comprendí que el juego requiere una planificación intencionada que permite aprovechar su potencial, para promover aprendizajes significativos especialmente en el ámbito socioemocional y que muchas de las veces no es necesario plantear actividades que vayan directamente, sino que exista esa transversalidad en donde se puedan aprovechar al máximo.

Como resultado de la experiencia desarrollada se recomienda, dar continuidad al trabajo socioemocional mediante actividades sistemáticas y no únicamente ocasionales, favoreciendo espacios permanentes para el reconocimiento y expresión de emociones

así mismo resulta pertinente fortalecer la diversificación de estrategias considerando los distintos canales de aprendizaje presentes en el grupo.

Incorporando recursos visuales auditivos kinestésicos y gráficos, se considera necesario formular consignas más específicas y graduales, así como dosificar adecuadamente las actividades para evitar la sobreestimulación y favorecer una mayor profundidad de nuestro aprendizaje; finalmente se recomienda involucrar a las familias en el desarrollo de habilidades socioemocionales, promoviendo acciones coordinadas entre la escuela y el hogar que permitan dar continuidad a los avances observados.

Concluyó que el desarrollo socioemocional constituye una base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos; no es el único factor que influye en el aprendizaje, sí representa un elemento clave para que este proceso se lleve a cabo de manera significativa.

Como futura docente, reconozco la importancia de atender esta dimensión de manera constante, entendiendo que educar no solo implica transmitir conocimientos, sino también formar seres humanos capaces de reconocerse, regularse y convivir de manera empática en sociedad.

REFERENCIAS

- Alcoser, R., Moreno, B., & León, M. (2019). *La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia inicial 2*. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(31), 102–115.
- Alonso-Serna, D. K. (2019). *Inteligencia emocional: Daniel Goleman*. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1).
- Arriaga Hernández, M. (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. *Atenas*, 3(31), 63–74.
- Benavent Mahiques, Z. (2021). *La importancia de las emociones en educación infantil: Una propuesta de intervención* (Tesis de licenciatura).
- Bisquerra Rafael, (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassá, Èlia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Camacho Ramírez, N. (2023). *Estrategias didácticas con enfoque centrado en la persona para potenciar el desarrollo socioemocional en los niños de preescolar*. *Revista Iberoamericana de Desarrollo Humano y Emociones*, 1(1). <https://revista.marco.edu.mx>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones*, 1, 24–35.
- Bisquerra, R., & Hernández Paniello, S. (2017). *Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices*. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58–66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972006>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.

Ciclo reflexivo de Smyth. (s. f.). Google Docs.

https://docs.google.com/document/d/1QtZVunRphjZtOGg6zKYpH_YElHw7K8gXeE63yubPw/preview?hgd=1&tab=t.0

De los Santos, D. A. (2022). *Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. Análisis y Modificación de Conducta*, 48(177), 3–17. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i177.5467>

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Gutiérrez, M. D. M. E. (2008). *El egocentrismo del niño. Sumario General* *Página*, 13, 37.

Loperena Anzaldúa, M. A. (2008). *El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. Tiempo de Educar*, 9(18), 307–327.

López Mejía, D. I., Valdovinos de Yahya, A., Méndez-Díaz, M., & Mendoza-Fernández, V. (2009). *El sistema límbico y las emociones: Empatía en humanos y primates. Psicología Iberoamericana*, 17(2), 60–69.

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.

Marín Contreras, G. P. (2019). La empatía en el contexto de preescolar. En *Memorias del Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía* (pp. 1–21). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Mendoza-Santana, M. I., & Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). *Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). Monzón Troncoso, M. Y. (Coord.). (2020). *Evaluación y aprendizaje: Caminos entrelazados*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

- Moreno Zanela, R. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). *Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional*. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366.
- Piaget, J. (1980). *Teoría del desarrollo cognitivo*.
- Prieto Galindo, F. H. (2018). *El pensamiento crítico y autoconocimiento*. *Revista de Filosofía*, 74, 173–191.
- Punset, E. (2011). *¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Suanes, M. N. (2009). *Autoconocimiento y autoestima*. *Temas para la Educación*, 3(5), 1–9.
- Vargas Mora, M., & Basten, M. (2013). *Aplicación de la propuesta para fortalecer la vivencia de los valores de solidaridad y empatía con niños y niñas de 4 a 5 años*. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 199–228.

ANEXOS

Anexo 1. [Guía de observación](#)

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO**

Licenciatura:

Educación Preescolar

Alumnas:

Ramos Rojas Ana Dariela

Asignatura:

Aprendizaje en el servicio

GUÍA DE OBSERVACIÓN "JARDÍN DE NIÑOS BENITO JUÁREZ GARCÍA"

Maestra:

María Susana Moreno Grimaldo

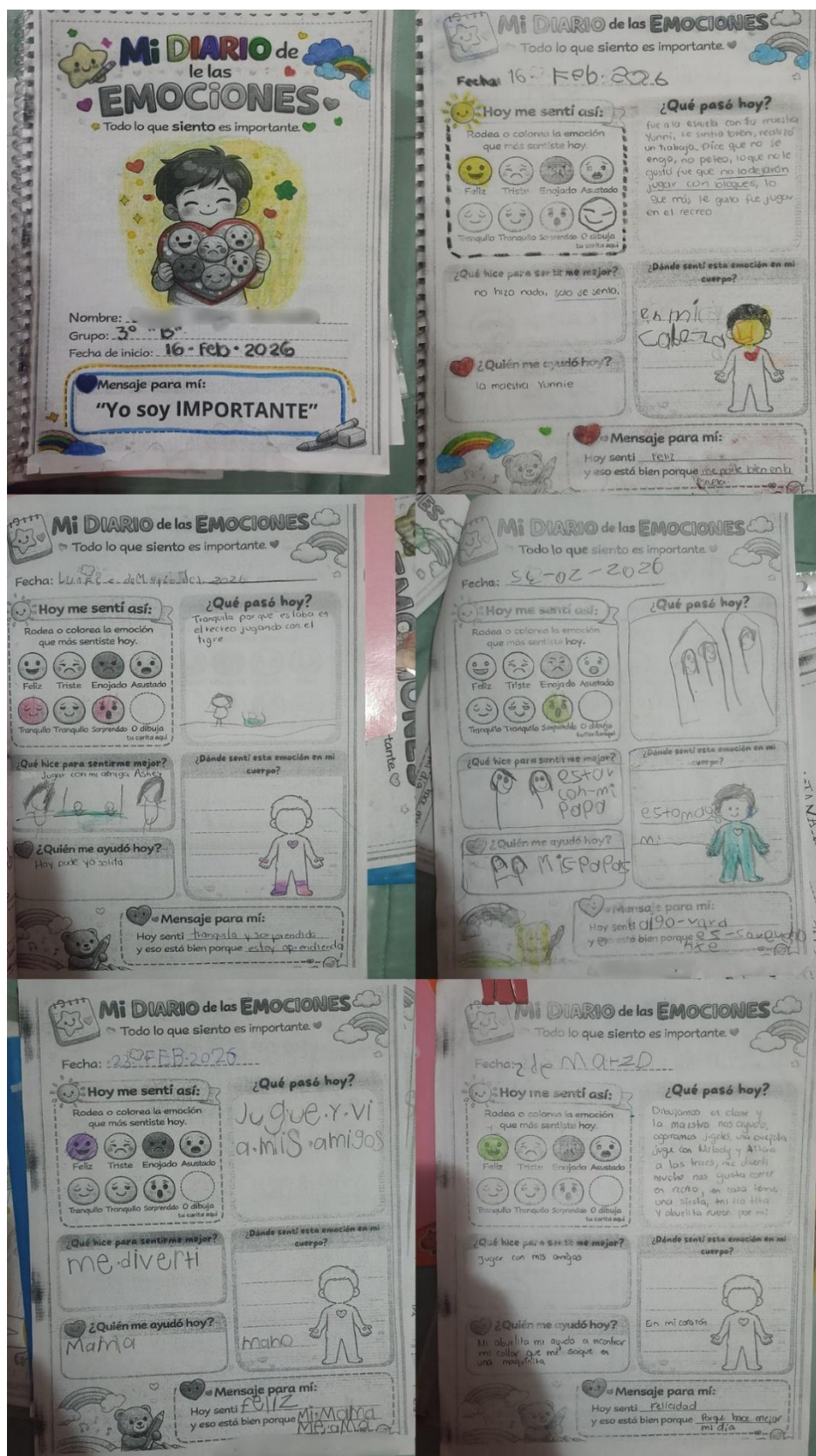
Grado, Grupo y semestre:

4 ° A 7° A

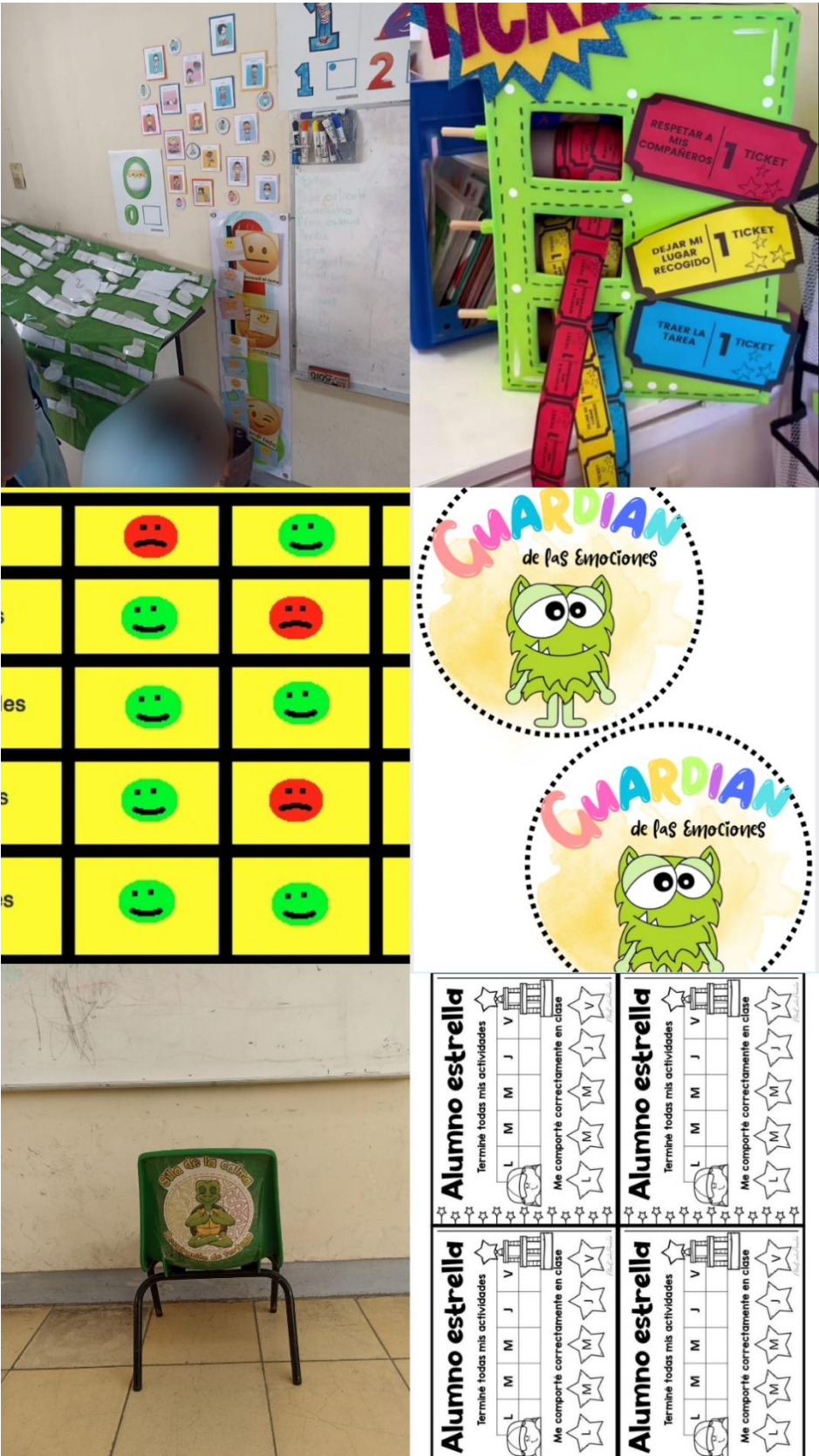
Octubre del 2025.

JARDÍN DE NIÑOS BENITO JUÁREZ GARCÍA

Anexo 2. Diarios de las emociones



Anexo 3. Fotografías de estrategias usadas



Anexo 4. Actividad 1 “yo me siento”

 Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Licenciatura en Educación Preescolar Docente en formación: Ana Dariela Ramos Rojas Escuela de práctica: Benito Juárez García Grado y Grupo: 4º "A" 		Procesos De Desarrollo De Aprendizaje	
Campos Formativos 	Contenido	-Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.	
Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.		Organización	Material
Ejes articuladores		Grupal/ individual/Equipos	
Act.1. Yo me siento Se retomará el cuento trabajado anteriormente, ahora con un enfoque centrado en las emociones. Se invitará al grupo a recordar la historia a través de preguntas como: ¿Quieres que contemos de nuevo el cuento?, ¿te acuerdas de lo que hizo Tomás?, ¿crees que eso estuvo bien?, ¿cómo crees que se sintió cuando no ganó ningún premio?, ¿tú qué emoción sentirías si no pudieras ganar nada?, ¿qué harías para cambiar esa parte de la historia?, ¿y hoy cómo te sientes? Con estas preguntas se busca que los alumnos logren establecer conexiones entre la narración y sus propias experiencias emocionales. Para, se cantará la canción "Las emociones" para reforzar de manera lúdica la identificación de los distintos estados afectivos. Después, se trabajará con el libro de texto Jugar e imaginar con mi material manipulable de preescolar , en el que los niños representarán las emociones a través de gestos y expresiones faciales, respondiendo preguntas sencillas relacionadas con lo que sienten en ese momento. Esto oportunidad de compartir y observarse entre ellos e intercambiar las diferentes formas en que cada uno expresa las emociones. Posteriormente, se retomará el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Cuaderno de actividades para el niño, en específico la página 25 (la cual se deberá imprimir o fotocopiar debido a que los libros no llegaron completos). A cada alumno se le entregará un abatelelenguas con su nombre, que deberá pintar y clasificar en uno de los cinco vasos identificados con las emociones de alegría, enojo, miedo, calma y tristeza . Esta dinámica se convertirá en una rutina diaria en la que, cada mañana, los alumnos colocarán su abatelelenguas en el vaso que represente la emoción con la que llegan al aula. Para finalizar, y retomando la misma página del cuaderno de actividades, los niños marcarán con qué intensidad sienten la emoción que eligieron. Esta acción permitirá reconocer que las emociones no solo son variadas, sino que también pueden sentirse con mayor o menor intensidad, promoviendo así el autoconocimiento y la autorregulación emocional. Argumentación. Desde el enfoque pedagógico, la representación de las emociones a través de gestos, expresiones faciales y la clasificación de abatelelenguas en vasos según emociones concretas se alinea con la propuesta de Bisquerra de utilizar actividades lúdicas y manipulativas para enseñar habilidades emocionales (Bisquerra, 2011, p. 87). Además, la rutina diaria de identificación de emociones al llegar al aula refuerza la autorregulación y la capacidad de los niños para reconocer la intensidad de sus sentimientos, aspectos fundamentales de la educación emocional.		Fecha Martes 07 de octubre 2025	
		Yo me siento - Libro de texto (impresiones) - Vasos de las emociones - Abatelelenguas - Pintura - Libro del texto físico	
		Evaluación -Observación -Escala estimativa	

Anexo 5. Evidencias de actividad 1 “yo me siento”



Anexo 6. Escala estimativa actividad 1 “yo me siento”

Campo formativo: De lo humano y lo comunitario		PDA: Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.			
Indicadores desglosados del PDA		- Reconoce algunas emociones en otros en situaciones guiadas. - Comienza a identificar que sus acciones tienen consecuencias emocionales. - Participa en ocasiones y comienza a respetar turnos. - Tiene dificultad para expresar cómo se siente. - No reconoce la relación entre acciones y emociones.			
Nombre del alumno	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo	Nunca	Asistencia
		o			o
		o			/
		o			/
		o			o
		o			o
		o			o
		o			o
			o		o
		o			o
		o			o
		o			o
					o
		o			o
		o			o
		o			o
					/
					/
			o		o
		o			o
		o			o
		o			o
					/

Anexo 7. Actividad 2 “concomiendo las emociones”

 Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Licenciatura en Educación Preescolar Docente en formación: Ana Dariela Ramos Rojas Escuela de práctica: Benito Juárez García Grado y Grupo: 4º “A” 		Procesos De Desarrollo De Aprendizaje	
Campos Formativos 	Contenido	-Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras pers partir de la convivencia cotidiana.	
Ejes articuladores		Organización	Material
Pensamiento crítico e inclusión.		Grupal/ individual/Equipos	
Act I. Conociendo las emociones Comenzamos explicando a los niños que las emociones son como pequeñas señales de nuestro cuerpo que nos dicen cómo nos sentimos en cada momento. Cuando estamos felices, nuestro corazón se llena de ganas de jugar y compartir, y cuando sentimos miedo, nuestro cuerpo nos alerta para cuidarnos. Primero hablaremos de la alegría. Les preguntamos a los niños qué cosas los hacen sentir contentos. Podemos invitarlos a cerrar los ojos, recordar un momento divertido y después imitar juntos gestos de alegría: sonreír, dar palmadas, saltar. Después de jugar con estos gestos, podemos compartir en círculo historias o momentos que los hayan hecho sentir muy felices. Mientras lo hacen, se les explica que disfrutar la alegría y compartirla con los demás nos ayuda a sentirnos bien y a fortalecer nuestras relaciones. Luego, cambiamos a explorar el miedo. Preguntamos cómo saben que alguien tiene miedo y cómo lo reconocerían en ellos mismos. Les mostramos imágenes de situaciones que podrían dar miedo, como la oscuridad o un ruido fuerte, y los invitamos a imitar lo que harían. Conversamos sobre cómo se siente el miedo en el cuerpo: corazón acelerado, ganas de acercarse a alguien seguro o esconderse. Les enseñamos que el miedo es normal y que se puede manejar respirando profundo, abrazando un objeto que los haga sentir seguros o hablando con un adulto de confianza. Para cerrar, les proponemos dibujar algo que los haga sentir alegría y algo que los haga sentir miedo. Cada niño puede compartir su dibujo y explicar qué siente y qué haría en cada situación. De esta manera, reconocen que todas las emociones son importantes y aprenden a expresarlas y gestionarlas. Argumentación: Daniel Goleman (1996) explica que reconocer y comprender nuestras emociones es la base de la inteligencia emocional, porque nos permite regularnos y relacionarnos mejor con los demás (p. 45).		Fecha Martes 14 de octubre 2025	Conociendo las emociones - Hojas de registro de las emociones
		Evaluación	
		-Observación -Escala estimativa	
Act II. ¿Cuántas emociones son? Retomaremos lo de las emociones, pero ahora enfocado en el enojo, tristeza y calma. Primero explicamos a los niños que las emociones son señales de nuestro cuerpo y de nuestra mente que nos ayudan a entender lo que sentimos y a comunicarnos con los demás. Comenzamos con el enojo les preguntare qué cosas los hacen sentir enojados podemos hacer un juego de gestos: fruncir el ceño, cruzar los brazos o dar un golpecito suave sobre la mesa. Después, conversamos sobre cómo podemos reconocer el enojo en nuestro cuerpo: respiración rápida, manos tensas, querer gritar o llorar. Les enseñamos que cuando sentimos enojo podemos calmarlo respirando profundo, contando hasta cinco o abrazando un objeto que nos haga sentir seguros. Después exploramos la tristeza pedire que recuerden un momento en el que se sintieron un poquito tristes e invitarlos a cerrar los ojos y sentir cómo su cuerpo se mueve cuando estamos tristes: hombros caídos, lágrimas, ganas de estar cerca de alguien que nos cuide. Conversamos sobre que es normal sentirse triste y que compartirlo con alguien cercano o hacer algo que nos guste puede ayudarnos a sentirnos mejor. Por último, hablaremos de la calma y preguntare cómo saben que están tranquilos o relajados. Los niños pueden cerrar los ojos, respirar profundo y sentir cómo su cuerpo se relaja. Y posteriormente guiar un pequeño ejercicio de respiración: inspirar por la nariz contando hasta tres, mantener el aire un momento y exhalar contando hasta tres. Les explicamos que la calma nos ayuda a pensar mejor, jugar tranquilos y sentirnos seguros. Para cerrar, los niños pueden dibujar momentos en los que se han sentido enojados, tristes o tranquilos y compartir cómo reaccionan en cada caso. Esto refuerza la idea de que todas las emociones son normales y se pueden gestionar de manera positiva y mostrar algunas estrategias de regulación. Argumentación: Goleman (1996) afirma que reconocer nuestras emociones y aprender a regularlas es la base de la inteligencia emocional y de las relaciones saludables con los demás (p. 45).		Fecha Viernes 17 de octubre 2025	

Anexo 8. Evidencia de la actividad 2 “concomiendo las emociones”



Anexo10. Actividad 3 “mi autorretrato”

 Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Licenciatura en Educación Preescolar Docente en formación: Ana Dariela Ramos Rojas Escuela de práctica: Benito Juárez García Grado y Grupo: 4º “A”  BECENE Preescolar		
Campos Formativos	Contenido	Procesos De Desarrollo De Aprendizaje
	Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.
Ejes articuladores	Pensamiento crítico e inclusión.	Organización
Mi autorretrato Para esta actividad, se les pedirá a los alumnos que traigan su fotografía. Se les harán algunos cuestionamientos breves: ¿Qué piensan que podemos hacer con nuestra foto?, ¿Recuerdan qué artista hacía autorretratos?, ¿Ustedes creen que sea difícil o fácil hacer retratos de nosotros mismos?, ¿Qué es lo que más les gusta de su cara? Después de este breve cuestionamiento, se les pedirá que traigan a su lugar la fotografía que se les pidió como tarea y que la doblen a la mitad, de tal manera que les quede un ojo, la mitad de la nariz y la mitad de la boca para poder cortarla a la mitad. Esto lo realizaré yo para que quede derecha y el resto de la fotografía se les recogerá. Después, podrán realizar el siguiente paso que sería pegar la mitad de la fotografía en la cartulina y comenzar a pintar el otro lado de la cara. Mediante este trabajo, podemos explorar la autopercepción. Para terminar con esta actividad, les cuestionaré: ¿Cómo se sintieron cuando se estaban pintando a sí mismos?, ¿Encontraron algo más en su rostro que les haya gustado?, ¿A quién de sus amigos les gustaría pintar?, ¿Hoy descubrieron algo nuevo sobre ustedes mismos?		Grupal/ individual/Equipos
		Material -Hoja de papeles que pintan seca -Fotografía -lápiz
		Evaluación -Observación -Escala estimativa

Anexo 11. Evidencia de la actividad 3 “mi autorretrato”



Anexo 12. Escala estimativa actividad 3 “mi autorretrato”

Campo formativo: De lo humano y lo comunitario	PDA: Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.			
Indicadores desglosados del PDA	- Explica su producción (autorretrato), mencionando elementos que incluyó y por qué. - Muestra apertura para hablar de sí mismo frente al grupo. - Establece relaciones entre lo que siente y la manera en que se expresa (verbal o gráficamente). - Describe cómo se sintió durante la elaboración de su autorretrato. - Identifica emociones propias surgidas durante la actividad (gusto, frustración, alegría, etc.).			
Nombre del alumno	Logrado	En proceso	Requiere Apoyo	Asistencia
				o
				/
				o
				o
				o
				/
				o
				o
				o
				o
				/
				/
				/
				/
				/
				/
				o
				o
				o
				/
				o
				/

Anexo 13. Actividad 4 “Tengo un Volcán”

 Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Licenciatura en Educación Preescolar Docente en formación: Ana Dariela Ramos Rojas Escuela de práctica: Benito Juárez García Grado y Grupo: 4º "A" 		Procesos De Desarrollo De Aprendizaje		
Campos Formativos	Contenido	Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones.		
	Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.	Organización	Grupal/ individual/Equipos	Material
Ejes articuladores		Material		
Act II. Tengo un volcán comenzaré preguntándoles si conocen los volcanes, qué hacen y qué sucede cuando explotan. Les preguntaré también si creen que dentro de nuestro cuerpo puede haber un volcán y en qué parte podrían sentirlo. Luego les diré que ese volcán aparece cuando sentimos enojo o frustración y los invitaré a compartir si alguna vez han sentido que su volcán "echa fuego". Después leeré el cuento "Tengo un volcán", resaltando cómo la protagonista aprende a calmarse. Posteriormente elaboraremos el hada del volcán y la botella de la calma, para representar las estrategias que nos ayudan a tranquilizarnos cuando sentimos enojo. Para cerrar, abriré un diálogo reflexivo con preguntas como: ¿Qué pasa cuando nuestro volcán echa fuego? ¿Cómo nos sentimos después? ¿Qué podemos hacer para que no explote? ¿Qué cosas nos ayudan a calmarnos? Con esta reflexión buscaré que las niñas y los niños comprendan que el enojo es natural, pero que pueden aprender a regularlo con estrategias sencillas como respirar y pensar antes de actuar. Argumentación. Goleman (2017) sostiene que "la inteligencia emocional implica la capacidad de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar los impulsos y regular el humor" (p. 45).		- Moldeas de Hada - Botella - Diamantina - Aceite - Colorante - Pompones (según la elección de los alumnos)		
		Evaluación		
		-Observación -Escala estimativa		

Anexo 14. Evidencia de la actividad 4 “tengo un volcán”



Anexo 15. Escala estimativa actividad 4 “tengo un volcán”

[illegible]

Anexo 16. Actividad 5. “Doctores y enfermeros”

 Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Licenciatura en Educación Preescolar Docente en formación: Ana Dariela Ramos Rojas Escuela de práctica: Benito Juárez García Grado y Grupo: 4º “A” 		Procesos De Desarrollo De Aprendizaje	
Campos Formativos	Contenido		
	La diversidad de personas y familias en la comunidad y su convivencia, en un ambiente de equidad, libertad, inclusión y respeto a los derechos humanos.	-Reconoce las distintas formas de ser y actuar de sus pares, para convivir en armonía. -Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana.	
	Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.		
Ejes articuladores		Organización	Material
ACT 4. Enfermeros y doctores		Grupal/ individual/Equipos	-Imágenes de elementos de botiquín -Botequín -Instrumentos de doctor -Recetas medicas
Se comenzará con un diálogo breve, realizando una lluvia de ideas sobre los enfermeros y su trabajo. Se invitará a los niños a reflexionar sobre cuál es su función, por qué son importantes para la comunidad, qué pasaría si no existieran, qué instrumentos utilizan y cómo ayudan a las personas. Esta parte permitirá recuperar elementos y conocimientos previos, que nos guiarán hacia la actividad posterior. Después, se les invitará a realizar un botiquín. Para ello, se les proporcionarán hojas con los materiales que formarán parte del botiquín; los niños colorearán y recortarán los elementos, preparando así los materiales para un juego simbólico de “médicos por un día”. Se organizarán en parejas, donde un niño será la persona enferma y el otro el doctor. También se proporcionarán recetas médicas en las que se incluirán el nombre del doctor, nombre del paciente, edad, diagnóstico y tratamiento, que los niños podrán inventar según su imaginación y observación. Finalmente, se registrará la experiencia en el Libro de Oficios y Profesiones. Se realizará un breve diálogo sobre si ser doctor es un oficio o una profesión, y cada niño hará un dibujo de la actividad que realizó. También podrán redactar o dictar lo que hicieron durante la jornada, reforzando la comprensión del oficio y su importancia en la sociedad.		Evaluación	
		-Observación -Escala estimativa	

Anexo 17. Evidencia de la actividad 5 “doctores y enfermeros”



