



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

TITULO: Fortalecer el desarrollo socioemocional para mejorar la conducta mediante el método aprendizaje basado en proyectos comunitarios en un grupo de primaria

AUTOR: Angel Emmanuel Saavedra Pérez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Desarrollo, Socioemocional, Conducta, Aprendizaje, Proyectos comunitarios

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

**“FORTALECER EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL PARA MEJORAR
LA CONDUCTA MEDIANTE EL METODO APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS COMUNITARIOS EN UN GRUPO DE PRIMARIA”**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

PRIMARIA

PRESENTA:

ANGEL EMMANUEL SAAVEDRA PÉREZ

ASESOR:

DR. JULIÁN SAAVEDRA LÓPEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2026



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

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

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Angel Emmanuel Saavedra Pérez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**FORTALECER EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL PARA MEJORAR LA CONDUCTA
MEDIANTE EL METODO APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMUNITARIOS EN UN
GRUPO DE PRIMARIA**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales

☐ para obtener el

Título en ☐ Licenciatura en Educación Primaria



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.

Angel Emmanuel Saavedra Pérez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 25 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. SAAVEDRA PEREZ ANGEL EMMANUEL
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.

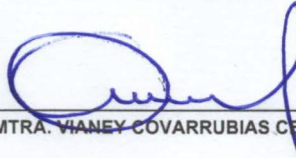
Titulado:

FORTALECER EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL PARA MEJORAR LA CONDUCTA MEDIANTE EL METODO APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMUNITARIOS EN UN GRUPO DE PRIMARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA


MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

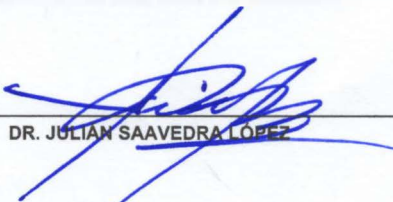
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


DR. JULIAN SAAVEDRA LOPEZ



DEDICATORIA

Dedico este trabajo, fruto de años de esfuerzo, dedicación y perseverancia, a las personas que han sido parte fundamental de mi vida y de mi formación personal y profesional.

A mi querida abuela, Ma. Socorro, por su amor incondicional, sus consejos, su apoyo constante y por ser un ejemplo de fortaleza y entrega. Gracias por acompañarme en cada etapa de mi vida y por brindarme siempre palabras de aliento.

A mi abuelo, Filiberto Saavedra, por su cariño, sus enseñanzas y por ser un pilar importante en mi formación. Gracias por su apoyo y confianza a lo largo de este camino.

A mi tía, Yazmín, por su respaldo incondicional, su cariño y por motivarme a seguir adelante en los momentos difíciles. Su apoyo ha sido fundamental para alcanzar esta meta.

A mi tío, Fernando, por su compañía, consejos y apoyo durante este proceso académico. Gracias por creer en mí y por impulsarme a no rendirme nunca.

A cada uno de ustedes les agradezco profundamente por formar parte de este logro, pues sin su amor, confianza y apoyo, la culminación de esta etapa no habría sido posible.

ÍNDICE

Introducción.....	5
II. PLAN DE ACCIÓN.....	17
2.1 Desarrollo.....	17
2.2 Diseño de la propuesta de mejora.....	17
2.3 Espiral reflexiva.....	18
2.4 Caracterización e historia de la escuela.....	19
2.5 Descripción y focalización del problema.....	22
2.6 Propósitos considerados para el plan de acción.....	24
2.7 Revisión teórica que argumenta el plan de acción.....	26
2.8 Cronograma del plan de acción.....	30
2.9 Primera acción (Diagnóstico).....	32
2.9.1 Momento 1: Identificación.....	32
2.9.2 Momento 2: Recuperación.....	37
2.9.3 Momento 3: Planificación.....	41
2.10 Reorientación de la primera acción.....	45
III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA.....	46
3.1 Segunda acción.....	46
3.1.1 Momento 4: Acercamiento.....	46
3.1.2 Momento 5: Comprensión.....	51
3.1.3 Momento 6: Intervención.....	56
3.2 Reorientación de la segunda acción.....	61
3.3 Tercera acción.....	63
3.3.1 Momento 7: Organización.....	63
3.3.2 Momento 8: Aplicación.....	68
3.3.3 Momento 9: Valoración.....	73
3.4 Reorientación de la tercera acción.....	78
3.5 Cuarta acción.....	80
3.5.1 Momento 10: Socialización.....	80

3.5.2 Momento 11: Cierre.....	85
3.6 Reorientación de la cuarta acción.....	89
Conclusiones.....	92
Recomendaciones.....	95
Referencias.....	98
Anexos.....	102

INTRODUCCIÓN

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

Estimados lectores, mi nombre es Ángel Emmanuel Saavedra Pérez, y es un privilegio comunicar que, tras años de dedicación, hoy me encuentro en la fase final de mi preparación como educador. No obstante, es importante mencionar que uno de los propósitos más significativos de la educación es cultivar niños con principios, que sean conscientes de sus talentos; metas que lamentablemente han sido impactadas por las circunstancias que ha enfrentado el ámbito educativo en el país, lo que ha presentado más desafíos que nunca.

Durante este trayecto, se realizó un análisis del nuevo plan de estudios conocido como Nueva Escuela Mexicana, el cual establece las competencias esenciales para la vida, siendo un documento que busca fomentar una formación integral y con propósito para las nuevas generaciones, lo que también permite que el proceso educativo se ajuste a los contextos sociales y a las necesidades de los adolescentes y jóvenes en México.

En la actualidad, estoy cursando el cuarto año, grupo B, de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), y a continuación, presento este informe de Prácticas Profesionales con el fin de obtener el Título de Licenciado en Educación Primaria.

Creo que uno de los mayores compromisos que tenemos como educadores es la capacidad de adaptarnos a nuestros estudiantes, adecuar nuestras lecciones a sus requerimientos y crear entornos saludables que favorezcan un aprendizaje efectivo, además de formar individuos íntegros,

guiados por valores, para que esto se traduzca en un bienestar social.

La observación es el primer paso fundamental para identificar las necesidades en el aula, ya que es esencial ver de cerca cómo se comporta el estudiante en su entorno. Gracias a esta herramienta, pude identificar la problemática que a continuación se presenta. La problemática identificada se centra en reconocer y comprender las diferentes situaciones emocionales que enfrentan los alumnos, con el objetivo de mejorar su desarrollo socioemocional.

La escuela primaria Margarita Maza de Juárez fue la institución donde realicé mis prácticas profesionales. Esta se ubica en la cabecera municipal de Soledad de Graciano Sánchez, en San Luis Potosí. Su C. C. T. es 24DPR1555L, y forma parte de la zona escolar 072

Durante estas prácticas, trabajé con un grupo de sexto grado que está compuesto por 30 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 10 y 11 años.

Este informe incluye el proyecto titulado "Mi mundo emocional y la convivencia: construyendo un aula de respeto y empatía", diseñado para investigar las respuestas emocionales ante diversas situaciones y contextos a fin de mejorar la conducta y el nivel socioemocional del grupo. El objetivo principal es generar un Reporte de cambios emocionales basado en mapas emocionales y diarios, un Botiquín de primeros auxilios emocionales y un protocolo de mediación que sea ilustrado y socializado.

El llevar a cabo estas actividades no solo ayudó al estudiante a resolver el problema que se había identificado, sino que también fue beneficioso para mí, ya que fortaleció mi labor educativa, dado que me permitió evaluar y reflexionar sobre mi rutina diaria. En este documento, se emplearon las habilidades que apoyan el perfil de graduación, como las competencias generales y las específicas.

Justificación

A través de este documento, expreso la decisión que he tomado en relación a la forma de titulación que elegiré para obtener mi Licenciatura en Educación Primaria, optando por la alternativa del Informe de Prácticas Profesionales. Esta elección surge de mi deseo de sistematizar y reflexionar sobre mi vivencia como docente, al tiempo que busco mejorar mis habilidades en el diseño, implementación y evaluación de estrategias educativas en escenarios reales. De igual modo, me permitirá evidenciar la adquisición de competencias profesionales esenciales para la práctica docente, lo que beneficiará tanto mi formación académica y práctica como mi desarrollo profesional.

En cuanto al contenido del Informe de Prácticas Profesionales, está enfocado en el desarrollo socioemocional y su relevancia en el aula. El proyecto de intervención que respalda este informe se titula: “Mi mundo emocional y la convivencia: construyendo un aula de respeto y empatía” y su finalidad fue analizar las reacciones emocionales ante diversas situaciones y contextos para mejorar la convivencia y el bienestar socioemocional en el grupo de 6° grado. Esta propuesta se basa en la necesidad de crear espacios de aprendizaje que reconozcan la relevancia de las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo así la construcción de una convivencia armoniosa y el fortalecimiento de su identidad y autonomía.

Las prácticas se llevaron a cabo en la escuela primaria Margarita Maza de Juárez, específicamente con el grupo de 6° grado, compuesto por un total de 30 estudiantes.

El enfoque principal de este proyecto de intervención se centró en el desarrollo socioemocional, ya que, a través de este enfoque, los alumnos pueden aprender de sus propias vivencias el significado de valores y actitudes relacionados con los derechos humanos, así como su crecimiento personal.

Aunque la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no establece el desarrollo socioemocional como una materia independiente, este se encuentra presente en todos los nuevos campos y materiales educativos. Para alcanzar el objetivo general, el proyecto se basa en el campo formativo: “Lenguajes”, que desde el Plan de Estudios 2022 (SEP) establece que “reconoce que el ser humano se relaciona con su comunidad a través de un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, así como de participación genuina en un espacio donde cada persona, en colectividad, desde sus primeros años, tenga acceso a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo así al logro de un mayor bienestar”.

Para alcanzar este bienestar, el entorno educativo es fundamental, ya que, como indica Montessori (1957 citada por Sandoval en 2007) “el aula debe ser considerada el espacio físico que facilita la interacción social y el crecimiento”. La formación personal es clave en nuestra existencia, influyendo en las relaciones sociales y permitiéndonos acceder adecuadamente al aprendizaje.

El área que apoya mi investigación se enfoca en implementar intervenciones educativas a través del diseño, ejecución y evaluación de métodos de enseñanza, herramientas y recursos pedagógicos que coloquen a los estudiantes en el centro del proceso educativo como actores activos de su propio aprendizaje.

La competencia profesional abordada en el estudio se centra en elaborar y desarrollar planes de enseñanza desde una visión que englobe el crecimiento socioemocional, tomando en cuenta los actuales planes y programas educativos para la educación primaria. Asimismo, se establecieron estrategias y actividades desde un enfoque humanista para fomentar habilidades sociales y la autogestión emocional, dentro de un contexto de empatía, convivencia

saludable, apoyo entre mujeres, igualdad, diversidad sexual, equidad de género y respeto.

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

Al iniciar mis prácticas profesionales, me di cuenta de que el entorno donde los estudiantes interactúan juega un papel crucial en su proceso de aprendizaje. Si los alumnos alcanzan un desarrollo emocional positivo y una buena convivencia, el entorno será pacífico, armonioso y lleno de conocimiento. En cambio, si el espacio no es propicio, todo se volverá rígido y desagradable. Así, para generar un cambio, es fundamental identificar los elementos que están generando el conflicto, que en este caso eran las respuestas emocionales de los estudiantes que interferían en la convivencia. He seleccionado este tema porque he descubierto que me apasiona guiar a los alumnos no solo en lo académico, sino también en su desarrollo emocional. Para mí, es muy gratificante y satisfactorio saber que los estudiantes son conscientes de sus sentimientos, tienen la capacidad de relacionarse respetuosamente y están comprometidos con sus estudios y actividades.

Es relevante señalar que, si se logran estos aspectos, los espacios de aprendizaje se tornan más agradables, ya que tanto los alumnos como los docentes moldean este entorno. Asimismo, el desarrollo emocional suele ser un aspecto que frecuentemente se ignora. Generalmente nos concentramos en proporcionar conocimiento a los estudiantes, pero no prestamos atención a cómo se conectan entre ellos o a cómo manejan sus emociones en diversas situaciones. Como educador, me propuse encontrar formas para que los alumnos construyeran un ambiente sereno, propicio para un aprendizaje efectivo, reconociendo la importancia de identificar y entender las distintas situaciones problemáticas relacionadas con las respuestas emocionales de los estudiantes. En este sentido, implementé actividades adecuadas para intentar

solucionar la problemática y alcanzar el objetivo de mi proyecto: examinar las reacciones emocionales frente a diferentes situaciones y contextos para mejorar la convivencia y el bienestar emocional en el grupo de sexto grado.

Se busca demostrar cómo los alumnos aprendieron a explorar y gestionar sus respuestas emocionales, así como la forma en que esto mejoró los entornos de aprendizaje y la convivencia. Todo esto se llevó a cabo mediante la aplicación de diversas estrategias, que según Díaz y Hernández (2004) son “métodos o recursos que facilitan la asistencia educativa; un docente debe disponer de un amplio repertorio de estrategias, entendiendo su función y cómo se pueden emplear o desarrollar” (p. 140).

Para implementar estas tácticas, fue crucial utilizar la metodología Aprendizaje basados en proyectos comunitarios. Esta metodología favorece la comunicación, la expresión, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la construcción del conocimiento, así como el conocimiento y re significación de la cultura de la comunidad.

Contextualización de la problemática planteada

La problemática seleccionada: “fortalecer el desarrollo socioemocional para mejorar la conducta mediante el método aprendizaje basado en proyectos comunitarios en un grupo de primaria” surge a partir de la observación de que, en el grupo de sexto grado “C” de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez, los estudiantes presentan dificultades notorias en su desarrollo socioemocional. Estas se evidencian en actitudes de desmotivación, escasa autorregulación y limitadas habilidades para el trabajo colaborativo. El principal detonante para enfocar la atención en este ámbito fue notar que situaciones cotidianas de convivencia generaban conflictos que los alumnos no sabían manejar adecuadamente, lo cual repercutía de forma directa en el clima del aula.

En cuanto a su actitud hacia el aprendizaje, se observa un marcado desinterés y falta de perseverancia en las actividades escolares. Un porcentaje considerable de estudiantes no concluye sus tareas o participa con apatía durante las clases, situación que preocupa como docente, pues estas conductas afectan el desarrollo de las sesiones, obstaculizan el aprendizaje colaborativo y generan un círculo vicioso de bajo compromiso y escaso aprovechamiento.

Como señala Bisquerra (2009), la educación emocional representa una innovación pedagógica que busca desarrollar competencias emocionales para la vida. Esto refuerza la importancia de fortalecer las habilidades socioemocionales no solo para mejorar la convivencia escolar, sino también para transformar la actitud hacia el aprendizaje. Al potenciar su inteligencia emocional, los estudiantes logran una mayor automotivación, perseverancia y capacidad de colaboración, creando así condiciones más favorables para el proceso educativo.

Partiendo de esta necesidad, se vuelve fundamental aplicar estrategias con enfoque socioemocional, entendidas como “el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Estas estrategias deben aplicarse de manera intencionada, reflexiva y planificada para favorecer un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias para la vida.

La investigación realizada en torno a esta problemática tuvo como finalidad evidenciar que el desarrollo socioemocional constituye un pilar esencial para construir entornos de aprendizaje positivos y efectivos. La autoconciencia y la autorregulación emocional reflejadas en la habilidad de reconocer y gestionar las propias emociones sientan las bases para una disposición más abierta y resiliente frente al aprendizaje. Cuando el alumnado fortalece estas competencias, se genera un ambiente de aula más armonioso, con estudiantes

más seguros y capaces de afrontar los retos académicos.

De igual forma, la automotivación y la perseverancia funcionan como motores que impulsan el aprendizaje. Al desarrollar estas competencias, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también construyen la capacidad de mantenerse enfocados ante los desafíos, controlar su frustración y persistir hasta alcanzar sus metas. Esta actitud positiva se expande al resto del grupo, creando un clima de trabajo más dinámico y motivador.

Trabajar de manera sistemática las competencias socioemocionales no solo transforma la experiencia escolar inmediata, sino que fortalece las bases para el desarrollo personal y social futuro de los estudiantes. Integrar estas habilidades a la práctica diaria permite construir un entorno donde el aprendizaje florece, las relaciones se consolidan y los alumnos se preparan mejor para enfrentar situaciones de la vida real con resiliencia y habilidades sociales sólidas.

La problemática abordada en este informe de prácticas se sintetiza en la siguiente pregunta orientadora:

“¿cómo fortalecer el desarrollo socioemocional para mejorar la conducta mediante el método aprendizaje basado en proyectos comunitarios en un grupo de 6º”C” de la escuela primaria margarita maza de Juárez en el ciclo escolar 2025-2026?”

Para dar respuesta a esta interrogante, fue necesario recurrir a un ciclo reflexivo, entendido como un proceso continuo que alterna entre fases de acción y reflexión, orientado a construir conocimiento didáctico propio (Esteve, 2011). En este marco, se retoma la investigación-acción, que de acuerdo con Creswell

(2019), comparte características con los métodos mixtos al incluir la recolección de datos cualitativos, cuantitativos o combinados; sin embargo, se distingue por centrarse en la solución de un problema práctico y específico dentro de un contexto determinado.

Objetivos

Para la elaboración de este informe de prácticas profesionales, fue necesario establecer objetivos, ya que estos cumplen una función esencial al brindar dirección, propósito y estructura a todo el proceso de investigación.

En primer lugar, se definió un objetivo general, que representa la meta principal y el propósito central del estudio. Esta declaración sintetiza la razón fundamental que motiva la investigación y orienta todos los esfuerzos para dar respuesta a la problemática identificada. Asimismo, proporciona una visión clara de lo que se pretende alcanzar, sirviendo como guía firme para el desarrollo de cada etapa del informe.

A partir de este objetivo general, se formularon objetivos específicos, los cuales detallan las metas parciales que se buscan lograr a lo largo del proceso. Estos permiten estructurar de manera ordenada cada fase del trabajo, asegurando que todas las acciones estén alineadas con la finalidad central y contribuyan de manera coherente al logro del propósito planteado.

Objetivo general

De acuerdo con Méndez (2001), “el objetivo general representa el propósito central del investigador; por ello, este tipo de objetivos señalan el conocimiento más amplio que se espera generar a través de la investigación”.

En este sentido, el objetivo general permite definir con precisión el alcance del estudio, establecer sus límites y extensión, y proporcionar un marco de referencia sólido que oriente el trabajo hacia áreas específicas de análisis, evitando así desviaciones hacia temas no pertinentes. Esto garantiza que la investigación mantenga su relevancia y coherencia, enfocándose en responder preguntas concretas relacionadas con la problemática planteada.

Bajo esta perspectiva, el objetivo general que guio la elaboración de este informe de prácticas profesionales y orientó la intervención pedagógica fue:

Fortalecer el desarrollo socioemocional para mejorar la conducta mediante el método aprendizaje basado en proyectos comunitarios en un grupo de 6° c de la escuela primaria margarita maza de Juárez en el ciclo escolar 2025-2026

Objetivos específicos

Es indispensable recalcar que la formulación de objetivos específicos en un informe desempeña un papel crítico y complementario al objetivo general. Dicho esto, los que a continuación menciono, fueron los que me ayudaron a identificar las acciones que debía llevar a cabo para lograr lo que me planteé desde un inicio.

- a) Diagnosticar el desarrollo socioemocional en el grupo en relación con la conducta.
- b) Diseñar estrategias didácticas basadas en el aprendizaje por proyectos comunitarios para favorecer el desarrollo socioemocional.
- c) Evaluar el fortalecimiento del desarrollo socioemocional y su impacto en la conducta.
- d) Reflexionar sobre los resultados obtenidos en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional y la mejora de la conducta

Estos objetivos me fueron de gran utilidad para ubicarme y no perderme durante la investigación, a su vez, también me orientaron e influyeron en la organización del informe.

Preguntas centrales que guiaron mi investigación

El plantear una pregunta adecuada permitirá al investigador establecer una “estrategia organizada y lógica” (Garrocho y Amaury, 2012, p. 2) para poder responderla. En otras palabras, una vez que se han formulado las preguntas de investigación, es posible elaborar las hipótesis del estudio, así como definir el objetivo general y los objetivos específicos, diseñar toda la metodología de investigación y en pocas palabras, darle todo un orden y organización. De algún modo, las preguntas de investigación dirigen el rumbo de toda la investigación.

Por ello, se presentan los siguientes cuestionamientos:

1. ¿cómo identificar el desarrollo socioemocional en el grupo en relación con la conducta?
2. ¿cómo diseñar estrategias didácticas mediante el aprendizaje basado en proyectos comunitarios para favorecer el desarrollo socioemocional y mejorar la conducta?
3. ¿cómo evaluar los resultados en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional y su impacto en la conducta?
4. ¿cómo reflexionar sobre los resultados del fortalecimiento del desarrollo
5. Socioemocional y la mejora de la conducta

Capacidades que se desarrollaron durante la práctica

A lo largo del desarrollo de este informe de prácticas profesionales, se promovió el fortalecimiento de diversas competencias tanto genéricas como profesionales, fundamentales para el quehacer docente. Tal como señala Saracho (2005), las competencias genéricas “permiten desempeñarse efectivamente en un puesto determinado; se desarrollan y permanecen —o desaparecen— en función de su capacidad para adaptarse al entorno” (p. 5).

En este sentido, las competencias consideradas fueron seleccionadas a partir del perfil de egreso del docente, de acuerdo con el Plan y Programa de Estudios 2022, con el propósito de orientar la práctica educativa hacia un enfoque integral y formativo.

Capacidades

Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna y al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.

Dominios

Asume la profesión docente como un proyecto de vida (carrera de vida) desde una visión democrática, justa y participativa.

Descripción general del contenido del documento

El presente documento está estructurado en tres capítulos, diseñados estratégicamente para ofrecer una visión clara, ordenada y completa sobre la problemática abordada, con el propósito de construir un informe de prácticas

profesionales sólido y coherente. A continuación, se describe de manera general el contenido de cada apartado.

En el primer capítulo, se contextualiza y fundamenta la temática central del estudio. Se presenta la problemática o área de interés, resaltando su relevancia en el contexto educativo actual. Asimismo, se establecen los objetivos generales y específicos, que orientan todo el desarrollo del informe. De igual forma, se incluye la justificación y el interés personal que motivaron la elección de la problemática, además de vincular las competencias genéricas y profesionales que fueron fortalecidas durante la práctica docente.

El segundo capítulo representa el eje central del trabajo, ya que se desarrolla un análisis profundo y fundamentado de la problemática. Aquí se presenta información relevante, datos obtenidos y evidencia que respalda las acciones emprendidas. También se abordan diversas perspectivas teóricas y metodológicas que dan sustento a la propuesta. Este apartado incluye la caracterización del contexto escolar, la descripción detallada y focalización del tema, así como la primera acción de intervención y su correspondiente reorientación, estructurando así un análisis claro y coherente.

Por último, el tercer capítulo expone las conclusiones derivadas del análisis realizado en el capítulo anterior. Se sintetizan los hallazgos principales y se destaca su importancia en relación con los objetivos planteados. Además, se presentan recomendaciones prácticas que pueden orientar futuras investigaciones, prácticas educativas y procesos de mejora. Este capítulo incluye la segunda, tercera, cuarta y quinta acción de intervención, junto con sus respectivas reorientaciones, así como las conclusiones generales, recomendaciones finales, bibliografía y anexos que cierran de manera integral el informe.

De esta forma, cada capítulo cumple una función específica y complementaria dentro de la estructura del documento, contribuyendo a construir un argumento sólido y bien fundamentado que permite comprender, analizar e intervenir en la problemática educativa desde un enfoque reflexivo y profesional.

II.- PLAN DE ACCIÓN

2.1 Desarrollo

2.2 Diseño de la propuesta de mejora

La Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez fue la institución donde llevé a cabo mis prácticas profesionales durante este ciclo escolar. Esta institución educativa, con más de 50 años de historia, está ubicada en la cabecera municipal de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí, perteneciente a la zona escolar 072, sección 26. La escuela cuenta con una matrícula total de 526 alumnos distribuidos en 19 grupos, atendidos por 27 integrantes del personal entre directivos, docentes y personal de apoyo.

Ejercí mi práctica con el grupo de 6° año grupo “C” de educación primaria, el cual forma parte de los 19 grupos que conforman la institución. En este grupo, las edades oscilan entre los 11 y 12 años, una etapa crucial para el desarrollo de competencias socioemocionales que serán fundamentales en su transición a la educación secundaria.

Para el Plan de Acción que se llevó a cabo en el grupo, se tomó en cuenta la problemática identificada relacionada con el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la cual afectaba significativamente su actitud hacia el aprendizaje y el clima del aula. Es bien sabido que las competencias socioemocionales son esenciales para que los estudiantes desarrollen una adecuada autogestión, automotivación y habilidades de colaboración, aspectos que inciden directamente en su rendimiento académico y en la construcción de ambientes de aprendizaje positivos.

2.3 Espiral reflexiva

En este contexto, se articuló la intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión de las acciones llevadas a cabo, en un

mecanismo de espiral permanente que permitió valorar la relevancia y pertinencia de las intervenciones realizadas, considerando las características específicas de la institución, como su condición de doble turno y los espacios compartidos con el turno vespertino.

El Plan de Acción se compuso de diversas acciones que influyeron en el trabajo con los alumnos, todas con el objetivo de fortalecer las competencias socioemocionales de autogestión y automotivación mediante estrategias didácticas con enfoque ABP para mejorar la actitud hacia el aprendizaje. De esta manera, diseñé actividades y estrategias que me fueron de utilidad para trabajar con mis alumnos a lo largo del ciclo escolar, aprovechando los espacios disponibles como la biblioteca y sala de medios de la institución.

Para llevar a cabo las actividades y análisis de reflexión, fue utilizado el ciclo de reflexión de Smith (1991); el cual, a través de una serie de procesos, permitió llegar a conclusiones para mejorar los modelos de enseñanza y adaptarlos de forma más adecuada a la situación actual de los alumnos. Este estuvo compuesto de cuatro fases: la primera es la descripción, donde documenté mi experiencia durante la enseñanza; la segunda es la explicación, donde fundamenté las razones que motivaron mi forma de trabajar; la tercera es la confrontación, donde cuestioné los métodos de enseñanza consultando autores especializados en educación socioemocional; y la última, la reformulación, donde reconstruí la metodología para mejorarla en base al proceso reflexivo realizado, considerando siempre el contexto específico de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez.

2.4 Caracterización la historia de la escuela

La Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez cuenta con más de 50 años de historia educativa en la comunidad. Su Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) es 24DPR1555L y pertenece a la zona escolar 072, sección 26, siendo una institución que ha formado parte fundamental del desarrollo educativo de la región.

Contexto de la escuela

La Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez está ubicada en la cabecera municipal de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. Esta institución se encuentra en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, el cual colinda directamente con la capital potosina y forma parte de la zona metropolitana de San Luis Potosí. Soledad de Graciano Sánchez es la cabecera del municipio del mismo nombre. Se localiza en la parte norte del estado, en la zona centro.

El origen del municipio se remonta a la construcción de una ermita para venerar a la Virgen de la Soledad en un lugar conocido como “Los Ranchos”. En 1758, el sitio recibió el nombre de “Paraje y Puesto de los Ranchos de Nuestra Señora de la Soledad”. Posteriormente, en 1827, fue reconocida como “Villa de la Soledad”. En 1885, el general Carlos Diez Gutiérrez promovió el cambio de nombre

A “Soledad Diez Gutiérrez”. Finalmente, mediante decreto del 18 de diciembre de 1988, adoptó su nombre actual en honor a Graciano Sánchez.

Según datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, el municipio cuenta con una población de 333,072 habitantes.

Entre sus atractivos naturales destaca el cráter de Joya Honda, una formación volcánica de más de 1 millón de años, con 800 metros de diámetro y 200 metros de profundidad. Este sitio, considerado sagrado para los guachichiles, se formó por un “xalapazco” un tipo de volcán de explosión y en la actualidad alberga una pintoresca vegetación de cactáceas y árboles poco comunes en la región.

En el ámbito cultural y gastronómico, Soledad de Graciano Sánchez es reconocida por ser la cuna de las Enchiladas Potosinas, creadas por Doña Cristina Jalomo (1874-1973). Cada año, en el mes de abril, se celebra la Feria Nacional de la Enchilada, festividad que en 2019 conmemoró los 100 años de este platillo tradicional.

Además, el municipio cuenta con un importante patrimonio histórico, entre el que sobresale la ex hacienda “Laguna Seca”, antigua productora de mezcal, que hoy se encuentra entre los mejores del estado.

El municipio tiene una rica historia que se remonta a la época prehispánica, cuando estaba habitado por grupos guachichiles. Durante la época colonial, la región se desarrolló como un importante centro agrícola y ganadero. En el siglo XX, experimentó un notable crecimiento industrial que transformó su perfil económico y social.

Características de la zona

La zona donde está ubicada la institución cuenta con servicios básicos como luz, internet, drenaje y agua, aunque cabe destacar que el suministro de agua se consigue a través de pipas debido a la escasez del líquido en la localidad. El entorno escolar se caracteriza por ser una zona urbana con diversidad de viviendas y comercios, reflejando la composición social y económica del municipio.

Estructura y organización escolar

La Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez es una institución de doble turno que atiende a 526 alumnos distribuidos en 19 grupos de primero a sexto grado. La organización de grupos incluye secciones A, B y C en la mayoría de los grados, con excepción de 5° grado que cuenta con cuatro grupos (A, B, C y D).

El personal de la institución suma 27 integrantes: directora, subdirectora, secretaria, 19 docentes frente a grupo, 3 docentes de educación física, 1 docente de biblioteca, 1 docente de inglés para primaria mayor y 2 intendentes.

Infraestructura y servicios

- La institución cuenta con una infraestructura que incluye:
- Aulas equipadas con mobiliario básico
- Dos espacios de sanitarios (primaria menor y primaria mayor)
- Patio cívico y cancha sin techar
- Espacio adaptado para actividades de Educación Física
- Dirección, sala de medios, biblioteca
- Bodega de Educación Física y bodegas de intendencia
- Espacio para la Inspección de la zona escolar

Los servicios con los que cuenta la institución son: luz, internet, drenaje y agua, aunque como se mencionó anteriormente, el suministro de agua requiere apoyo de pipas. Actualmente, la escuela no cuenta con apoyo de personal de USAER, pero mantiene vinculación con otras instituciones como el Centro de Apoyo Multiprofesional (CAMP) y el Centro de Atención Múltiple (CAM) para atender necesidades de aprendizaje específicas.

El horario de trabajo se organiza en turno matutino, con apertura de puertas a las 7:50 a.m. e inicio de jornada a las 8:00 a.m., finalizando a la 1:00 p.m. La institución comparte espacios de infraestructura con el turno vespertino, lo que requiere una cuidadosa organización y coordinación entre ambos turnos.

2.5 Descripción y focalización del problema

La problemática fue elegida en base al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo fortalecer las competencias socioemocionales de autogestión y automotivación mediante estrategias didácticas con enfoque ABP para mejorar la actitud hacia el aprendizaje en el grupo de 6° “C” de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez durante el ciclo escolar 2025-2026?

Es bien sabido que, para desarrollar adecuadas competencias socioemocionales, los estudiantes deben comenzar por el autoconocimiento y la autorregulación, reconociendo y valorando sus propias capacidades y emociones para, a partir de ahí, poder construir habilidades que les permitan interactuar positivamente con su entorno educativo y social.

El desarrollo de la autogestión implica que los estudiantes sean capaces de regular sus emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones, estableciendo metas académicas y esforzándose por alcanzarlas. La automotivación, por su parte, requiere que los alumnos encuentren razones internas para comprometerse con su proceso de aprendizaje, manteniendo el interés y la perseverancia ante los desafíos académicos.

La competencia socioemocional implica que los estudiantes sean conscientes de sus procesos de aprendizaje y del impacto de su actitud en el logro académico, asumiendo responsabilidad sobre su propio desarrollo

educativo y las consecuencias que sus acciones tienen tanto individual como colectivamente.

De esta manera, opté por elegir esta problemática debido a los resultados obtenidos en el diagnóstico llevado a cabo a inicio del ciclo escolar 2025-2026, en el cual pude identificar dificultades significativas en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A través de la observación sistemática y la aplicación de instrumentos de evaluación socioemocional, noté que los alumnos mostraban bajos niveles de autogestión emocional, dificultades para mantener la motivación intrínseca y escasas habilidades para la colaboración efectiva.

El diagnóstico realizado al grupo de 6° “C” consistió en la aplicación de escalas de observación y cuestionarios de autoevaluación socioemocional que permitieron identificar específicamente las áreas que requerían mayor atención. Estos instrumentos estaban dirigidos a evaluar competencias como la regulación emocional, la empatía, las habilidades sociales, la autoconciencia, la motivación y la resiliencia, entre otras dimensiones del desarrollo socioemocional.

Fue a través de este proceso de diagnóstico que identifiqué cómo las limitaciones en el desarrollo socioemocional afectaban directamente la actitud hacia el aprendizaje, generando un clima de aula donde predominaba la desmotivación, la apatía hacia las actividades académicas y dificultades en la interacción colaborativa. Estas carencias socioemocionales impactaban negativamente en el rendimiento académico y en la construcción de ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de competencias.

Fue así que, considerando el contexto específico de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez y las características particulares del grupo de 6° “C”, tomé la decisión de implementar una intervención basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos con enfoque socioemocional, aprovechando los recursos disponibles en la institución como la sala de medios y la biblioteca, para comenzar a trabajar en el fortalecimiento de estas competencias fundamentales para el éxito académico y personal de los estudiantes

2.6 Propósitos considerados para el plan de acción

El propósito central que articula la presente planeación didáctica, titulada “Mi mundo emocional y la convivencia: construyendo un aula de respeto y empatía”, es fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes de quinto grado de educación primaria, con el fin de que comprendan, regulen y expresen de manera asertiva sus emociones, y en consecuencia, construyan de forma colectiva un entorno de convivencia escolar basado en el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Este objetivo general se despliega en una serie de propósitos específicos interconectados, que guían cada una de las fases del proyecto:

En primer lugar, se busca que el alumnado tome conciencia de su propio mundo emocional. A través de actividades de diagnóstico como el “Círculo de las emociones” y la elaboración de un “Mapa emocional del grupo”, se pretende que los estudiantes identifiquen y nombren con precisión las diversas emociones que experimentan, tanto las agradables como las desagradables. Este autoconocimiento es el pilar fundamental sobre el cual se edifican las

demás habilidades, ya que solo reconociendo lo que se siente se puede avanzar hacia una gestión adecuada.

En segundo término, el proyecto tiene como propósito dotar a los estudiantes de un repertorio de estrategias prácticas para la autorregulación emocional. La creación de un “Botiquín de primeros auxilios emocionales” y la práctica de técnicas de relajación (como la respiración profunda) no son actividades aisladas, sino herramientas concretas que los alumnos aprenden a utilizar de manera autónoma para manejar emociones intensas como el enojo, la frustración o la tristeza. Esto trasciende la mera teoría y se sitúa en el ámbito de lo procedimental, capacitándolos para responder de manera constructiva ante los estímulos del entorno.

Un tercer propósito, de naturaleza actitudinal, es cultivar la empatía y la escucha activa entre pares. Mediante el análisis de situaciones hipotéticas, el juego de roles y la reflexión guiada (“¿Cómo te sentirías si...?”), se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprendiendo que las acciones propias tienen un impacto directo en el estado emocional de los demás. Este propósito es crucial para transformar la dinámica grupal, pues sienta las bases para una convivencia solidaria y un sentido de comunidad.

Finalmente, el proyecto aspira a empoderar a los estudiantes como agentes activos en la construcción de una convivencia pacífica. La elaboración colaborativa de un “Protocolo de mediación de conflictos” ilustrado y su posterior socialización con otros grados, no es solo un producto final, sino la materialización de un aprendizaje significativo. Implica que los alumnos han internalizado los principios del diálogo, el reconocimiento mutuo y la búsqueda de soluciones no violentas, trasladando la responsabilidad del clima del aula del

docente a la corresponsabilidad del grupo.

En síntesis, la planeación no se limita a la transmisión de conocimientos sobre las emociones, sino que persigue una transformación profunda en las capacidades, actitudes y comportamientos de los alumnos. El propósito último es formar individuos emocionalmente inteligentes, que no solo sean capaces de gestionar su propio bienestar, sino que también contribuyan de manera proactiva a la creación de un espacio educativo seguro, inclusivo y armónico, donde el respeto y la empatía sean los principios rectores de la interacción social.

2.7 Revisión teórica que argumenta el plan de acción

La fundamentación teórica que sustenta el presente plan de acción se articula en tres grandes pilares conceptuales: los aportes de la educación socioemocional, los principios de la psicología conductual y evolutiva, y la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios propuesta por la Nueva Escuela Mexicana, integrada con perspectivas de la pedagogía crítica. Esta combinación permite diseñar una intervención educativa coherente, científicamente fundamentada y pedagógicamente viable, respaldada por el Plan de Estudio para Educación Básica emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022).

2.7.1 Sustento socioemocional: De la teoría a la política educativa

Además de los aportes de Daniel Goleman, desarrollados en su obra *Emotional Intelligence*, donde plantea cinco dominios fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Goleman, 1995), y Linda Lantieri, autora de *Building Emotional Intelligence*, enfocada en estrategias escolares para fortalecer la autorregulación emocional en niñas y niños (Lantieri, 2008), se incorporan las perspectivas de:

Maurice Elias: En el libro *Promoting Social and Emotional Learning*, sostiene que las competencias socioemocionales favorecen la ciudadanía democrática, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos escolares (Elias et al., 1997).

Carolyn Saarni: En *The Development of Emotional Competence*, explica que la regulación emocional se construye mediante la interacción social y la cultura, reforzando la necesidad de contextualizar estos aprendizajes en la comunidad (Saarni, 1999).

La Nueva Escuela Mexicana retoma estos avances al incorporar la Educación Socioemocional dentro del currículo nacional como parte del desarrollo integral del alumnado, promoviendo identidad personal, manejo emocional y convivencia pacífica (SEP, 2022).

2.7.2 Bases conductuales y evolutivas: El ambiente y el desarrollo como factores determinantes

La psicología conductual, con John B. Watson y B. F. Skinner como referentes fundamentales, aporta bases para comprender cómo se aprende la conducta.

John B. Watson: En el artículo *Psychology as the Behaviorist Views It*, propuso que la conducta observable debía ser el centro del estudio psicológico y que el ambiente influye decisivamente en el aprendizaje (Watson, 1913).

B. F. Skinner: En *Science and Human Behavior*, desarrolló el condicionamiento operante, explicando cómo los refuerzos positivos fortalecen

conductas deseables (Skinner, 1953).

Estos aportes se complementan con:

Albert Bandura: En Social Learning Theory, demostró que las conductas también se aprenden observando modelos significativos, por lo que docentes y compañeros pueden influir positivamente en el comportamiento escolar (Bandura, 1977).

Urie Bronfenbrenner: En The Ecology of Human Development, señaló que el desarrollo infantil depende de diversos sistemas sociales interrelacionados como familia, escuela y comunidad, justificando la participación comunitaria en la intervención educativa (Bronfenbrenner, 1979).

Estos principios permiten aplicar estrategias pedagógicas como refuerzo positivo, modelado conductual y adecuación de actividades al contexto del grupo.

2.7.3 Metodología integradora: El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios con enfoque crítico

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), promovida en los Programas de Estudio de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, propone trabajar desde problemáticas reales del entorno, integrando distintas disciplinas y fomentando la participación activa del alumnado (SEP, 2023).

Este enfoque se fortalece con aportes de la pedagogía crítica:

Paulo Freire: En *Pedagogy of the Oppressed*, concibe la educación como práctica de libertad, donde los estudiantes analizan críticamente su realidad y buscan transformarla (Freire, 1970).

William Kilpatrick: En su texto clásico *The Project Method*, defendió el aprendizaje mediante proyectos reales y colaborativos, donde el estudiante aprende haciendo y resolviendo situaciones concretas (Kilpatrick, 1918).

El ABPC, enriquecido con estas perspectivas, permite convertir los principios socioemocionales y conductuales en experiencias significativas. El alumnado identifica, analiza y propone soluciones a necesidades de su comunidad, desarrollando competencias académicas, sociales, emocionales y pensamiento crítico. La evaluación puede realizarse mediante portafolios, rúbricas, evidencias de impacto comunitario y procesos de reflexión continua.

Integración teórica para la acción

La conjunción de estos marcos teóricos permite diseñar un plan de acción que:

- Desarrolla competencias socioemocionales específicas y vinculadas a la ciudadanía (aportes de Goleman, Lantieri, Elias y Saarni)
- Crea ambientes de aprendizaje estructurados y contextualizados que refuerzan conductas positivas y promueven el modelado social (principios conductuales y evolutivos de Skinner, Bandura y Bronfenbrenner)
- Implementa metodologías activas y críticas que contextualizan el aprendizaje en

problemáticas comunitarias relevantes (ABPC de la NEM integrado con Freire y Kilpatrick)

Esta integración teórica garantiza que el plan de acción sea científicamente sólido, pedagógicamente pertinente, curricularmente alineado con los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana y orientado a la transformación social, constituyendo una propuesta comprehensiva para enfrentar los desafíos formativos del siglo XXI.

2.8 Cronograma del plan de acción

La construcción de un cronograma representa un elemento central para la organización y ejecución de proyectos y actividades diversas, ya que establece una estructura ordenada que facilita la administración del tiempo y los recursos disponibles. Este instrumento no se limita a ser un simple registro de fechas, sino que se convierte en un mapa de ruta que orienta cada etapa del proceso, distribuyendo las tareas de manera equilibrada y priorizada, lo que evita la superposición de esfuerzos y la acumulación innecesaria de actividades en periodos reducidos.

En el contexto educativo, el cronograma adquiere una relevancia particular, pues permite transformar los objetivos pedagógicos en acciones concretas, asignando a cada actividad un espacio temporal definido y responsables específicos. Esta claridad en la planificación contribuye a prevenir dificultades como la postergación de tareas o la desorganización en la implementación, además de favorecer un ambiente de trabajo previsible que reduce el estrés y mejora la calidad de los resultados.

Entre las ventajas más significativas de un cronograma bien diseñado se encuentra su capacidad para establecer secuencias de acción lógicas y plazos

realistas, lo que facilita la identificación temprana de posibles contratiempos y permite realizar ajustes sin comprometer las metas finales. Asimismo, promueve un sentido de responsabilidad individual y colectiva, ya que cada participante conoce sus obligaciones y los tiempos establecidos para su cumplimiento, fomentando así una cultura de cooperación y respeto por los acuerdos.

De esta manera, el cronograma se consolida como una herramienta esencial que no solo organiza, sino que también motiva y guía el esfuerzo colectivo hacia el logro de los propósitos definidos, asegurando una ejecución armónica y eficiente en cualquier ámbito de trabajo.

Cronograma plan de acción

Agosto 2025	Octubre 2025	Noviembre/ Diciembre 2025	Febrero 2026	Marzo 2026	Abril 2026
Diseño del plan de acción	Aplicación del plan de acción	Aplicación del plan de acción	Análisis del plan de acción	Reflexión del plan acción	Presentación de informe de practica
Acción 1 Aplicación del plan de acción Momento 1, 2 y 3 Acción 2 Aplicación del plan de acción Momento 4, 5 y 6 Acción 3 Análisis del plan de acción Momento 7, 8 y 9 Acción 4 Reflexión del plan de acción Momento 10 y 11	Acción 1 Planeación acción intervención en donde los elementos serian: Inicio Desarrollo cierre	Acción 2 Planeación acción intervención en donde los elementos serian: Inicio Desarrollo cierre	Acción 3 Planeación acción intervención en donde los elementos serian: Inicio Desarrollo cierre	Acción 4 Planeación acción intervención en donde los elementos serian: Inicio Desarrollo cierre	Análisis de reflexión de informe de practica
	Mapa emocional Plan de acción emocional	Análisis de situaciones Diario de las emociones	Mural de las emociones positivas Protocolo de mediación de conflictos Presentación de los carteles	Plan de mantenimiento	

Figura 1: cronograma del plan de acción elaboración propia

2.9 Primera acción (Diagnostico)

Durante la planeación y aplicación de estas actividades me enfrenté a varias dificultades que hicieron que el desarrollo fuera regular pero también me permitió aprender a adaptarme a las necesidades del grupo

Momento 1: identificación

Mi propósito principal en este momento fue diagnosticar la percepción emocional del grupo y cómo esta impactaba en la convivencia del aula, ya que consideré fundamental entender las bases desde las cuales los alumnos abordaban las emociones para poder diseñar estrategias pertinentes. Comencé con una actividad abierta donde pregunté directamente sobre las diferencias entre emociones y sentimientos, y de inmediato me di cuenta que los estudiantes mostraban una confusión significativa en el uso de estos términos, los empleaban de manera intercambiable y no podían establecer distinciones claras entre lo que constituye una emoción básica y un sentimiento más complejo. Esta confusión inicial marcó el tono de toda la sesión y me obligó a replantear sobre la marcha la secuencia de ejercicios que había planeado inicialmente.

Cuando realizamos el Círculo de las Emociones, observé que aunque los estudiantes participaban con entusiasmo al expresar cómo se sentían en ese momento, continuaban mezclando conceptos de forma constante: mencionaban palabras como amor o soledad que corresponden más a sentimientos junto con emociones básicas reconocidas universalmente como alegría o enojo. Esta falta de claridad conceptual me generó preocupación porque era un elemento fundamental para el desarrollo de las actividades posteriores que requerían un entendimiento preciso de cada constructo.

En la elaboración del Termómetro Emocional grupal, aunque los alumnos mostraron gran interés en la parte visual y colaborativa de la actividad, su desarrollo fue de manera regular debido a que costó trabajo que identificaran y

clasificaran correctamente las emociones predominantes en el grupo; tuve que detenerme varias veces durante el proceso para explicar nuevamente las diferencias y usar ejemplos concretos relacionados con su vida escolar y familiar, como la emoción de sorpresa al recibir un regalo inesperado versus el sentimiento de gratitud que perdura después del hecho.

La discusión sobre las situaciones que provocan emociones resultó ser el segmento más productivo de este momento, porque al hablar de experiencias concretas que conocían directamente –como cuando se enojan porque no los incluyen en un juego durante el recreo o cuando se sienten felices al recibir un reconocimiento por su trabajo en clase– pudieron conectar mejor con el tema y expresarse con mayor seguridad y naturalidad. Sin embargo, incluso en este espacio productivo, tuve que guiar cada intervención muy de cerca para asegurarme de que estábamos hablando específicamente de reacciones emocionales inmediatas y no de sentimientos más duraderos que pueden surgir como consecuencia de esas situaciones; este proceso me hizo ver con claridad que necesitaba reforzar mucho más la distinción entre ambos conceptos antes de avanzar a etapas más complejas del trabajo emocional.

La práctica desarrollada en este momento se basó en principios fundamentales de la educación emocional que establecen que la conciencia emocional es el pilar básico sobre el cual se construyen todas las demás competencias emocionales, siendo esencial para el desarrollo de una convivencia positiva en el aula (Goleman, 2018). Además, se siguió el enfoque constructivista de Piaget (2003), quien plantea que el aprendizaje se construye desde los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el mundo, por lo que fue necesario partir de su comprensión inicial para luego ir ajustando y enriqueciendo sus conceptos. También se tomó como referencia el modelo de competencias emocionales de Salovey y Mayer (1990), quienes señalan que la capacidad de identificar y diferenciar entre emociones y sentimientos es el primer paso para desarrollar habilidades de regulación y comprensión de las emociones

de los demás. El uso de actividades colectivas como el Círculo de las Emociones se sustentó en principios de educación cooperativa que destacan la importancia de crear espacios seguros donde los alumnos puedan expresarse libremente, ya que esto fomenta la confianza y el intercambio de experiencias entre los miembros del grupo (Elias et al., 1997). Asimismo, la elección de incluir actividades visuales como el Termómetro Emocional se basó en teorías sobre el aprendizaje multimodal, que indican que los recursos visuales facilitan la comprensión de conceptos abstractos en poblaciones infantiles, permitiendo que conecten las ideas con representaciones concretas (Paivio, 1986). La decisión de guiar las intervenciones durante la discusión de situaciones se fundamentó en el principio de scaffolding propuesto por Wood et al. (1976), el cual sugiere que proporcionar apoyo estructurado y gradual ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades que no podrían alcanzar de manera independiente en ese momento.

La confusión inicial de los alumnos entre emociones y sentimientos se debe principalmente a la falta de enseñanza formal previa sobre estos conceptos, ya que en el currículum básico no siempre se incluye la educación emocional como área específica, y los niños suelen aprender sobre estas temáticas de manera informal a través de sus interacciones familiares y sociales (Izard, 2007). Además, desde el punto de vista teórico, las emociones se caracterizan por ser reacciones fisiológicas, rápidas y desencadenadas por estímulos específicos, mientras que los sentimientos son experiencias más duraderas que involucran procesos cognitivos de elaboración y significación, por lo que la distinción puede resultar compleja para quienes no tienen una base conceptual (Bar-On, 2011). El entusiasmo mostrado por los alumnos en la participación se explica por la naturaleza colectiva de las actividades, ya que los espacios de intercambio grupal satisfacen la necesidad de pertenencia que tienen los niños en esta etapa del desarrollo, además de permitirles sentirse escuchados y valorados por sus compañeros (Maslow, 1943). El éxito de la discusión sobre situaciones concretas se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), quien

establece que el conocimiento se adquiere de manera más efectiva cuando se conecta con experiencias vividas por el alumno, ya que esto permite que los conceptos pasen de ser abstractos a ser parte de su marco de referencia personal.

La dificultad en la clasificación de emociones en el Termómetro Emocional se debe también a que los niños en esta etapa tienen una capacidad limitada para realizar clasificaciones conceptuales, ya que su pensamiento está aún en proceso de desarrollo y requiere de ejemplos claros y repetidos para consolidar las diferencias (Vygotsky, 1978). Asimismo, la persistencia de la confusión a pesar de las explicaciones se puede atribuir al hecho de que la internalización de conceptos nuevos requiere tiempo y exposición a múltiples contextos donde se puedan aplicar, lo que significa que un solo momento de trabajo no es suficiente para lograr una comprensión plena (Bandura, 1986).

Para mejorar el desarrollo de este momento en futuras prácticas, sería recomendable iniciar con una actividad de clarificación conceptual más estructurada, utilizando recursos como tarjetas didácticas que muestren de manera visual las diferencias entre emociones básicas –alegría, enojo, miedo, tristeza, sorpresa, disgusto– y sentimientos complejos –amor, soledad, orgullo, culpa–, incluyendo ejemplos específicos para cada uno que los alumnos puedan reconocer fácilmente (Méndez, 2020). También sería útil adaptar el Círculo de las Emociones para que primero se realice una actividad de clasificación de términos en grupos correspondientes a emociones y sentimientos, antes de que los alumnos expresen sus propias experiencias, lo que permitiría que tengan una referencia clara antes de hablar de sus vivencias. Otra estrategia importante sería incorporar actividades de reconocimiento de expresiones faciales asociadas a cada emoción básica, utilizando imágenes o videos cortos que muestren estas expresiones, ya que esto ayuda a conectar el concepto abstracto con señales físicas concretas (Ekman & Friesen, 1975). Además, se podría diseñar un pequeño glosario visual de términos emocionales que permanezca visible en el

aula durante todo el proceso de trabajo emocional, para que los alumnos puedan consultarlo en cualquier momento y reforzar así la distinción entre los conceptos. También sería beneficioso incluir una actividad inicial de diagnóstico más detallada que permita identificar el nivel de comprensión de cada alumno sobre las emociones y sentimientos, lo que permitiría adaptar las explicaciones y ejemplos a las necesidades específicas del grupo (García & López, 2021). Finalmente, se podría integrar la distinción entre emociones y sentimientos en actividades cotidianas del aula, como al comentar las noticias del día o al discutir situaciones que sucedan en el grupo, para que los alumnos tengan oportunidades constantes de aplicar los conceptos aprendidos.

Docente en formación:DF Alumno1:A1. Alumno 2: A2. Alumno 3: A3. Alumno 4: A4

Durante este primer momento identifiqué diversas conductas que afectaban la convivencia dentro del grupo de 6° “C”, como discusiones constantes, interrupciones en clase, poca tolerancia entre compañeros y dificultades para controlar emociones. Mientras observaba el trabajo en el aula, surgió una situación entre dos estudiantes que discutían por el material escolar, por lo que intervine de manera inmediata para dialogar con ellos.

—**DF:** ¿Qué ocurrió entre ustedes?

—**A 1:** Es que no me quiere prestar el color y se burla de mí.

—**A 2:** Porque siempre me quita mis cosas sin pedir permiso.

—**DF:** ¿Creen que gritarse soluciona el problema?

—**Alumnos:** No.

—**DF:** Entonces, ¿qué podrían hacer diferente?

—**A 1:** Pedir las cosas prestadas.

—**A 2:** Y hablar sin enojarnos.

Después de esta conversación, ambos alumnos lograron llegar a un acuerdo y continuar trabajando. Esta situación me permitió reconocer que muchos conflictos no surgían por problemas graves, sino por la falta de habilidades para comunicarse y regular emociones.

Más tarde, al realizar una actividad grupal sobre cómo reaccionaban cuando se sentían molestos, algunos alumnos comentaron:

—**A 3:** Yo me enojo rápido cuando me dicen algo.

—**A 4:** Yo mejor ya no hablo con nadie.

—**DF :** ¿Y creen que hay otras formas de expresar lo que sienten?

—**Varios alumnos:** Sí, hablando tranquilos.

Estas participaciones evidenciaron la necesidad de trabajar el reconocimiento emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Con base en ello, determiné que las siguientes acciones debían enfocarse en fortalecer el desarrollo socioemocional para mejorar la conducta y favorecer una convivencia sana dentro del aula.

Momento 2: recuperación

El objetivo principal de este momento fue que los estudiantes conectaran sus experiencias pasadas con la importancia del manejo emocional, entendiendo que las formas en que han enfrentado emociones en el pasado influyen en cómo las gestionan en el presente. Para lograr esto, utilicé recursos narrativos como cuentos cortos y anécdotas de personajes conocidos que enfrentaban situaciones que generaban emociones intensas, ya que consideré que las historias serían una forma accesible de que los alumnos exploraran emociones de manera distanciada antes de hablar de sus propias vivencias. Los alumnos mostraron una notable identificación con las historias que se presentaron, especialmente con aquellos personajes que enfrentaban desafíos similares a los que ellos habían vivido, y pudieron reconocer las emociones que los personajes estaban experimentando en diferentes momentos de la trama. Sin embargo, aún se notaba cierta confusión entre lo que el personaje sentía en el momento específico de la situación y lo que perduraba después como consecuencia de esas vivencias –por ejemplo, confundiendo la emoción de tristeza por perder un juguete con el sentimiento de nostalgia que podía surgir semanas después. Cuando abrimos el diálogo sobre sus propias experiencias, preguntándoles cuándo habían sentido mucha alegría en sus vidas o qué habían hecho la última vez que sintieron enojo, observé que poco a poco iban comenzando a comprender la diferencia entre la emoción inmediata que sintieron en el momento del evento y el sentimiento prolongado que pudo haber seguido.

Durante esta discusión, tuve que ser muy constante en el uso del lenguaje correcto, repitiendo las definiciones de emociones y sentimientos en diferentes momentos y destacando ejemplos cotidianos que les ayudaran a internalizar la diferencia –como la emoción de sorpresa al recibir una calificación buena versus el sentimiento de orgullo que se mantiene durante varios días. Aunque este proceso fue más lento de lo esperado, consideré que era necesario porque sentó las bases sólidas que se requerirían para el trabajo de regulación emocional que

se desarrollaría en los momentos siguientes; los alumnos comenzaron a diferenciar entre la reacción inicial que tienen cuando sucede algo y la forma en que esa experiencia sigue influyendo en ellos con el paso del tiempo. La práctica de este momento se basó en principios de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien señala que el recuerdo y la reinterpretación de experiencias pasadas son fundamentales para la construcción de significados y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. El uso de cuentos y narraciones como herramienta pedagógica se sustentó en las teorías de Hoffmann (2000), quien destaca que las historias permiten a los alumnos explorar emociones de manera segura, ya que la distancia con el personaje les permite reflexionar sin sentirse directamente expuestos. Además, se tomó como referencia el trabajo de Bettelheim (1976), quien argumenta que los cuentos ayudan a los niños a procesar sus propias emociones y a encontrar formas de enfrentar los desafíos de la vida. La consistencia en el uso del lenguaje correcto se fundamentó en principios de la psicología del aprendizaje que indican que la repetición y la claridad en la terminología son esenciales para la consolidación de conceptos nuevos, especialmente cuando se trata de términos que pueden ser confundidos fácilmente (Bruner, 1996).

También se siguió el principio de que la conexión entre experiencias pasadas y aprendizajes presentes es clave para el desarrollo de la autorregulación, ya que permite a los alumnos reconocer patrones en su propio comportamiento emocional (Thompson, 2011). El enfoque en ejemplos cotidianos se basó en la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), quien establece que el conocimiento se adquiere mejor cuando se aplica en contextos relevantes para el alumno, por lo que utilizar situaciones de su vida diaria facilitó la comprensión de los conceptos.

La identificación de los alumnos con las historias presentadas se debe a que los cuentos ofrecen una estructura narrativa que permite a los niños conectar los eventos de la trama con sus propias experiencias, facilitando el

reconocimiento de emociones y la comprensión de cómo pueden ser gestionadas (Hoffmann, 2000). Además, los personajes de las historias actúan como modelos sociales que permiten a los alumnos observar diferentes formas de enfrentar emociones, lo que se alinea con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), quien señala que el aprendizaje ocurre a través de la observación y la imitación de modelos. La persistencia de la confusión entre emociones inmediatas y sentimientos prolongados se explica por el hecho de que la internalización de diferencias conceptuales requiere tiempo y exposición a múltiples ejemplos en contextos variados; los niños necesitan repetir la distinción en diferentes situaciones para poder aplicarla de manera automática (Piaget, 2003). Asimismo, esta confusión puede deberse a que en el lenguaje cotidiano los términos emoción y sentimiento se usan a menudo de manera intercambiable, lo que genera una confusión que es difícil de superar con solo unas pocas explicaciones (Izard, 2007). El progreso gradual que se observó en los alumnos durante la discusión sobre sus propias experiencias se debió a la aplicación del principio de scaffolding, mediante el cual se proporcionó apoyo estructurado en forma de preguntas guiadas y ejemplos claros hasta que los alumnos comenzaron a diferenciar los conceptos por sí mismos (Wood et al., 1976). También contribuyó a este progreso el hecho de que hablar de sus propias vivencias les permitió conectar los conceptos teóricos con su realidad personal, lo que según Ausubel (1968) facilita el aprendizaje significativo y la retención de la información. La necesidad de ser constante en el uso del lenguaje correcto se debe a que los niños en esta etapa del desarrollo tienen una memoria de corto plazo para conceptos abstractos, por lo que la repetición es necesaria para que los términos se consoliden en su memoria a largo plazo (Baddeley, 1992).

Para optimizar el desarrollo de este momento en futuras intervenciones, sería recomendable seleccionar cuentos y narraciones que explícitamente diferencien entre emociones y sentimientos en su trama, incluyendo guías de lectura que destaquen estos elementos en cada parte de la historia (García & López, 2021). También sería útil implementar un registro breve de experiencias

emocionales pasadas antes de iniciar el diálogo grupal, donde los alumnos puedan escribir o dibujar una situación en la que hayan sentido una emoción intensa, indicando cuál fue la emoción en el momento y qué sentimiento les quedó después; esto permitiría que organicen sus ideas antes de compartirlas y facilitaría la distinción entre ambos conceptos. Otra estrategia importante sería integrar actividades de role-playing basadas en las propias historias de los alumnos, donde ellos puedan representar la situación que vivieron, distinguiendo claramente la emoción inmediata y el sentimiento posterior; esto ayudaría a que comprendan la diferencia de manera práctica y corporal (Strozzi-Heckler, 2014). Además, se podría diseñar un cuaderno de experiencias emocionales donde los alumnos puedan registrar de forma periódica situaciones que les generen emociones y sentimientos, lo que permitiría que vayan observando sus propios patrones y consolidando la distinción entre los conceptos (Pennebaker, 1997). También sería beneficioso incluir a las familias en esta etapa, solicitándoles que conversen con sus hijos sobre situaciones emocionales que hayan vivido en el hogar, utilizando el lenguaje correcto para diferenciar emociones y sentimientos; esto permitiría que los alumnos reciban refuerzo en diferentes contextos y consoliden así el aprendizaje (Fernández, 2019). Finalmente, se podría utilizar herramientas visuales como líneas de tiempo donde los alumnos puedan representar la secuencia de emociones y sentimientos que experimentaron en una situación específica, lo que les ayudaría a visualizar la diferencia entre la reacción inmediata y la experiencia prolongada.

Momento 3: planificación

En este momento me centré en diseñar estrategias prácticas de manejo emocional con el grupo, ya que consideré que después de haber trabajado en la identificación y la conexión con experiencias pasadas, era importante proporcionarles herramientas concretas que pudieran utilizar en su vida diaria. La actividad central fue la creación del Botiquín de Primeros Auxilios Emocionales, una propuesta que consistió en seleccionar y organizar objetos

tangibles que pudieran ayudar a los alumnos a regular sus emociones cuando se sintieran abrumados. Entre los elementos que incluyeron estuvieron pelotas antiestrés para canalizar la tensión, dibujos que les traían paz o recuerdos felices, tarjetas con frases de ánimo, cuentas para contar cuando necesitaran calmarse y pequeños libros con técnicas de respiración sencillas. El proceso de creación del botiquín fue muy revelador porque al ser una actividad tangible donde podían manipular los objetos y decidir cuáles incluir según sus necesidades, los estudiantes mostraron una comprensión mucho mayor sobre cómo pueden regular sus emociones, sin enredarse en discusiones teóricas que anteriormente les habían generado confusión.

Después de consolidar el botiquín, planteamos una serie de retos de autorregulación que pudieran aplicar en situaciones cotidianas: respirar profundamente tres veces antes de responder cuando sintieran enojo, contar hasta diez despacio cuando se sintieran frustrados, buscar un espacio tranquilo para reflexionar cuando se sintieran abrumados, y expresar sus emociones con palabras en lugar de actuar de forma impulsiva. Noté que los alumnos se comprometieron mucho más con estas actividades porque se enfocaban en la acción concreta y no en la definición conceptual, lo que les permitió ver resultados inmediatos cuando las aplicaban. También establecimos normas de uso claro para el botiquín: solo se podía utilizar cuando se necesitaba, se debía cuidar cada uno de los objetos, se tenía que devolver todo en su lugar después de usarlo, y se podía pedir ayuda a un compañero si se sentía difícil manejar la emoción solo.

Para fortalecer el sentido de responsabilidad grupal, creamos el rol de guardianes de la calma, un puesto rotativo que asignábamos semanalmente a diferentes alumnos, quienes se encargaban de mantener el botiquín en buen estado, recordar las estrategias de regulación cuando fuera necesario y apoyar a sus compañeros que pudieran estar pasando por momentos difíciles. Este rol generó un sentido de responsabilidad compartida y cuidado mutuo que se reflejó de manera notable en el ambiente del aula, con más alumnos ofreciendo apoyo

a sus compañeros y menos situaciones de conflicto impulsivo. Aunque el proceso general fue irregular en un principio debido a la confusión inicial entre emoción y sentimiento, al final logramos construir un Plan de Acción Emocional completo que incluía el uso del botiquín, las reglas establecidas por el grupo, una lista

De las estrategias de autorregulación y un calendario de prácticas semanales donde dedicábamos tiempo específico a repasar y aplicar las herramientas aprendidas. Este producto final, aunque sencillo en su estructura, les proporcionó estrategias útiles y accesibles para su vida diaria y me demostró de manera contundente la importancia de adaptar las actividades al nivel de comprensión real de los estudiantes, en lugar de seguir rigurosamente una planeación preestablecida que no considera las necesidades del grupo.

La práctica desarrollada en este momento se sustentó en principios fundamentales de la psicología del desarrollo que establecen que las estrategias de regulación emocional deben ser tangibles y accesibles para los niños, ya que su pensamiento aún se encuentra en una etapa donde los elementos concretos facilitan el aprendizaje y la aplicación de habilidades (Thompson, 2011). Además, se siguió el enfoque de aprendizaje por proyectos propuesto por Krajcik y Blumenfeld (2006), quien señalan que cuando los alumnos participan activamente en el diseño y creación de productos que tienen un uso práctico, aumenta su compromiso y la significancia del aprendizaje.

La implementación de roles específicos como los guardianes de la calma se basó en principios de educación cooperativa de Johnson y Johnson (2009), quienes destacan que asignar responsabilidades compartidas fortalece el sentido de pertenencia al grupo, fomenta el trabajo en equipo y desarrolla habilidades de liderazgo en los estudiantes.

El diseño de retos de autorregulación se fundamentó en la teoría del aprendizaje operante de Skinner (1953), que establece que los comportamientos positivos se refuerzan cuando los individuos pueden ver resultados inmediatos de sus acciones; al plantear retos claros y medibles, los alumnos podían reconocer cuándo habían logrado aplicar la estrategia y sentirse satisfechos con su progreso. Asimismo, se tomó como referencia el modelo de autorregulación de Zimmerman (2002), quien señala que el desarrollo de habilidades de autorregulación requiere de la planificación de estrategias concretas, la ejecución consciente de estas y la reflexión sobre los resultados obtenidos. La creación de normas de uso para el botiquín se basó en principios de gestión del aula de Doyle (1986), quien argumenta que las expectativas claras y acordadas colectivamente favorecen el desarrollo de un ambiente ordenado y respetuoso, donde los alumnos saben qué se espera de ellos y pueden cumplir con las reglas de manera autónoma.

La elaboración del Plan de Acción Emocional se sustentó en principios de la educación emocional que destacan la importancia de sistematizar las estrategias aprendidas para asegurar su aplicación continua (Bar-On, 2011), así como en la teoría del cambio conductual que indica que la consolidación de nuevas habilidades requiere de la práctica regular y la organización de los recursos disponibles (Bandura, 1997). Además, se siguió el principio de que los alumnos deben ser protagonistas del proceso de construcción de sus propias estrategias de manejo emocional, ya que esto aumenta su sentido de propiedad sobre el aprendizaje y su disposición a utilizar las herramientas diseñadas (Ryan & Deci, 2000).

El éxito notable del Botiquín de Primeros Auxilios Emocionales se debe principalmente a que los objetos concretos ayudan a externalizar procesos internos que pueden resultar abstractos para los niños, permitiendo que conecten la sensación emocional con una acción física tangible (Zimmerman, 2002).

Además, la participación en la selección de los objetos hizo que los alumnos se sintieran escuchados y que las herramientas fueran relevantes para sus necesidades individuales, lo que según la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) aumenta la motivación intrínseca y el compromiso con el uso de las estrategias. El alto grado de compromiso con los retos de autorregulación se explica por la claridad de las acciones propuestas y la posibilidad de ver resultados inmediatos cuando se aplicaban, como sentirse más calmados después de respirar profundamente o evitar una discusión al contar hasta diez; esta retroalimentación positiva refuerza el comportamiento y aumenta la probabilidad de que se repita en el futuro (Skinner, 1953).

La mejora observada en el ambiente del aula se debió a que las normas claras y los roles compartidos crearon expectativas definidas sobre la convivencia, reduciendo la incertidumbre sobre cómo actuar en situaciones emocionales difíciles (Doyle, 1986). Además, el sentido de responsabilidad generado por el rol de guardianes de la calma promovió el cuidado mutuo entre los alumnos, lo que se alinea con principios de desarrollo social que indican que las experiencias de ayudar a los demás fortalecen los lazos grupales y desarrollan habilidades de empatía (Eisenberg et al., 2006). La dificultad inicial en la aplicación de las estrategias se debió en parte a que los alumnos aún estaban consolidando la distinción entre emociones y sentimientos, lo que significa que en algunos casos no podían identificar claramente cuándo necesitaban utilizar una herramienta específica (Izard, 2007). Asimismo, la adaptación del proceso sobre la marcha se necesitó porque la planeación inicial no consideraba la necesidad de herramientas tan concretas, lo que refleja la importancia de ser flexible y responder a las necesidades reales del grupo en lugar de seguir un plan rígido (Schön, 1983).

El éxito del Plan de Acción Emocional se debe a que sintetizó todos los aprendizajes en un documento claro y accesible, lo que permitió a los alumnos tener una referencia constante de las estrategias disponibles; según Bruner (1996), la organización del conocimiento en estructuras claras facilita su retención y aplicación. Además, el hecho de que el plan fuera elaborado colectivamente hizo que los alumnos se sintieran comprometidos con su cumplimiento, ya que se sentían responsables de las decisiones tomadas (Fischbein, 2003).

Para mejorar el desarrollo de este momento en futuras intervenciones, sería recomendable incluir a los alumnos en la selección de objetos para el botiquín desde la fase de planeación, realizando una encuesta sobre qué elementos les ayudarían a calmarse o a manejar sus emociones, lo que garantizaría que las herramientas sean aún más relevantes para sus necesidades individuales (Fernández, 2019). También sería útil diseñar un sistema de seguimiento de los retos de autorregulación, donde los alumnos puedan registrar en un cuaderno o en un panel del aula los momentos en los que han utilizado las estrategias, indicando la emoción que estaban sintiendo y cómo les funcionó la herramienta; esto permitiría visualizar el progreso individual y grupal, así como identificar qué estrategias son más efectivas para cada tipo de emoción.

Otra estrategia importante sería integrar el Plan de Acción Emocional con las normas de convivencias existentes en el aula, estableciendo conexiones claras entre las herramientas de regulación emocional y las formas de resolver conflictos pacíficamente que ya se hayan acordado en el grupo; esto fortalecería la aplicación de las estrategias en contextos diversos y ayudaría a los alumnos a ver la coherencia entre diferentes aspectos de la vida escolar (Martínez, 2022). Además, se podría diseñar un programa de capacitación breve para los

guardianes de la calma, donde se les enseñe cómo reconocer las señales de que un compañero necesita ayuda, cómo ofrecer apoyo de manera adecuada y cómo registrar las situaciones en las que se ha utilizado el botiquín; esto fortalecería el desarrollo de habilidades de liderazgo y apoyo entre los alumnos.

También sería beneficioso incluir actividades de práctica de las estrategias en diferentes contextos del colegio –como el recreo, el comedor o durante actividades de grupo– para que los alumnos aprendan a aplicar las herramientas en situaciones reales y no solo en el aula (Lave & Wenger, 1991). Asimismo, se podría establecer un sistema de retroalimentación periódica donde los alumnos compartan cómo están utilizando las estrategias en su vida diaria, tanto en la escuela como en el hogar, lo que permitiría ajustar el Plan de Acción Emocional según las necesidades cambiantes del grupo. Finalmente, se podría diseñar un pequeño manual o folleto con las estrategias de regulación emocional, ilustrado por los propios alumnos, que puedan llevar a casa para compartir con sus familias y así extender el trabajo emocional más allá del entorno escolar (García, 2020).

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

3.1 Segunda acción.

Momento 4: acercamiento

Mi propósito en este momento fue que los estudiantes exploraran la conexión entre lo que sienten, lo que piensan y lo que hacen, comprendiendo que las emociones influyen en nuestros pensamientos y que estos a su vez determinan nuestras acciones. Para lograr esto organicé un juego de roles donde los alumnos debían representar con su cuerpo diferentes emociones como la frustración, la felicidad, la tristeza o la sorpresa, sin utilizar palabras; fue increíble ver cómo algunos se soltaban completamente y expresaban con gestos, posturas y movimientos lo que anteriormente les había costado poner en palabras. Algunos representaban la frustración encorvándose, apretando los puños y moviendo la cabeza con ira, mientras que otros mostraban la felicidad saltando, sonriendo ampliamente y extendiendo los brazos; esta forma de expresión les permitió conectar de manera más profunda con las sensaciones físicas asociadas a cada emoción y reconocer cómo estas se manifiestan en el cuerpo.

Sin embargo, cuando pasamos a analizar situaciones de empatía – presentándoles escenarios donde un compañero podía estar pasando por un momento difícil, como no entender una actividad o ser excluido de un juego– noté que todavía había una confusión significativa en su forma de responder: muchos alumnos describían lo que ellos hubieran sentido o hecho en esa situación, en lugar de tratar de imaginar qué podría estar sintiendo el otro compañero. Por ejemplo, cuando se les preguntó qué creían que sentía un niño que no había sido incluido en un juego, varios respondieron que ellos se sentirían enojados y hablarían con el maestro, pero pocos pudieron pensar en otras posibilidades como tristeza, confusión o vergüenza que el compañero pudiera estar experimentando. Esto me hizo ver con claridad que la empatía era un concepto

que necesitábamos trabajar más a fondo, no solo centrándonos en reconocer las emociones propias sino aprendiendo a leer las señales emocionales de los demás y a ponernos en su lugar para entender su perspectiva.

Durante las discusiones siguientes intenté guiar los alumnos para que observaran las señales que podría mostrar la otra persona –como la postura corporal, la expresión facial o la forma de hablar– y así inferir qué podría estar sintiendo, pero noté que les resultaba difícil alejarse de su propia experiencia para considerar la perspectiva ajena. Aun así, algunos alumnos comenzaron a hacer preguntas como “¿crees que se siente así porque nunca le han enseñado cómo hacer la actividad?” o “quizás está triste porque no tiene amigos en ese grupo”, lo que indicó que estaban comenzando a desarrollar la capacidad de considerar diferentes puntos de vista. Este proceso me permitió identificar que aunque habían avanzado en la identificación y regulación de sus propias emociones, todavía necesitaban mucho apoyo para desarrollar la empatía como competencia emocional fundamental para la convivencia y las relaciones interpersonales.

La práctica de este momento se basó en principios de la psicología emocional que establecen que la expresión corporal facilita la comprensión y regulación de las emociones, ya que cada emoción está asociada a patrones específicos de activación física y expresión motora (Ekman, 1992). Además, se siguió el modelo triangular de las emociones propuesto por Lazarus (1991), quien señala que existe una relación recíproca entre el afecto (lo que sentimos), la cognición (lo que pensamos) y el comportamiento (lo que hacemos), por lo que es fundamental que los alumnos comprendan esta conexión para poder gestionar sus emociones de manera efectiva. Para el trabajo en empatía se tomó como referencia el modelo de empatía de Davis (1983), quien distingue diferentes componentes de esta competencia –la toma de perspectiva, la preocupación por los demás, la empatía emocional y la imaginación– y señala que cada uno

requiere de prácticas específicas para su desarrollo.

El uso del juego de roles se sustentó en principios de la pedagogía activa que destacan la importancia de la experiencia práctica para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales (Kolb, 1984), ya que al representar las emociones corporalmente los alumnos pueden experimentar de manera directa cómo se sienten y cómo se manifiestan. Asimismo, se siguió el trabajo de Strozzi-Heckler (2014), quien argumenta que el movimiento corporal ayuda a liberar la tensión emocional y a conectar con las sensaciones internas, lo que facilita la comprensión de las emociones y su regulación. La guía para identificar señales emocionales en los demás se basó en las investigaciones de Ekman y Friesen (1975) sobre las expresiones faciales universales, quienes señalan que existen patrones de expresión facial que son reconocidos de manera cruzcultural y que pueden ser enseñados para mejorar la comprensión de las emociones de los demás.

El enfoque en la perspectiva ajena se fundamentó en principios de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (2003), quien señala que la capacidad de tomar la perspectiva de los demás se desarrolla gradualmente a medida que los niños avanzan en su desarrollo cognitivo, y que esta capacidad puede ser fomentada con actividades específicas que les permitan practicar esta habilidad. Además, se tomó como referencia el trabajo de Eisenberg et al. (2006), quienes destacan que la empatía se desarrolla a través de la exposición a situaciones que requieren considerar el punto de vista de los demás, el modelado de comportamientos empáticos por parte de adultos y compañeros, y el refuerzo positivo de estas conductas.

La fluidez con la que los alumnos expresaron las emociones a través del cuerpo se debe principalmente a que el movimiento permite liberar la tensión emocional acumulada y conectar directamente con las sensaciones físicas

asociadas a cada emoción, lo que facilita la expresión de aquello que puede resultar difícil de poner en palabras (Strozzi-Heckler, 2014). Además, el juego de roles ofrece un espacio seguro donde los alumnos pueden experimentar diferentes emociones sin temor a ser juzgados, lo que aumenta su confianza y su disposición a explorar sus propias emociones (Kolb, 1984). La dificultad que mostraron para desarrollar la empatía se explica por el egocentrismo cognitivo que caracteriza ciertas etapas del desarrollo infantil, donde los niños tienen dificultades para distinguir sus propios pensamientos, emociones y perspectivas de los de los demás (Piaget, 2003). Este egocentrismo no significa que los niños sean egoístas, sino que aún no han desarrollado la capacidad cognitiva de entender que otras personas pueden tener experiencias, creencias y sentimientos diferentes a los suyos.

Además, la falta de práctica en la observación de señales emocionales de los demás contribuyó a esta dificultad; los alumnos no estaban acostumbrados a prestar atención a la expresión facial, el lenguaje corporal o el tono de voz de sus compañeros como indicadores de cómo se sentían (Ekman & Friesen, 1975). En muchos casos, los niños se basan en sus propias reacciones emocionales para interpretar las situaciones de los demás, lo que se alinea con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), quien señala que los individuos utilizan sus propias experiencias como marco de referencia para entender el comportamiento de los demás. La progresión que se observó en algunos alumnos al comenzar a considerar diferentes perspectivas se debió a la aplicación de estrategias de scaffolding, donde se proporcionaron pistas y preguntas guiadas que les ayudaron a alejarse de su punto de vista personal y a pensar en otras posibilidades (Wood et al., 1976).

También influyó en esta dificultad el hecho de que en muchos casos los niños no han recibido enseñanza explícita sobre cómo desarrollar la empatía, ya

que esta competencia se asume que se desarrolla de manera natural a través de las interacciones sociales, pero en realidad requiere de instrucción y práctica específicas (Eisenberg et al., 2006). La conexión entre emociones, pensamientos y acciones que los alumnos comenzaron a entender se debió a que el juego de roles les permitió experimentar directamente cómo una emoción específica puede influir en cómo se mueven y actúan, lo que facilitó la comprensión de esta relación triangular (Lazarus, 1991). Además, las discusiones posteriores a las representaciones les permitieron verbalizar esta conexión y consolidar el aprendizaje.

Para fortalecer el trabajo sobre la empatía y la conexión emoción-pensamiento- acción en futuras prácticas, sería recomendable implementar actividades específicas de observación de expresiones faciales y lenguaje corporal, utilizando imágenes, videos cortos o fotografías de personas expresando diferentes emociones, para que los alumnos aprendan a identificar las señales emocionales que otras personas muestran (Ekman & Friesen, 1975). También se podría diseñar un juego de “adivina la emoción” donde un alumno representa una emoción solo con su rostro o su postura y los demás tienen que adivinar qué emoción es, lo que ayudaría a desarrollar la capacidad de leer las señales emocionales de los demás.

Otra estrategia importante sería diseñar juegos de roles donde los alumnos deben representar la misma situación desde la perspectiva de diferentes personajes, por ejemplo, un niño que es excluido de un juego, un niño que lo excluye y un niño que es testigo; esto permitiría que practiquen ponerse en el lugar de diferentes personas y comprendan que cada uno puede sentir y pensar cosas distintas en la misma situación (Rodríguez, 2020). Además, se podría integrar dinámicas de “cuento en cadena” donde cada alumno continúa la historia desde la perspectiva del personaje principal, teniendo en cuenta sus emociones,

pensamientos y acciones; esto fortalecería la capacidad de entender la perspectiva ajena y de conectar estos tres elementos de manera coherente.

También sería beneficioso incluir actividades de observación en el aula y en el recreo, donde los alumnos registren de manera respetuosa las señales emocionales que ven en sus compañeros y discutan qué podrían estar sintiendo y por qué; esto les permitiría aplicar las habilidades aprendidas en situaciones reales (Lave & Wenger, 1991). Asimismo, se podría utilizar cuentos y narraciones que presenten personajes con perspectivas diferentes y discutir cómo cada uno se siente, piensa y actúa en la historia, lo que facilitaría la comprensión de la diversidad de emociones y pensamientos que pueden existir en una misma situación (Hoffmann, 2000).

Para fortalecer la conexión entre emociones, pensamientos y acciones, se podría diseñar un cuaderno de reflexión donde los alumnos registren situaciones que les generen emociones intensas, indicando qué sintieron, qué pensaron en ese momento y qué hicieron como consecuencia; esto les ayudaría a identificar patrones en su propio comportamiento y a entender cómo las emociones influyen en sus acciones (Pennebaker, 1997). Finalmente, se podría establecer un espacio regular en el horario de clase para discutir situaciones de convivencia que hayan sucedido en el grupo, analizando las emociones, pensamientos y acciones de todos los involucrados y buscando formas de resolver los conflictos de manera empática y respetuosa.

Docente en formación:DF Alumno1:A1. Alumno 2: A2. Alumno 3: A3. Alumno 4: A4

Durante este momento desarrollé actividades enfocadas en acercar a los alumnos al reconocimiento de sus emociones y a la importancia de expresarlas de manera adecuada. Observé que varios estudiantes aún presentaban dificultad para identificar lo que sentían y reaccionaban impulsivamente ante situaciones sencillas. Por ello, implementé una dinámica en la que cada alumno debía mencionar una emoción que hubiera sentido recientemente y explicar qué la provocó.

—**DF:** Hoy vamos a hablar de nuestras emociones, ¿quién quiere comenzar?

—**A1:** Yo sentí enojo porque me empujaron en el recreo.

—**DF:** ¿Y qué hiciste cuando pasó eso?

—**A1:** Le grité.

—**DF:** ¿Crees que había otra forma de reaccionar?

—**A1:** Sí, decirle que no me gustó.

Posteriormente, otro alumno compartió una experiencia distinta:

—**A2:** Yo sentí tristeza porque mi amigo ya no quiso jugar conmigo.

—**DF:** ¿Le dijiste cómo te sentías?

—**A2:** No.

—**DF:** A veces expresar lo que sentimos ayuda a resolver problemas, ¿no creen?

—**Alumnos:** Sí.

Más adelante, al trabajar con tarjetas de emociones, varios alumnos participaron activamente identificando alegría, miedo, enojo y tristeza en diferentes situaciones escolares.

—**A3:** Si pierdo algo importante siento tristeza.

—**A4**: Si me felicitan siento alegría.

—**DF**: Muy bien, reconocer lo que sentimos es el primer paso para controlarlo.

Esta actividad permitió fortalecer la confianza del grupo para hablar de sus emociones y reconocer que todas son válidas, pero deben expresarse con respeto. A partir de ello comprendí que era necesario seguir promoviendo espacios de diálogo que favorecieran el autocontrol y la convivencia positiva dentro del aula.

Momento 5: comprensión y producción

En este momento busqué que los alumnos materializaran las estrategias de regulación emocional y empatía que habíamos estado discutiendo a lo largo de los momentos anteriores, transformando los conocimientos teóricos y prácticos en productos tangibles que pudieran utilizar y compartir. La primera actividad fue la creación del Diario de las Emociones, un espacio donde cada día dedicábamos unos diez minutos a registrar cómo se habían sentido durante la jornada escolar; algunos alumnos escribían con gran detalle describiendo las situaciones que les habían generado emociones, los pensamientos que habían tenido y las estrategias que habían utilizado para manejarlas, mientras que otros preferían expresarse a través de dibujos, utilizando caritas, colores y figuras para representar sus estados emocionales. Este espacio de reflexión silenciosa se volvió rápidamente valioso para ellos, ya que les permitió tomar conciencia de sus propios patrones emocionales y reconocer cuándo necesitaban utilizar las herramientas que habían diseñado en momentos anteriores.

También elaboramos carteles ilustrados con técnicas de relajación para colocar en el rincón de la calma del aula; cada cartel mostraba una técnica diferente – respiración abdominal, relajación muscular progresiva, visualización

de lugares tranquilos, conteo de respiraciones– acompañada de dibujos hechos por los propios alumnos que explicaban paso a paso cómo realizarla. Aquí noté un compromiso mayor por parte de todos los estudiantes, ya que sabían que esos carteles los iban a usar directamente cuando se sintieran abrumados o necesitaran calmarse, lo que les daba un sentido de propósito claro a la actividad. Los alumnos se esforzaron por hacer los dibujos lo más claros y comprensibles posible, incluso creando pequeños glosarios de términos en caso de que alguien no entendiera algún paso.

La actividad más retadora de este momento fue la composición de una canción o rap sobre la empatía; se dividieron en equipos pequeños y se les pidió que crearan estrofas que hablaran sobre la importancia de entender al otro, escuchar sus sentimientos y apoyar a los compañeros en momentos difíciles. Algunos equipos se entusiasmaron mucho con la propuesta, creando melodías pegajosas y letras con mensajes muy claros, mientras que otros se bloqueaban rápidamente porque no encontraban la rima adecuada o no sabían cómo estructurar el ritmo de las estrofas. En algunos casos, los equipos tenían dificultades para ponerse de acuerdo sobre el mensaje que querían transmitir, ya que cada uno tenía ideas diferentes sobre qué aspectos de la empatía eran más importantes. Sin embargo, con apoyo constante –proporcionando listas de palabras clave sobre empatía, estructuras básicas de versos y ejemplos de canciones con mensajes similares– todos los equipos lograron crear estrofas sencillas, pero con contenido significativo sobre respeto, comprensión y la importancia de ponerse en el lugar del otro. Al final, cada equipo presentó su canción o rap al grupo, y algunos incluso decidieron enseñarles la melodía a los demás para que la cantaran juntos en momentos de calma o antes de iniciar actividades que requerían de mucha concentración.

La práctica de este momento se sustentó en principios de la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), quien establece que el aprendizaje se

consolida cuando los individuos pueden transformar sus experiencias en productos o acciones concretas; al materializar las estrategias emocionales en diarios, carteles y canciones, los alumnos pudieron integrar completamente los conocimientos aprendidos. Además, se siguió el enfoque de educación artística de Lowenfeld y Brittain (1987), quienes destacan que las formas creativas de expresión facilitan la comunicación de emociones y el desarrollo de habilidades sociales, ya que permiten a los alumnos expresar ideas que pueden resultar difíciles de verbalizar.

La creación del Diario de las Emociones se basó en principios de la escritura terapéutica de Pennebaker (1997), quien señala que el registro de emociones y experiencias ayuda a mejorar la conciencia emocional, reducir el estrés y desarrollar habilidades de autorregulación. Asimismo, se tomó como referencia el trabajo de Thompson (2011), quien argumenta que la reflexión regular sobre las emociones ayuda a los niños a identificar patrones en su comportamiento y a desarrollar estrategias más efectivas de manejo emocional. La elaboración de los carteles de relajación se fundamentó en principios de diseño instruccional que destacan la importancia de crear recursos visuales claros y accesibles para facilitar el aprendizaje y la aplicación de habilidades (Paivio, 1986), así como en la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), quien señala que la utilidad percibida de un producto aumenta el compromiso y la motivación de los alumnos.

La composición de canciones y raps se sustentó en principios de la educación musical de Moreno (1989), quien argumenta que la música es una herramienta poderosa para el desarrollo emocional y social, ya que fomenta la colaboración, la creatividad y la comunicación de mensajes significativos. Además, se siguió el trabajo de Amabile (1996) sobre la creatividad en la infancia, quien señala que los niños necesitan apoyo estructurado y recursos adecuados

para desarrollar su creatividad y superar los bloqueos que pueden surgir durante el proceso de creación.

El éxito del Diario de las Emociones se debe principalmente a que el registro individual y regular permite a los alumnos reflexionar de manera privada sobre sus emociones, lo que les da un espacio seguro para explorar sus sentimientos sin temor a ser juzgados (Pennebaker, 1997). Además, la posibilidad de elegir entre escribir o dibujar permite a cada alumno expresarse de la manera que se sienta más cómodo, lo que se alinea con principios de diferenciación pedagógica que reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje y expresión (Tomlinson, 2001). El alto compromiso con los carteles de relajación se explica por la utilidad percibida del producto final; los alumnos sabían que los carteles formarían parte del espacio de calma del aula y que los utilizarían en situaciones reales, lo que aumentó su motivación para hacerlos lo más claros y útiles posible (Ryan & Deci, 2000).

La dificultad que presentaron algunos equipos en la composición de canciones y raps se debió a varios factores: por un lado, la falta de experiencia en la creación de textos poéticos o musicales, lo que generó bloqueos creativos cuando no encontraban la forma de estructurar sus ideas (Amabile, 1996); por otro lado, las diferencias en los intereses y habilidades de los miembros de cada equipo generaron dificultades para ponerse de acuerdo sobre el enfoque del mensaje, lo que se alinea con principios de dinámica grupal que indican que los equipos heterogéneos pueden enfrentar desafíos en la toma de decisiones (Johnson & Johnson, 2009). Además, algunos alumnos sentían ansiedad por presentar su creación al grupo, lo que afectó su capacidad para concentrarse en el proceso creativo (Bandura, 1997).

El progreso que se observó en todos los equipos después del apoyo proporcionado se debió a la aplicación de principios de scaffolding, donde se ofrecieron recursos y estructuras que ayudaron a los alumnos a superar sus bloqueos y a desarrollar sus ideas (Wood et al., 1976). La satisfacción que mostraron los alumnos al presentar sus creaciones se debió a que el proceso de creación colectiva fortalece el sentido de pertenencia al grupo y la autoestima, además de permitirles compartir sus ideas con los demás (Maslow, 1943). El hecho de que algunos equipos decidieran enseñar su canción al grupo completo se explica por la necesidad de los niños de compartir sus logros y de crear experiencias colectivas que fortalezcan los lazos entre los compañeros (Elias et al., 1997).

Para optimizar el desarrollo de este momento en futuras intervenciones, sería recomendable proporcionar plantillas para el Diario de las Emociones con preguntas guiadas que ayuden a los alumnos a estructurar su reflexión –por ejemplo: “¿Qué emoción sentí hoy?”, “¿Qué situación me hizo sentir así?”, “¿Qué pensé en ese momento?”, “¿Qué hice para manejar mi emoción?”– lo que facilitaría el registro y ayudaría a los alumnos a conectar sus emociones con sus pensamientos y acciones (González, 2021). También se podría incluir en el diario páginas dedicadas a la empatía, donde los alumnos registren momentos en los que ayudaron a un compañero o se pusieron en su lugar, lo que fortalecería la práctica de esta competencia.

Otra estrategia importante sería ofrecer opciones creativas alternativas a la canción o rap para aquellos alumnos que no se sientan cómodos con la música, como la creación de cuentos ilustrados, títeres con guiones sobre la empatía, cómics o murales; esto permitiría que cada alumno elija la forma de expresión que mejor se adapte a sus intereses y habilidades (Lowenfeld & Brittain, 1987). Además, se podría proporcionar recursos de apoyo para la creación creativa

desde el inicio del proceso –como listas de palabras clave sobre empatía, estructuras básicas de versos o cuentos, ejemplos de obras similares y materiales de creación– lo que ayudaría a reducir la ansiedad y los bloqueos creativos (Moreno, 1989).

También sería beneficioso dedicar un tiempo previo a la actividad creativa para trabajar en dinámicas de equipo que ayuden a los alumnos a ponerse de acuerdo sobre los objetivos del proyecto y a distribuir las responsabilidades de manera equitativa, lo que reduciría los conflictos y facilitaría el proceso de creación (Johnson & Johnson, 2009). Asimismo, se podría establecer un sistema de apoyo entre equipos, donde aquellos que avanzan más rápido ayuden a los que tienen dificultades, lo que fortalecería el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo entre los alumnos.

Para los carteles de relajación, se podría organizar una presentación de las técnicas en otros grupos o en una asamblea escolar, lo que permitiría a los alumnos compartir su trabajo con la comunidad escolar y sentirse orgullosos de sus creaciones (Martínez, 2022). Finalmente, se podría diseñar un espacio permanente en el aula donde los alumnos puedan agregar nuevas estrategias o técnicas de regulación emocional y empatía a medida que las van aprendiendo, lo que permitiría que los productos creados sigan evolucionando y adaptándose a las necesidades del grupo.

Momento 6: reconocimiento

La reflexión sobre los avances alcanzados en este momento fue una experiencia muy emotiva tanto para los alumnos como para mí, ya que permitió visualizar el camino recorrido y reconocer el esfuerzo de cada uno en el desarrollo de sus habilidades emocionales. Comenzamos utilizando los Diarios de las Emociones como herramienta principal para la autoevaluación, pidiéndoles a los

alumnos que revisaran sus registros de las últimas semanas y buscaran patrones emocionales – por ejemplo, qué días del semana se sentían más felices, qué situaciones les generaban más estrés o cuándo eran más propensos a utilizar las estrategias de regulación que habían aprendido. Planteamos preguntas guiadas como “¿Qué días me siento más feliz y por qué?”, “¿En qué momentos he utilizado el Botiquín de Primeros Auxilios Emocionales?”, “¿Qué estrategia me ha funcionado mejor para manejar el enojo?” y “¿Cómo me siento cuando ayudo a un compañero?”

Esta revisión les ayudó a verse a sí mismos con mayor claridad y a reconocer los cambios que habían experimentado en su forma de manejar las emociones; muchos alumnos se sorprendieron al darse cuenta de que antes solían reaccionar de manera impulsiva y ahora se detenían a respirar o a buscar ayuda antes de actuar. Posteriormente, organizamos un Círculo de reconocimiento donde cada quien tuvo la oportunidad de compartir un logro personal relacionado con el trabajo emocional que habíamos realizado.

Las aportaciones fueron variadas y muy significativas: un niño contó que ahora respiraba profundamente tres veces antes de gritar cuando se sentía frustrado, una niña compartió que había ayudado a un compañero triste a sentarse con el grupo durante el recreo, otro alumno mencionó que ya no se sentía tan nervioso antes de presentar sus trabajos en clase porque utilizaba la técnica de visualización que había aprendido, y varias niñas comentaron que habían utilizado los carteles de relajación cuando se sentían abrumadas por las tareas.

Escuchar estas historias me confirmó que los esfuerzos estaban dando frutos, aún cuando no fueran cambios drásticos o inmediatos; eran pasos

significativos en el desarrollo de su conciencia emocional y su capacidad para relacionarse de manera positiva con los demás. Durante el círculo, los alumnos también comenzaron a reconocer los logros de sus compañeros, felicitándolos por su progreso y comentando cómo habían notado cambios en el ambiente del aula – como que había menos discusiones durante el recreo o que más alumnos ofrecían ayuda cuando alguien tenía dificultades. Este momento de reconocimiento colectivo fortaleció los lazos entre los miembros del grupo y generó un sentido de orgullo compartido por lo que habían logrado juntos.

La práctica de este momento se basó en principios de la teoría de la autoevaluación de Zimmerman (2002), quien señala que la capacidad de evaluar el propio progreso es fundamental para el desarrollo de la autorregulación y el aprendizaje autónomo. Además, se siguió el trabajo de Schön (1983) sobre la reflexión en la práctica, quien argumenta que la reflexión sobre las experiencias pasadas permite a los individuos mejorar su desempeño y consolidar los aprendizajes adquiridos. El uso de los Diarios de las Emociones como herramienta de autoevaluación se sustentó en principios de la escritura reflexiva que destacan la importancia de tener un registro concreto de las experiencias para poder analizar los patrones y los cambios a lo largo del tiempo (Pennebaker, 1997).

El Círculo de reconocimiento se fundamentó en principios de la psicología humanista de Maslow (1943), quien señala que la necesidad de estima y reconocimiento es fundamental para el desarrollo de la autoestima y el bienestar emocional; al proporcionar un espacio donde los alumnos puedan compartir sus logros y ser reconocidos por sus compañeros, se fortalece su sentido de valor y pertenencia. Además, se tomó como referencia el trabajo de Ryan y Deci (2000), quienes destacan que el reconocimiento social refuerza los comportamientos positivos y aumenta la motivación intrínseca para continuar desarrollando las

habilidades aprendidas. La inclusión de reconocimientos tanto individuales como colectivos se basó en principios de educación cooperativa que indican que el reconocimiento del esfuerzo de cada uno fortalece el trabajo en equipo y la convivencia positiva (Johnson & Johnson, 2009).

Asimismo, se siguió el principio de que la reflexión colectiva permite a los grupos construir un sentido común de propósito y reconocer el impacto de su trabajo en el ambiente general (Elias et al., 1997). La elección de preguntas guiadas para la reflexión se basó en principios de la terapia cognitivo-conductual que destacan la importancia de plantear preguntas específicas para facilitar la exploración de los patrones emocionales y conductuales (Beck, 1976).

La claridad con la que los alumnos pudieron realizar su autoevaluación se debió principalmente a que los Diarios de las Emociones proporcionaron un registro concreto y sistemático de sus experiencias, lo que les permitió comparar su comportamiento actual con el que tenían al inicio del proceso (Bandura, 1997). Además, la regularidad con la que habían realizado los registros les permitió identificar cambios graduales que de otra manera podrían haber pasado desapercibidos, lo que se alinea con principios de la psicología del desarrollo que indican que el cambio en las habilidades emocionales es un proceso progresivo (Thompson, 2011). La emotividad del momento se explica por el hecho de que el reconocimiento de los propios logros y el apoyo del grupo satisfacen necesidades fundamentales de estima y pertenencia, generando sensaciones de alegría, orgullo y conexión con los demás (Maslow, 1943).

Los avances que los alumnos compartieron se deben a la práctica constante de las estrategias aprendidas durante los momentos anteriores, así como al refuerzo positivo que habían recibido tanto de mí como de sus compañeros cada vez que aplicaban estas herramientas (Skinner, 1953). Además, el hecho de que los alumnos comenzaran a reconocer los logros de los demás se debió a que el trabajo emocional habíamos realizado había fortalecido su capacidad de empatía y su disposición a prestar atención a las acciones positivas de sus compañeros (Eisenberg et al., 2006). La percepción de cambios en el ambiente del aula se basó en observaciones concretas que los alumnos habían hecho –como menos conflictos o más ayuda mutua– lo que confirmó que el trabajo realizado no solo había impactado a nivel individual, sino también a nivel grupal (Doyle, 1986).

La dificultad que algunos alumnos tuvieron para identificar sus propios logros se debió a que en muchas ocasiones los niños no están acostumbrados a reflexionar sobre su propio progreso o a reconocer sus propios esfuerzos, ya que la atención se centra generalmente en los resultados académicos (Tomlinson, 2001). Además, algunos alumnos tenían expectativas muy altas sobre los cambios que deberían experimentar, por lo que no reconocían los pequeños pasos que habían dado, lo que se alinea con principios de la psicología del desarrollo que indican que los niños necesitan aprender a valorar el proceso tanto como el resultado (Bruner, 1996). El apoyo que recibieron de sus compañeros durante el círculo de reconocimiento ayudó a estos alumnos a ver su progreso desde una perspectiva diferente y a valorar sus propios esfuerzos.

Para enriquecer este momento en futuras intervenciones, sería recomendable diseñar una herramienta de autoevaluación visual complementaria al diario, como una escala de caritas o una rueda de logros donde los alumnos puedan representar su progreso en diferentes áreas de la educación emocional –identificación de emociones, regulación emocional, empatía, convivencia– de

manera más sencilla y accesible (Torres, 2018). También se podría incluir un espacio de reconocimiento mutuo estructurado, donde los alumnos escriban pequeños mensajes de agradecimiento o felicitación a sus compañeros por los logros que han observado en ellos, lo que fortalecería la empatía, el apoyo grupal y la construcción de relaciones positivas (Johnson & Johnson, 2009).

Otra estrategia importante sería registrar los logros compartidos en un panel visible del aula – como un “muro de éxitos emocionales”– donde los alumnos puedan agregar sus logros a medida que los van alcanzando; esto permitiría mantener la motivación alta y recordar constantemente los avances del grupo a lo largo del tiempo. Además, se podría invitar a algún miembro de la comunidad escolar –como el director, una maestra de apoyo o un representante de padres de familia– a participar en el círculo de reconocimiento, lo que daría mayor valor al trabajo realizado y permitiría que los alumnos se sintieran reconocidos más allá del grupo clase (Martínez, 2022).

También sería beneficioso dedicar un tiempo para reflexionar sobre los desafíos que aún enfrentan los alumnos y cómo pueden seguir trabajando en ellos, lo que ayudaría a mantener la perspectiva y a establecer metas claras para el futuro (Schön, 1983). Asimismo, se podría diseñar un certificado o reconocimiento personalizado para cada alumno que destaque sus logros específicos en el área de educación emocional, lo que les permitiría llevar un recuerdo tangible de su progreso y compartirlo con sus familias (Fernández, 2019).

Para aquellos alumnos que tienen dificultades para identificar sus propios logros, se podría proporcionar una lista de ejemplos de avances comunes en educación emocional y ayudarlos a encontrar situaciones en sus propios registros donde hayan demostrado estos progresos, lo que les ayudaría a reconocer sus

propios esfuerzos (García, 2020). Finalmente, se podría establecer momentos de reconocimiento emocional periódicos –cada dos semanas o mensuales– para que los alumnos puedan seguir compartiendo sus logros y fortaleciendo el apoyo mutuo en el grupo.

3.2 Tercera acción

Momento 7: concreción

En este momento sintetizamos todo el aprendizaje que habíamos desarrollado a lo largo de todos los momentos anteriores en productos tangibles que consolidaran los conocimientos y permitieran su aplicación continua en el aula. El primer producto que diseñamos entre todos fue un Protocolo de mediación de conflictos, un documento ilustrado con dibujos hechos por los alumnos que establecía pasos simples y claros para resolver diferencias de manera pacífica. Los pasos que acordamos incluyeron: “hablar con calma y sin gritar”, “escuchar sin interrumpir al otro compañero”, “explicar cómo te sientes y por qué”, “escuchar la perspectiva del otro”, “buscar una solución juntos que funcione para todos” y “dar un abrazo o decir perdón si es necesario”.

Ver cómo negociaban entre ellos qué pasos incluir en el protocolo fue una muestra clara de que estaban aplicando lo aprendido sobre empatía, comunicación y resolución de conflictos; hubo discusiones respetuosas sobre cuáles eran los pasos más importantes, algunos alumnos propusieron incluir ejemplos concretos de situaciones comunes en el aula, mientras que otros sugirieron agregar dibujos que mostraran cómo realizar cada paso de manera adecuada. Al final, logramos crear un protocolo que reflejaba las necesidades y la comprensión del grupo, y que fue fácil de entender y aplicar para todos.

Además, creamos el Mural de las emociones positivas, un espacio grande en una pared del aula donde los alumnos pegaron dibujos, fotografías (con permiso de sus familias) y notas escritas que representaban momentos de alegría, colaboración, ayuda mutua y otros sentimientos positivos que habían experimentado en la escuela. Cada estudiante aportó algo diferente: algunos dibujaron momentos de juego en el recreo, otros pegaron fotos de actividades grupales, algunas niñas escribieron poemas sobre la amistad, y varios alumnos agregaron notas donde contaban historias de cuando habían ayudado a un compañero o habían recibido ayuda de los demás. El mural se llenó rápidamente de colores vibrantes,

Sonrisas y mensajes positivos, convirtiéndose en un espacio que reflejaba el ambiente de convivencia que habíamos construido juntos y en un recordatorio constante de las emociones positivas que pueden experimentarse en el aula. Fue una forma poderosa de cerrar esta fase del trabajo emocional con algo visual y colectivo que todos pudieran ver y disfrutar todos los días.

La práctica de este momento se sustentó en principios de la teoría del aprendizaje constructivista de Bruner (1996), quien señala que la síntesis de aprendizajes en productos tangibles facilita la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas y la aplicación continua de las habilidades aprendidas. Además, se siguió el trabajo de Fischbein (2003) sobre la construcción de normas y acuerdos colectivos, quien argumenta que cuando los alumnos participan activamente en el diseño de reglas y protocolos, aumenta su compromiso con su cumplimiento y su sentido de propiedad sobre el proceso. El diseño del Protocolo de mediación de conflictos se basó en principios de la resolución de conflictos pacíficos que destacan la importancia de establecer pasos claros y accesibles para que los niños puedan resolver diferencias de manera autónoma (García,

2020).

La creación del Mural de las emociones positivas se fundamentó en principios de la psicología positiva que señalan la importancia de centrarse en las emociones positivas y los aspectos positivos de la convivencia para fortalecer el bienestar y la cohesión grupal (Seligman, 2002). Además, se tomó como referencia el trabajo de Kaplan y Kaplan (1989) sobre el impacto del entorno físico en el bienestar emocional, quienes argumentan que los espacios visualmente atractivos y llenos de significado para el grupo mejoran el ambiente y la disposición de los alumnos para aprender y relacionarse. La inclusión de elementos creados por cada alumno se basó en principios de diferenciación pedagógica que reconocen la importancia de valorar la contribución individual y de permitir que cada estudiante se exprese de manera única (Tomlinson, 2001).

Asimismo, se siguió el principio de que los productos tangibles creados colectivamente fortalecen el sentido de pertenencia al grupo y la identidad colectiva (Elias et al., 1997). La negociación del contenido del protocolo se sustentó en principios de la comunicación efectiva que destacan la importancia de escuchar diferentes perspectivas y llegar a acuerdos consensuados (Vygotsky, 1978).

La participación activa de los alumnos en la negociación del protocolo se debió principalmente a que se sintieron protagonistas del proceso, lo que aumentó su compromiso con el cumplimiento de las normas que habían diseñado ellos mismos (Ames, 1992). Además, el hecho de que el protocolo se basara en las situaciones y necesidades concretas del grupo hizo que los alumnos vieran su utilidad y se sintieran motivados a aplicarlo en su vida diaria (Ryan & Deci, 2000). El éxito del mural se explica por la naturaleza visual y colectiva de la actividad, que permite a los alumnos expresar emociones positivas de manera creativa y fortalecer los lazos grupales al compartir momentos significativos (Kaplan & Kaplan, 1989).

La claridad y simplicidad del protocolo se debieron a que los pasos se diseñaron desde la perspectiva de los alumnos, utilizando lenguaje y dibujos accesibles para su edad y nivel de comprensión (Vygotsky, 1978). Además, la inclusión de ejemplos concretos de situaciones comunes en el aula hizo que el protocolo fuera fácil de aplicar en la práctica, lo que se alinea con principios de la educación emocional que destacan la importancia de las estrategias concretas y relevantes (Thompson, 2011). La diversidad de elementos que los alumnos aportaron al mural se debió a que cada uno tenía experiencias y formas de expresión diferentes, lo que refleja la riqueza de la diversidad dentro del grupo y la importancia de valorar cada contribución individual (Tomlinson, 2001).

La emoción que los alumnos mostraron al ver el mural completo se debió a que el espacio se convirtió en un símbolo tangible del progreso que habían logrado juntos y del ambiente de convivencia positiva que habían construido (Maslow, 1943). Además, el hecho de que el mural estuviera en un lugar visible del aula hizo que los alumnos se sintieran orgullosos de su trabajo y lo utilizaran como referencia constante de las emociones positivas que pueden experimentarse en la escuela (Seligman, 2002). La dificultad que algunos alumnos tuvieron para llegar a acuerdos durante la negociación del protocolo se debió a las diferencias en sus perspectivas y experiencias, pero esto también representó una oportunidad para aplicar las habilidades de comunicación y empatía que habían aprendido, lo que fortaleció aún más estas competencias (Eisenberg et al., 2006).

Para mejorar el desarrollo de este momento en futuras prácticas, sería recomendable integrar ejemplos concretos de situaciones de conflicto comunes en el aula dentro del protocolo, con dibujos que muestren cada paso en acción y cómo aplicarlo en diferentes escenarios –como discusiones por materiales escolares, conflictos durante el juego o diferencias de opinión en actividades

grupales (García, 2020). También se podría incluir un apartado en el protocolo sobre cómo pedir ayuda a un adulto o a un compañero designado cuando los alumnos no puedan resolver el conflicto por sí mismos, lo que fortalecería la capacidad de buscar apoyo cuando es necesario.

Otra estrategia importante sería incluir elementos del mural de emociones positivas en otros espacios del aula y de la escuela –como el rincón de calma, la puerta de entrada o el comedor–para mantener la visibilidad de las emociones positivas y extender el impacto del trabajo realizado más allá del salón de clases (Martínez, 2022). Además, se podría organizar una pequeña inauguración del mural y del protocolo de mediación con la participación de otras clases o de las familias, lo que permitiría a los alumnos compartir su trabajo con la comunidad y sentirse reconocidos por sus logros (Fernández, 2019).

También sería beneficioso diseñar tarjetas pequeñas con los pasos del protocolo de mediación que los alumnos puedan llevar consigo o tener en sus escritorios, lo que facilitaría su consulta en momentos de conflicto y ayudaría a que se recuerden y apliquen los pasos de manera más constante (Paivio, 1986). Asimismo, se podría establecer un sistema de revisión periódica del protocolo para ajustarlo según las necesidades cambiantes del grupo y agregar nuevos pasos o ejemplos a medida que los alumnos van desarrollando nuevas habilidades (Schön, 1983).

Para el mural de emociones positivas, se podría incluir un espacio dedicado a agregar nuevos elementos a lo largo del año escolar, permitiendo que los alumnos sigan compartiendo momentos positivos y que el mural evolucione junto con el grupo (Seligman, 2002). También se podría invitar a otros grupos a contribuir con el mural, creando un espacio colectivo que represente las emociones positivas de toda la escuela y fortaleciendo la cohesión entre diferentes cursos (Elias et al., 1997).

Finalmente, se podría diseñar un pequeño folleto que contenga el protocolo de mediación y fotografías del mural, junto con mensajes de los alumnos sobre la importancia de las emociones positivas y la resolución pacífica de conflictos; este folleto podría ser distribuido entre las familias y otros miembros de la comunidad escolar para extender el impacto del trabajo emocional y fomentar una cultura de convivencia positiva en todo el plantel (García, 2020).

Docente en formación:DF Alumno1:A1. Alumno 2: A2. Alumno 3: A3. Alumno 4: A4

Durante este momento enfoqué el trabajo en la organización grupal para fortalecer la convivencia y mejorar la conducta mediante acuerdos compartidos. Observé que algunos conflictos surgían porque los alumnos no respetaban turnos, interrumpían a sus compañeros o no cumplían responsabilidades dentro de las actividades en equipo. Por ello, propuse elaborar normas de convivencia construidas por el propio grupo.

—**DF:** ¿Qué necesitamos para trabajar mejor como grupo?

—**A1:** Guardar silencio cuando alguien habla.

—**A2:** No pelear por cualquier cosa.

—**DF:** Muy bien, ¿qué más?

—**A3:** Respetar turnos.

—**A4:** Ayudarnos entre todos.

Después escribimos los acuerdos en una cartulina visible para el salón. Más tarde reflexionamos sobre su importancia.

—**DF:** ¿Por qué creen que sirven estos acuerdos?

—**A1:** Para no discutir tanto.

- A2:** Para entendernos mejor.
- DF:** ¿Y quién debe cumplirlos?
- Alumnos:** Todos.

Posteriormente, durante una actividad en equipos, recordé los acuerdos cuando surgieron interrupciones entre compañeros.

- DF:** ¿Cuál acuerdo podemos aplicar ahorita?
- A3:** Respetar cuando otro habla.
- A4:** Y trabajar sin pelear.

Esta acción permitió que los alumnos participaran en la construcción de reglas y comprendieran que la organización beneficia el trabajo colectivo. A partir de ello identifiqué avances en la responsabilidad compartida y una mayor disposición para mantener un ambiente ordenado y respetuoso dentro del aula.

Momento 8: integración

En este momento llevamos nuestro trabajo emocional más allá de los límites del salón de clases, buscando que los alumnos integraran sus aprendizajes en contextos más amplios y desarrollaran un sentido de responsabilidad hacia la comunidad escolar. La actividad principal consistió en que los alumnos presentaran los carteles de técnicas de relajación que habían elaborado a otros grupos de la escuela, así como en que organizaran un taller breve sobre el protocolo de mediación de conflictos que habíamos diseñado conjuntamente. Al principio, los alumnos estaban nerviosos y algunos mostraban preocupación por hablar frente a otros niños que no conocían bien; algunos mencionaban que tenían miedo de equivocarse al explicar las técnicas o de que

los demás no les prestaran atención.

Sin embargo, después de las primeras explicaciones y de ver que los alumnos de los otros grupos mostraban interés en lo que estaban diciendo, ganaron seguridad y comenzaron a hablar con más claridad y entusiasmo. Se turnaron para explicar cada técnica de relajación, demostrando cómo realizar las respiraciones, los ejercicios de relajación muscular y las visualizaciones; incluso algunos alumnos decidieron hacer demostraciones prácticas junto con los niños del otro grupo, lo que hizo que la presentación fuera más dinámica y participativa. Durante el taller sobre el protocolo de mediación, los alumnos explicaron cada paso con mucho cuidado, utilizando los dibujos del protocolo para hacer que la explicación fuera más clara y ejemplificando con situaciones que podían suceder en cualquier salón de clases.

Se sintieron muy orgullosos de ser considerados “expertos emocionales” para los otros niños, y muchos comentaron que se sentían responsables de ayudar a sus compañeros de otros grupos a manejar sus emociones y resolver sus conflictos de manera pacífica. Algunos alumnos incluso recibieron preguntas de los niños más pequeños sobre qué hacer cuando se sentían tristes o enojados, y respondieron con mucha paciencia y utilizando las estrategias que habían aprendido.

El éxito de las presentaciones se explicó por el hecho de que los alumnos habían desarrollado un conocimiento profundo de las técnicas y el protocolo a través de la práctica constante, lo que les permitió explicarlo con claridad y confianza una vez que superaron su nerviosismo inicial (Lave & Wenger, 1991). Además, el hecho de que los materiales (carteles y protocolo) hubieran sido creados por ellos mismos les dio un sentido de propiedad y orgullo que se reflejó en su forma de presentar (Ryan & Deci, 2000). El interés mostrado por los otros grupos se debió a que las técnicas y el protocolo eran relevantes para sus propias

necesidades y se presentaban de manera accesible y cercana, utilizando lenguaje y dibujos que comprendían fácilmente (Vygotsky, 1978).

El sentido de responsabilidad y liderazgo que desarrollaron los alumnos se debió a que asumieron un papel activo en la construcción del ambiente emocional de la escuela, lo que les permitió sentir que su trabajo tenía un impacto real en la comunidad (Maslow, 1943). Además, el hecho de que los otros niños los consideraran “expertos” fortaleció su autoestima y su disposición a continuar desarrollando y aplicando sus habilidades emocionales (Eisenberg et al., 2006). La consolidación del aprendizaje que experimentaron al enseñar a otros se debió a que explicar los conceptos a otros requiere que los alumnos comprendan a fondo, organicen su pensamiento y los comuniquen de manera clara, lo que refuerza la retención y la comprensión profunda (Bruner, 1996).

Para optimizar este momento en futuras intervenciones, sería recomendable dedicar un tiempo previo a las presentaciones para trabajar en habilidades de comunicación y liderazgo, como cómo hablar frente a un grupo, cómo mantener la atención de los oyentes, cómo responder preguntas y cómo trabajar en equipo durante la presentación (Johnson & Johnson, 2009). También se podría organizar una sesión de práctica con el propio grupo clase antes de presentar a otros, lo que permitiría a los alumnos recibir retroalimentación y mejorar sus explicaciones antes de enfrentarse a un público desconocido (Bandura, 1997).

Otra estrategia importante sería diseñar un plan de presentación estructurado para cada grupo, asignando roles específicos a cada alumno –como presentador principal, demostrador práctico, encargado de responder preguntas o encargado de distribuir materiales– lo que ayudaría a que todos participen

activamente y se sientan responsables del éxito de la presentación (Ames, 1992). Además, se podría preparar pequeños materiales de apoyo para los grupos receptores –como tarjetas con las técnicas de relajación o folletos con el protocolo de mediación– que hayan sido creados por los alumnos, lo que extendería el impacto de la presentación y permitiría que los otros niños puedan consultar las estrategias posteriormente (García, 2020).

También sería beneficioso establecer una colaboración continua con los otros grupos, organizando sesiones periódicas donde los alumnos puedan compartir nuevas estrategias emocionales o ayudar a resolver conflictos que puedan surgir en esos grupos; esto fortalecería el sentido de liderazgo y responsabilidad de los alumnos, así como la construcción de una cultura de convivencia positiva en toda la escuela (Elias et al., 1997). Asimismo, se podría invitar a los alumnos a presentar su trabajo en asambleas escolares o eventos comunitarios, lo que daría mayor visibilidad a su labor y permitiría que se sientan reconocidos como agentes de cambio en la escuela (Martínez, 2022).

Para aquellos alumnos que muestren más nerviosismo, se podría asignarles roles que se adapten mejor a sus habilidades y nivel de comodidad – como encargados de las demostraciones prácticas en lugar de los discursos principales– y proporcionarles apoyo individual para ayudarlos a superar sus preocupaciones (Tomlinson, 2001). Finalmente, se podría diseñar un sistema de retroalimentación donde los grupos receptores puedan dar sus opiniones sobre las presentaciones y los talleres, lo que permitiría a los alumnos mejorar sus habilidades de comunicación y adaptar su trabajo a las necesidades de diferentes públicos (Schön, 1983).

Momento 9: difusión

En este momento buscamos hacer visible el trabajo emocional que habíamos realizado como grupo, compartiendo nuestros logros con toda la comunidad escolar y con las familias de los alumnos. Primero, expusimos los Diarios de las Emociones (con permiso previo de los alumnos y sus padres de familia) junto con el Mural de las emociones positivas en la cartelera principal de la escuela, un espacio de alto tránsito donde todos los estudiantes, maestros y visitantes podían verlos. Los diarios se exhibieron de manera respetuosa, seleccionando extractos breves y dibujos que los alumnos habían autorizado para compartir, junto con pequeños comentarios sobre lo que habían aprendido con esta actividad. El mural se trasladó temporalmente a la entrada principal del plantel, donde se convirtió en un punto de encuentro y conversación.

Esta etapa les hizo sentir que su trabajo emocional no era solo algo para el aula, sino parte de algo más grande que contribuía al bienestar de toda la comunidad escolar. Valoraron especialmente que su esfuerzo fuera visible y reconocido, y muchos comentaron que se sentían motivados a continuar aplicando las estrategias aprendidas para mantener el ambiente positivo que habían ayudado a construir. Algunos alumnos incluso propusieron continuar trabajando en nuevas actividades emocionales para compartir con la escuela en el futuro.

La práctica de este momento se sustentó en principios de la comunicación comunitaria que destacan la importancia de hacer visible el trabajo educativo para fortalecer la conexión entre la escuela, las familias y la comunidad (Epstein, 2011). Además, se siguió el trabajo de Fernández (2019) sobre la participación familiar en la educación emocional, quien argumenta que la difusión de los logros ayuda a las familias a entender el trabajo que se realiza en la escuela y a apoyarlo en el hogar. La exposición de los trabajos en un espacio público de la escuela se basó en principios de la psicología positiva que señalan que el reconocimiento público de los esfuerzos fortalece la autoestima y la motivación de los alumnos

(Seligman, 2002).

La creación de la publicación digital se fundamentó en principios de la educación tecnológica que reconocen la importancia de utilizar herramientas digitales para llegar a un público más amplio y facilitar la comunicación con las familias (Martínez, 2022). Además, se tomó como referencia el trabajo de Ryan y Deci (2000), quienes señalan que el sentido de propósito y la percepción de que el trabajo tiene un impacto más amplio fortalecen la motivación intrínseca de los alumnos. La inclusión de testimonios de los propios alumnos se basó en principios de la pedagogía del testimonio que destacan la importancia de dar voz a los estudiantes y reconocer su perspectiva como parte fundamental del proceso educativo (Freire, 1968).

Asimismo, se siguió el principio de que la difusión del trabajo emocional ayuda a construir una cultura escolar centrada en el bienestar y la convivencia positiva (Elias et al.,1997). La obtención de permiso previo para exponer los diarios se sustentó en principios éticos de la educación que destacan la importancia de respetar la privacidad y la autonomía de los alumnos y sus familias (American Psychological Association, 2017).

El orgullo que los alumnos mostraron al ver su trabajo expuesto se debió principalmente a que el reconocimiento público validó su esfuerzo y les hizo sentir que su trabajo tenía valor para la comunidad (Maslow, 1943). Además, el hecho de que otras personas mostraran interés en su labor les permitió ver que las habilidades emocionales que habían desarrollado eran relevantes y útiles para otros, lo que fortaleció su comprensión del impacto de su trabajo (Bandura, 1997). La respuesta positiva de otros niños, maestros y familias se explicó por el hecho de que la educación emocional es un tema de interés creciente para la comunidad escolar, y los productos tangibles que habíamos creado eran accesibles y fáciles

de entender (Thompson, 2011).

La utilidad de la publicación digital se debió a que permitió llegar a familias que quizás no tenían la oportunidad de visitar la escuela con frecuencia, así como a compartir el trabajo con otros miembros de la comunidad que pudieran estar interesados en implementar estrategias similares (Epstein, 2011). Además, el formato digital facilitó que las familias compartieran la información con otras personas, extendiendo aún más el impacto del trabajo realizado. La disposición de los alumnos a explicar su trabajo a quienes se acercaban se debió a que habían desarrollado un conocimiento profundo de los temas y se sentían seguros de sus habilidades, lo que se alinea con principios de la autoeficacia que indican que la experiencia de éxito fortalece la disposición a asumir nuevos retos (Bandura, 1997).

La sugerencia de los alumnos de continuar con nuevas actividades emocionales se debió a que se habían sentido parte activa de un proceso significativo y querían mantener ese sentido de propósito y contribución a la comunidad (Ryan & Deci, 2000). Además, el reconocimiento que habían recibido les había motivado a seguir desarrollando sus habilidades y a buscar nuevas formas de aplicarlas (Skinner, 1953). La importancia que los alumnos le dieron al hecho de que su trabajo fuera visible se explicó por el hecho de que en muchas ocasiones el trabajo emocional se desarrolla de manera invisible, y el reconocimiento público les permitió sentir que su esfuerzo era valorado tanto como los logros académicos (Tomlinson, 2001).

Para mejorar el desarrollo de este momento en futuras intervenciones, sería recomendable involucrar a los alumnos en el diseño de la exposición y la publicación digital, permitiéndoles decidir qué elementos mostrar, cómo organizarlos y qué información incluir para compartir con la comunidad

(Fischbein, 2003). También se podría organizar un evento especial de inauguración de la exposición, invitando a las familias y a otros miembros de la comunidad para que los alumnos puedan presentar su trabajo de manera más formal y responder preguntas sobre el proceso (Fernández, 2019).

Otra estrategia importante sería crear un espacio permanente en la cartelera de la escuela para la educación emocional, donde se puedan exhibir los trabajos de diferentes grupos y actualizar la información con nuevas estrategias y actividades a lo largo del año escolar (Elias et al., 1997). Además, se podría desarrollar una guía sencilla para las familias con estrategias de educación emocional que puedan aplicar en el hogar, basadas en el trabajo realizado por los alumnos, y distribuirla junto con la publicación digital (García, 2020).

También sería beneficioso invitar a los alumnos a participar en la creación de contenido para las redes sociales de la escuela, permitiéndoles tomar fotografías, escribir textos breves o grabar pequeños videos sobre su trabajo emocional; esto fortalecería sus habilidades digitales y les daría mayor protagonismo en la difusión de sus logros (Martínez, 2022). Asimismo, se podría establecer una colaboración con otros centros educativos para compartir las estrategias desarrolladas y aprender de las experiencias de otros grupos, lo que extendería el impacto del trabajo más allá de la propia escuela (Lave & Wenger, 1991).

Para asegurar que la privacidad de los alumnos se respete adecuadamente, se podría trabajar con ellos para crear versiones anonimizadas de los diarios o seleccionar elementos que puedan ser compartidos sin revelar información personal, lo que permitiría mostrar el trabajo mientras se protege la autonomía de cada estudiante (American Psychological Association, 2017). Finalmente, se podría diseñar un sistema de seguimiento para conocer el impacto

de la difusión, realizando encuestas breves a las familias y al personal docente sobre cómo la exposición y la publicación han influido en su comprensión de la educación emocional y en su disposición a apoyarla.

4.1 Cuarta acción

Momento 10: consideraciones

El propósito fue reflexionar sobre el impacto del proyecto en el bienestar del grupo. Se realizó una asamblea de reflexión con preguntas directas: “¿Sentimos que estamos más tranquilos?” y “¿Es más fácil hablar cuando estamos enojados?”. Los alumnos participaron con sinceridad, destacando que se sentían más cómodos al expresar sus emociones y que habían disminuido los conflictos durante el recreo. Posteriormente, se comparó el “Mapa emocional del grupo” inicial con el actual: en el primero predominaban términos como “enojado”, “triste” y “ansioso”, mientras que en el actual aparecían más “contento”, “calmado” y “seguro”. Sin embargo, algunos estudiantes mencionaron que aún les costaba hablar de sus emociones cuando están muy enojados, y noté que en el mapa actual faltaba representar algunas emociones complejas como la frustración. El proceso de comparación requirió de explicaciones adicionales para que los alumnos entendieran cómo medir el impacto del trabajo realizado y no solo se basaran en impresiones generales.

La práctica se sustentó en principios de evaluación formativa (Scriven, 1967), que destacan la importancia de reflexionar sobre los resultados del proceso para identificar avances y áreas de mejora. La asamblea de reflexión se basó en teorías de participación democrática en el aula (Dewey, 1916), que fomentan que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. El uso de mapas emocionales se fundamentó en estudios sobre representaciones sociales de las emociones (Moscovici, 1973), que permiten visualizar cambios en

la percepción colectiva. Además, se tomó como referencia el modelo de bienestar emocional escolar de García et al. (2020), quien señala que la comparación de indicadores iniciales y finales es clave para medir el impacto de intervenciones emocionales. El enfoque en la comunicación de emociones se basó en principios de la terapia cognitivo-conductual aplicada a la educación (Beck, 1976), que destacan la importancia de la expresión verbal como herramienta de regulación.

Los avances observados se deben a que el proyecto proporcionó espacios seguros y herramientas concretas para gestionar emociones, lo que se alinea con estudios que señalan que la educación emocional mejora la convivencia y el bienestar en el aula (Durlak et al., 2011). La dificultad persistente para hablar de emociones intensas se explica por el hecho de que la regulación de emociones negativas requiere más tiempo y práctica que la identificación de emociones positivas (Gross, 2015). La falta de representación de emociones complejas se debe a que los alumnos aún están en proceso de desarrollo conceptual, y su vocabulario emocional sigue centrado en términos básicos (Izard, 2007). Además, en el contexto escolar, las emociones consideradas “negativas” como la frustración a menudo son estigmatizadas, lo que dificulta su expresión (Nieto, 2018). Los avances en la convivencia se relacionan con el aumento de la empatía entre los alumnos, ya que entender las emociones propias facilita la comprensión de las de los demás (Eisenberg et al., 2006).

Para fortalecer este momento en futuras intervenciones, se recomienda incluir preguntas más específicas en la asamblea, como “¿En qué situaciones aún les cuesta expresar sus emociones?” y “¿Qué necesitan para sentirse más seguros en esos momentos?” (López & Martínez, 2022). Diseñar un “cuadro de seguimiento de emociones complejas” donde los alumnos puedan registrar y discutir sentimientos como frustración o preocupación. Realizar talleres

específicos sobre la expresión de emociones intensas, utilizando técnicas de respiración y comunicación asertiva (Rodríguez, 2021). Además, integrar el mapa emocional en actividades cotidianas para que los alumnos vayan actualizándolo de manera continua y no solo en momentos de evaluación. Finalmente, se sugiere incluir a los padres de familia en esta reflexión, compartiendo los cambios observados y solicitando su apoyo en el fortalecimiento de estas prácticas en el hogar (Fernández, 2019).

Docente en formación:DF Alumno1:A1. Alumno 2: A2. Alumno 3: A3. Alumno 4: A4

Durante este momento promoví la socialización de los aprendizajes alcanzados sobre el desarrollo socioemocional y la mejora de la conducta. El propósito fue que los alumnos compartieran experiencias, reflexionaran sobre sus avances y reconocieran la importancia de convivir de manera respetuosa dentro del grupo. Observé mayor disposición para dialogar y participar sin generar conflictos, por lo que aproveché este avance para realizar una actividad grupal de intercambio de ideas.

—**DF:** Después de todas las actividades realizadas, ¿qué han aprendido sobre convivir mejor?

—**A1:** Que no debemos pelear por cosas pequeñas.

—**A2:** Que primero hay que hablar antes de enojarnos.

—**DF:** Muy bien, ¿qué más han aprendido?

—**A3:** Que escuchar a los demás ayuda mucho.

—**A4:** Y que trabajar juntos sale mejor.

Posteriormente, pedí que compartieran algún cambio personal que

notaran en su conducta.

—**DF**: ¿Alguien siente que ha cambiado algo en su forma de actuar?

—**A1**: Yo ya no grito tan rápido cuando me enojo.

—**A2**: Yo trato de pedir las cosas con respeto.

—**DF**: Esos son avances importantes. Reconocerlos también ayuda a seguir mejorando.

Más adelante, en equipos, comentaron acciones que podían mantener para conservar un ambiente positivo en el salón.

—**A3**: Seguir respetando turnos.

—**A4**: Ayudarnos cuando alguien no entiende.

—**DF**: Excelente, esas acciones fortalecen al grupo.

Esta actividad permitió que los alumnos expresaran logros alcanzados y valoraran la importancia del trabajo realizado. Además, fortaleció el sentido de pertenencia grupal y la responsabilidad compartida para mantener una convivencia sana dentro del aula.

Momento 11: reconocimiento y valoración

El objetivo fue destacar logros individuales y grupales, así como reconocer el esfuerzo de cada miembro del grupo. Se inició con un ejercicio de “reconocimiento positivo”, donde cada alumno compartió un cambio que había observado en un compañero –como que alguien que antes se enojaba con facilidad ahora busca hablar de sus problemas, o que un estudiante tímido ahora participa en las discusiones. Los alumnos mostraron entusiasmo al reconocer a sus pares, aunque algunos tuvieron dificultades para expresar sus ideas de manera clara y se centraron más en logros académicos que en avances

emocionales. Posteriormente, cada estudiante mencionó una estrategia aprendida que le había sido útil: la mayoría destacó el “rincón de la calma” y las técnicas de respiración, aunque pocos mencionaron estrategias para entender las emociones de los demás. Se creó un “registro de éxitos” donde se consignaron los avances, con dibujos y frases escritas por los alumnos. Al finalizar, noté que algunos estudiantes no se sintieron reconocidos, lo que indicó que el ejercicio debió ser más inclusivo.

La práctica se basó en principios de refuerzo positivo (Skinner, 1953), que señalan que reconocer los logros aumenta la probabilidad de mantener comportamientos positivos. El ejercicio de reconocimiento entre pares se sustentó en teorías de aprendizaje social (Bandura, 1986), ya que la observación de los avances de los compañeros fortalece la motivación y el deseo de mejorar. El registro de éxitos se fundamentó en estudios sobre la importancia de la visualización de logros para consolidar el aprendizaje (Paivio, 1986). Además, se tomó como referencia el modelo de desarrollo de la autoestima (Harter, 1999), que destaca que el reconocimiento social es clave para construir una imagen positiva de sí mismo. El enfoque en estrategias aprendidas se basó en principios de la educación emocional que señalan la importancia de la transferencia de habilidades a la vida diaria (Goleman, 2018).

El entusiasmo por el reconocimiento se debe a que los alumnos necesitan sentirse valorados y pertenecer al grupo, lo que se alinea con la jerarquía de necesidades de Maslow (1943). La dificultad para centrarse en avances emocionales se explica por el hecho de que en el contexto escolar los logros académicos son más frecuentemente reconocidos que los relacionados con el bienestar emocional (Nieto, 2018). La preferencia por estrategias individuales como el rincón de la calma se debe a que estas son más tangibles y fáciles de aplicar, mientras que las estrategias de comprensión de los demás requieren

mayor desarrollo de la empatía y el pensamiento cognitivo (Eisenberg et al., 2006). El hecho de que algunos estudiantes no se sintieran reconocidos se relaciona con la necesidad de asegurar que todos los miembros del grupo sean incluidos en el proceso, ya que la exclusión puede generar sentimientos de inferioridad (Harter, 1999). Además, el reconocimiento entre pares fortalece los lazos sociales y reduce los conflictos, lo que se ha demostrado en estudios sobre convivencia escolar (Elias et al., 1997).

Para optimizar este momento, se recomienda preparar a los alumnos antes del ejercicio de reconocimiento con ejemplos de avances emocionales que pueden mencionar, como “mejoró la forma de escuchar a los demás” o “aprendió a pedir ayuda cuando está triste” (García & López, 2021). Implementar un sistema de reconocimiento equitativo, donde se asegure que cada estudiante reciba al menos un comentario positivo, por ejemplo, usando tarjetas de reconocimiento que se entregan de manera organizada. Incluir actividades que destaquen estrategias de comprensión emocional de los demás, como role-playing donde los alumnos deben reconocer las emociones de sus compañeros y actuar de manera empática (Strozzi- Heckler, 2014). El “registro de éxitos” puede ser un mural permanente en el aula que se vaya actualizando a lo largo del tiempo, y se puede invitar a los alumnos a revisarlo periódicamente para recordar sus avances. Finalmente, se sugiere integrar el reconocimiento emocional en la rutina diaria del aula, dedicando unos minutos cada día para mencionar avances o actitudes positivas relacionadas con el bienestar emocional (Rodríguez, 2021).

CONCLUSIONES

El proceso de diagnóstico del nivel socioemocional del grupo me permitió comprender que la conducta observable en el aula no puede interpretarse como un fenómeno aislado, sino como la manifestación externa de procesos internos vinculados al desarrollo psicosocial, la construcción de la identidad y la interacción con el entorno. Desde la perspectiva de Erikson (1968), cada etapa del desarrollo implica una crisis que debe resolverse para favorecer la consolidación de una identidad sólida y un sentido de competencia personal. En el contexto escolar, estas crisis se expresan en la necesidad de reconocimiento, pertenencia y validación por parte de los pares y del docente. Bajo esta mirada, los comportamientos disruptivos o los conflictos dejan de entenderse únicamente como actos de indisciplina y se interpretan como expresiones de procesos de búsqueda identitaria, afirmación personal y construcción del autoconcepto.

Esta comprensión transformó mi manera de analizar las dinámicas del aula, pues me permitió reconocer que detrás de cada conducta existe una necesidad emocional y una forma particular de relacionarse con el entorno. En lugar de centrar la intervención exclusivamente en la corrección inmediata del comportamiento, asumí la necesidad de acompañar procesos más profundos relacionados con la autorregulación y el fortalecimiento de la identidad. Esto implicó adoptar una postura pedagógica más comprensiva, crítica y reflexiva frente a las situaciones de conflicto.

El enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) amplió esta comprensión al señalar que el aprendizaje y el desarrollo se construyen en interacción con otros. La mediación pedagógica, el diálogo y el trabajo colaborativo funcionan como herramientas que posibilitan la internalización de habilidades cognitivas y emocionales. La zona de desarrollo próximo se hizo evidente cuando observé que varios estudiantes lograban regular sus emociones y reflexionar con mayor profundidad al contar con acompañamiento docente y apoyo entre pares. Este

proceso confirmó que el desarrollo socioemocional no ocurre de manera espontánea, sino que requiere experiencias intencionadas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo.

El aprendizaje basado en proyectos comunitarios se constituyó en un medio para articular estos principios teóricos con la práctica educativa. A través de la construcción colectiva de acuerdos, la toma de decisiones compartida y la resolución colaborativa de conflictos, el alumnado tuvo la oportunidad de poner en práctica habilidades socioemocionales en situaciones reales. El proyecto no solo promovió la adquisición de contenidos, sino que generó espacios para el ejercicio de la corresponsabilidad, la empatía y la reflexión crítica sobre la convivencia.

Desde los aportes de Bisquerra (2009), la educación emocional debe entenderse como un proceso sistemático orientado al desarrollo de competencias tales como la conciencia emocional, la regulación, la autonomía y las habilidades sociales. La intervención realizada evidenció que estas competencias no se desarrollan únicamente mediante explicaciones teóricas, sino a través de experiencias significativas que permitan reconocer emociones, analizarlas y transformarlas en conductas constructivas. La práctica demostró que cuando el alumnado participa activamente en la construcción de normas y estrategias, se fortalece su sentido de pertenencia y compromiso.

Durante la evaluación de los resultados, se constató que el impacto del proyecto trascendió el ámbito académico y se reflejó en cambios progresivos en la convivencia y en la manera en que los estudiantes asumieron responsabilidades colectivas. En coherencia con Vygotsky (1978), los aprendizajes socioemocionales se evidenciaron primero en la interacción grupal y posteriormente en la interiorización individual. Aunque los avances no fueron

homogéneos, resultaron significativos en términos de conciencia emocional y disposición para el diálogo.

La reflexión final permitió cuestionar prácticas tradicionales centradas en la sanción como principal mecanismo de control conductual. Desde el marco de Erikson (1968), una intervención basada exclusivamente en el castigo puede reforzar sentimientos de inferioridad o inseguridad, afectando la construcción de la identidad. En contraste, generar experiencias de participación activa y reconocimiento fortalece el sentido de competencia y pertenencia. Esto reafirma que la mejora de la conducta no debe basarse en la imposición, sino en la formación integral del alumnado.

Asimismo, se reconoció que el desarrollo socioemocional está profundamente influido por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes. Por ello, cualquier intervención pedagógica que aspire a ser transformadora debe considerar las realidades familiares y comunitarias del grupo, promoviendo estrategias contextualizadas y pertinentes.

En síntesis, el desarrollo del ámbito socioemocional mediante el aprendizaje basado en proyectos comunitarios constituyó una estrategia pertinente que favoreció una mejora progresiva en la convivencia y en la conciencia emocional del grupo. Más allá de los resultados inmediatos, esta experiencia permitió comprender que la educación socioemocional es un eje fundamental para la formación integral, ya que articula las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del alumnado. La mejora conductual se entiende, entonces, como consecuencia de un proceso educativo que atiende de manera integral las necesidades humanas, promoviendo autonomía, empatía y responsabilidad en la construcción de una convivencia escolar más consciente y respetuosa.

RECOMENDACIONES

Con base en los resultados obtenidos durante la implementación del proyecto, se reafirma la importancia de consolidar el desarrollo del ámbito socioemocional como un eje prioritario dentro de la planificación docente. Esto implica no solo incorporarlo en actividades específicas, sino integrarlo de manera transversal en cada momento de la jornada escolar: desde la bienvenida y las dinámicas de inicio, hasta el cierre reflexivo de las clases. Cuando las habilidades socioemocionales se trabajan de forma sistemática, se convierten en parte de la cultura del aula y dejan de percibirse como acciones aisladas. La evidencia observada durante el proyecto permitió constatar que el fortalecimiento de la autorregulación, la empatía y el diálogo impacta directamente en la disminución de conductas disruptivas y en la mejora de la disposición hacia el aprendizaje.

En este sentido, es recomendable diseñar planeaciones didácticas que contemplen propósitos socioemocionales explícitos, tales como el desarrollo de la escucha activa, la tolerancia a la frustración, el respeto por la diversidad de opiniones y la resolución pacífica de conflictos. Estos propósitos deben articularse con los contenidos académicos, de modo que no representen una carga adicional, sino una oportunidad para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, las actividades colaborativas pueden estructurarse de manera intencionada para fomentar la corresponsabilidad, el cumplimiento de acuerdos y la valoración del trabajo en equipo. De esta forma, el aula se transforma en un espacio de aprendizaje integral donde lo emocional y lo cognitivo se fortalecen mutuamente.

Se sugiere dar continuidad al aprendizaje basado en proyectos comunitarios como estrategia metodológica, ya que durante la intervención se comprobó que favorece la participación activa, el sentido de pertenencia y la

responsabilidad compartida. Este enfoque permite que el alumnado enfrente situaciones reales que requieren organización, diálogo, toma de decisiones y negociación. Al involucrarse en proyectos con impacto en su entorno, los estudiantes desarrollan mayor conciencia social y adquieren habilidades para convivir de manera armónica. Para que este impacto sea sostenido, es fundamental que los proyectos se diseñen con claridad en sus intenciones formativas, que contemplen metas alcanzables y que incluyan momentos de reflexión grupal donde se analicen tanto los logros académicos como los avances en convivencia.

Asimismo, se recomienda fortalecer los procesos de evaluación formativa considerando de manera explícita los progresos en habilidades sociales y emocionales. No basta con valorar únicamente los productos finales o los resultados académicos; es necesario observar procesos como la participación respetuosa, la capacidad de trabajar en equipo, la expresión adecuada de emociones y la disposición para resolver conflictos mediante el diálogo. La utilización de rúbricas, listas de cotejo, registros anecdóticos y autoevaluaciones permitirá contar con información más integral sobre el desarrollo del alumnado. Esta información debe utilizarse para ofrecer retroalimentación oportuna y constructiva, orientada siempre a la mejora continua y al acompañamiento cercano.

De igual manera, resulta pertinente promover el trabajo colaborativo entre docentes y directivos para establecer criterios comunes que favorezcan un clima escolar positivo. La coherencia institucional en la aplicación de normas, en la gestión de conflictos y en la promoción de valores es clave para consolidar los avances logrados en el aula. Cuando existe una visión compartida sobre la importancia del desarrollo socioemocional, se fortalece la cultura escolar y se

evita que los esfuerzos dependan únicamente de iniciativas individuales. La construcción de acuerdos institucionales, la realización de reuniones periódicas de seguimiento y la implementación de estrategias conjuntas contribuirán a mantener una línea de acción clara y consistente.

También es recomendable involucrar a las familias en este proceso, brindándoles orientación sobre la relevancia del desarrollo socioemocional y compartiendo estrategias que puedan reforzarse en el hogar. La comunicación constante entre escuela y familia favorece la coherencia educativa y amplía el impacto de las acciones implementadas en el aula. Talleres, reuniones informativas y actividades colaborativas pueden convertirse en espacios para fortalecer esta alianza y promover una formación integral del alumnado.

Finalmente, se recomienda mantener un proceso permanente de reflexión sobre la práctica docente. El fortalecimiento del ámbito socioemocional exige compromiso, seguimiento sistemático y apertura al cambio. Es necesario transitar de modelos centrados exclusivamente en el control disciplinario hacia enfoques formativos que prioricen la comprensión, el acompañamiento y la construcción conjunta de soluciones. Este cambio de perspectiva permite entender que la mejora de la conducta no se logra mediante sanciones aisladas, sino a través de un trabajo integral que articula lo emocional, lo social y lo académico.

En conclusión, la experiencia obtenida demuestra que el desarrollo socioemocional no solo contribuye a mejorar la convivencia escolar, sino que también potencia la calidad de los aprendizajes y el bienestar general del alumnado. Consolidarlo como un eje transversal en la práctica docente representa una inversión formativa a largo plazo, orientada al desarrollo pleno, equilibrado y consciente de cada estudiante.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2023). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). American Psychological Association

Artículo 3, párrafo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 3 de febrero de 2017 de <http://www.filosofia.org/mfa/fae990a.htm>

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall. <https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Bandura-Social-Foundations-of-Thought-and-Action-A-Social-Cognitive-Theory/9780138045633.html>

Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. International Universities Press. <https://www.routledge.com/Cognitive-Therapy-and-the-Emotional-Disorders/Beck/p/book/9780823610526>

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. (2026). Disposiciones administrativas para la organización y desarrollo del proceso de titulación. BECENE.

Casanova, M. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. SEP – Cooperación Española. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 5 de febrero de 2019 de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4htm?5=>

Cortés, C. M., & Iglesias, L. M. (2004). Generalidades sobre metodología de la investigación. Universidad Autónoma del Carmen.

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Free Press. <https://www.gutenberg.org/ebooks/85>

Díaz, F. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.

McGraw-Hill. Domingo, J., & Fernández, M. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado.

Universidad de Deusto.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. En M. Killen &

J. G. Smetana (Eds.), Handbook of moral development (pp. 517–549). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.1016/B978-080584947-2/50018-5>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., & Greenberg, M. T. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://www.ascd.org/books/promoting-social-and-emotional-learning>

García, M. C., & López, A. M. (2021). Educación emocional en el aula: Estrategias prácticas para primaria. Paidós. <https://www.paidos.es/libro/educacion-emocional-en-el-aula/9788449336720>

García, M. C., Rodríguez, S., & Martínez, L. (2020). Modelo de bienestar emocional escolar: Validación en población infantil. Revista Española de Psicología Educativa, 26(2), 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.reduc.2020.03.002>

Goleman, D. (2018). La inteligencia emocional en la educación. Kairós. <https://www.kairoslibros.com/libro/la-inteligencia-emocional-en-la-educacion/>

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940868>

Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/The-Construction-of-the-Self/Harter/9781572305626>

Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill/Izard, C. E. (2007). Basic emotions, emotion theories, and emotion-cognition relations. Perspectives on Psychological Science, 2(3), 260–280. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00046.x>

Moscovici, S. (1973). La psicología social: Introducción a la psicología de las representaciones sociales.

Paidós. <https://www.paidos.es/libro/la-psicologia-social/9788475092334>

Muñoz, R. C. (2011). Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis. Pearson.

Nieto, M. (2018). Emociones en el contexto escolar: Estigmatización y manejo en primaria. Revista de Educación, 398, 56–72.
<https://doi.org/10.14201/revedu20183985672>

Paivio, A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/mental-representations-9780195046355>

Rodríguez, P. (2021). Técnicas de regulación emocional para niños: Herramientas prácticas para el aula.

Síntesis. <https://www.sintesis.com/libro/tecnicas-de-regulacion-emocional-para-ninos/9788491166231>

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39–83). Rand McNally. <https://www.jstor.org/stable/44489434>

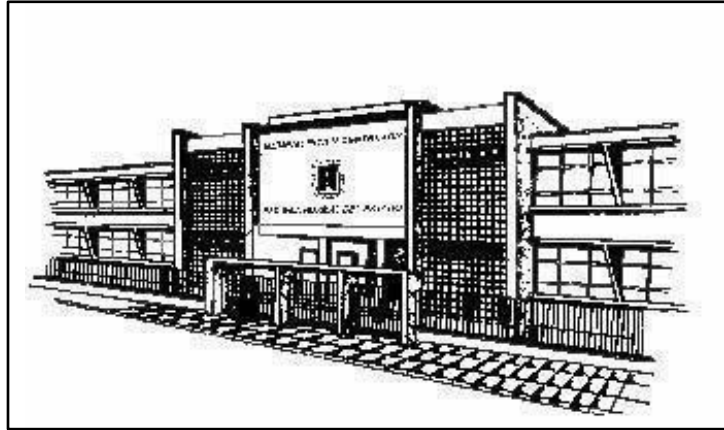
Secretaría de Educación Pública. (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. SEP.

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Free Press. <https://www.harpercollins.com/products/science-and-human-behavior-b-f-skinner>

Tamayo, T. M. (1999). Aprender a investigar. ICFES.

Tamayo, T. M. (2003). El proceso de la investigación científica. Limusa.
Tapia, J. (1996). La motivación en el aula. Educar.

Thompson, R. A. (2011). Emotion regulation as a developmental process.
En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), Handbook of emotions
(4th ed., pp. 257–268). Guilford Press.
<https://www.guilford.com/books/Handbook-Of-Emotions/Lewis-Haviland-Jones-Barrett/9781609183716>



ANEXOS

TABLA DE CONTENIDO DE ANEXO

- **ANEXO A** Ubicación de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez
- **ANEXO B** Fachada de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez
- **ANEXO C** Ciclo reflexivo de Smyth
- **ANEXO D** Primera situación didáctica: Actividades de diagnóstico y planificación emocional.
- **ANEXO D1** Actividad Termómetro emocional grupal.
- **ANEXO D2** Actividad Elaboración del Mapa emocional del grupo.
- **ANEXO D3** Evidencias fotográficas
- **ANEXO D4** Colorama de evaluación
- **ANEXO D5** Grafica de resultados
- **ANEXO E** Segunda situación didáctica Actividades de desarrollo y producción socioemocional.
- **ANEXO E1** Actividad Elaboración del Diario de las emociones.
- **ANEXO E2** Actividad Diseño de carteles de técnicas de relajación.
- **ANEXO E3** Evidencias fotográficas
- **ANEXO E4** Colorama de evaluación
- **ANEXO E5** Grafica de resultados
- **ANEXO F** Tercera situación didáctica Actividades de integración y difusión del proyecto.
- **ANEXO F1** Actividad Exposición del Mural de emociones.
- **ANEXO F2** Actividad Socialización de técnicas de relajación.
- **ANEXO F3** Evidencias fotográficas
- **ANEXO F4** Colorama de evaluación
- **ANEXO F5** Grafica de resultados

- **ANEXO G** Cuarta situación didáctica Actividades de reflexión y seguimiento.
- **ANEXO G1** Actividad Asamblea de reflexión grupal.
- **ANEXO G2** Evidencias fotográficas
- **ANEXO G3** Colorama de evaluación
- **ANEXO G4** Gráfica de resultados

ANEXO A

Escuela primaria Margarita Maza de Juárez

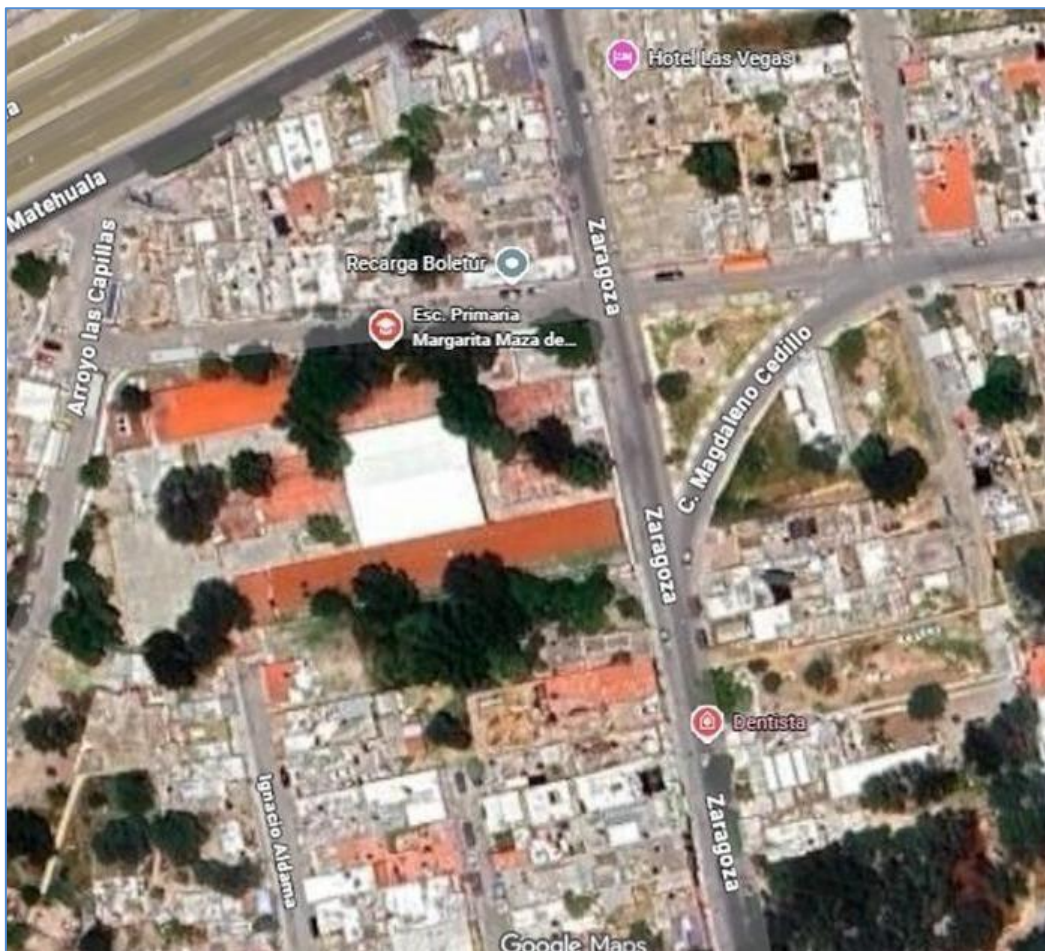


Imagen 1. Ubicación de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez

ANEXO B

Escuela primaria Margarita Maza de Juárez



Imagen 2. Fachada de la Escuela Primaria Margarita Maza de Juárez

ANEXOC

Ciclo reflexivo de Smith

CICLO REFLEXIVO DE SMITH



Imagen 3. Circulo reflexivo de Smith

ANEXOD

Primera situación didáctica: Actividades de diagnóstico y planificación

momento 1. Identificación • Propósito: Diagnosticar la percepción emocional del grupo y el impacto en la convivencia. • Actividades: se preguntara a los alumnos sobre que son las emociones y las diferencias que tienen con los sentimientos ○ Realizar una dinámica de "Círculo de las emociones" para que cada estudiante exprese con una palabra o gesto cómo se siente en el aula. ○ Elaborar un "Termómetro emocional" grupal para identificar las emociones predominantes (alegría, enojo, tristeza, etc.). ○ Discutir las situaciones que provocan estas emociones y cómo afectan las interacciones. • Producto inicial: Un "Mapa emocional del grupo" que visualice los sentimientos compartidos y un listado de situaciones conflictivas. Momento 2. Recuperación • Propósito: Conectar experiencias pasadas con la importancia del manejo emocional. • Actividades: ○ Narrar historias cortas (cuentos, anécdotas) sobre personajes que sintieron emociones fuertes y cómo las manejaron. ○ Dialogar sobre las propias experiencias de los	estudiantes: "¿Cuándo sentiste mucha alegría y cómo lo compartiste?", "¿Qué hiciste la última vez que sentiste enojo?". • Recursos: Cuentos, tarjetas de emociones con gestos y expresiones, relatos personales. Momento 3. Planificación • Propósito: Diseñar estrategias personalizadas y grupales para la regulación emocional. • Actividades: ○ Negociar con el grupo la creación de un "Botiquín de primeros auxilios emocionales" (caja con materiales para la calma). ○ Plantear retos de autorregulación (ej: "¿Cómo podemos respirar profundo antes de responder con enojo?"). ○ Acordar las normas para el uso de las estrategias y quiénes pueden ser "guardianes de la calma". • Producto: Un "Plan de acción emocional" que incluya el botiquín, reglas de uso y un calendario para practicar las estrategias..
---	--

Imagen 4. Primera situación didáctica: Actividades de diagnóstico y planificación emocional.

ANEXO D1

Actividad Termómetro emocional grupal.

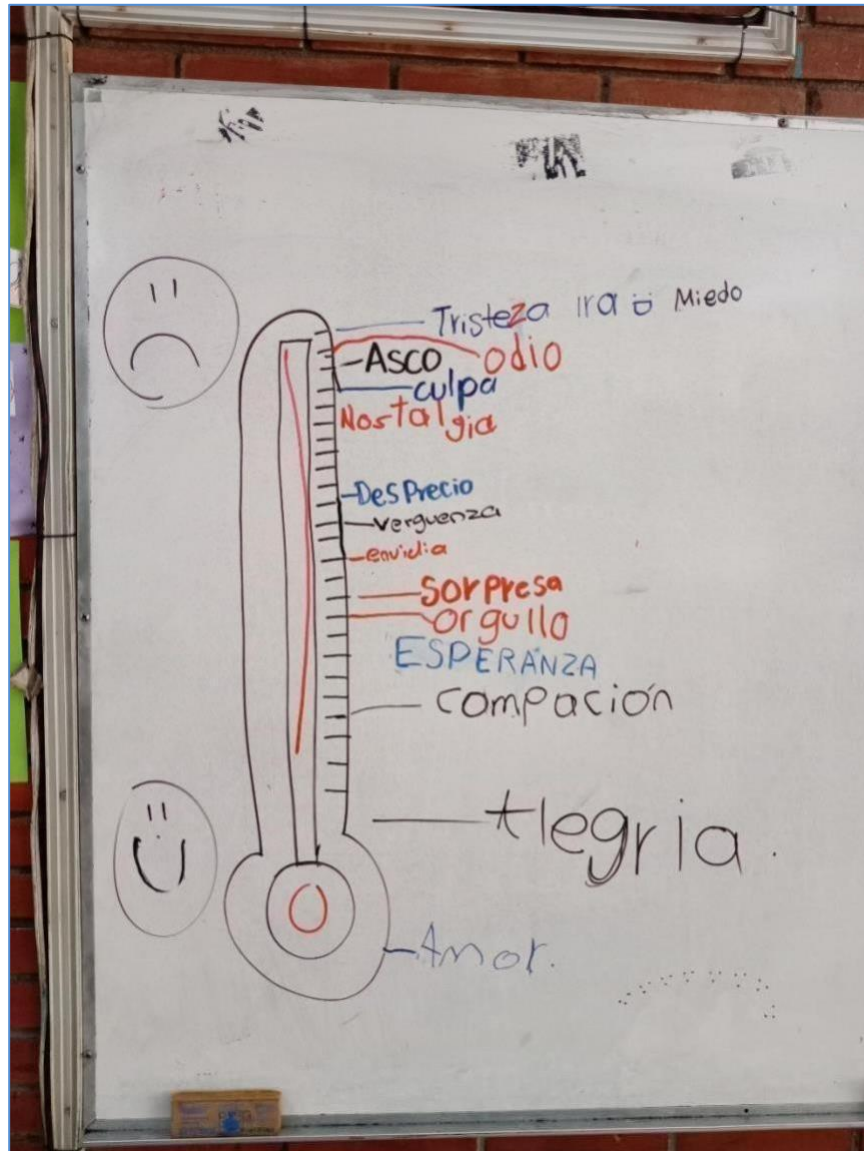


Imagen 5. Actividad Termómetro emocional grupal.

ANEXO D2

Actividad Elaboración del Mapa emocional del grupo.

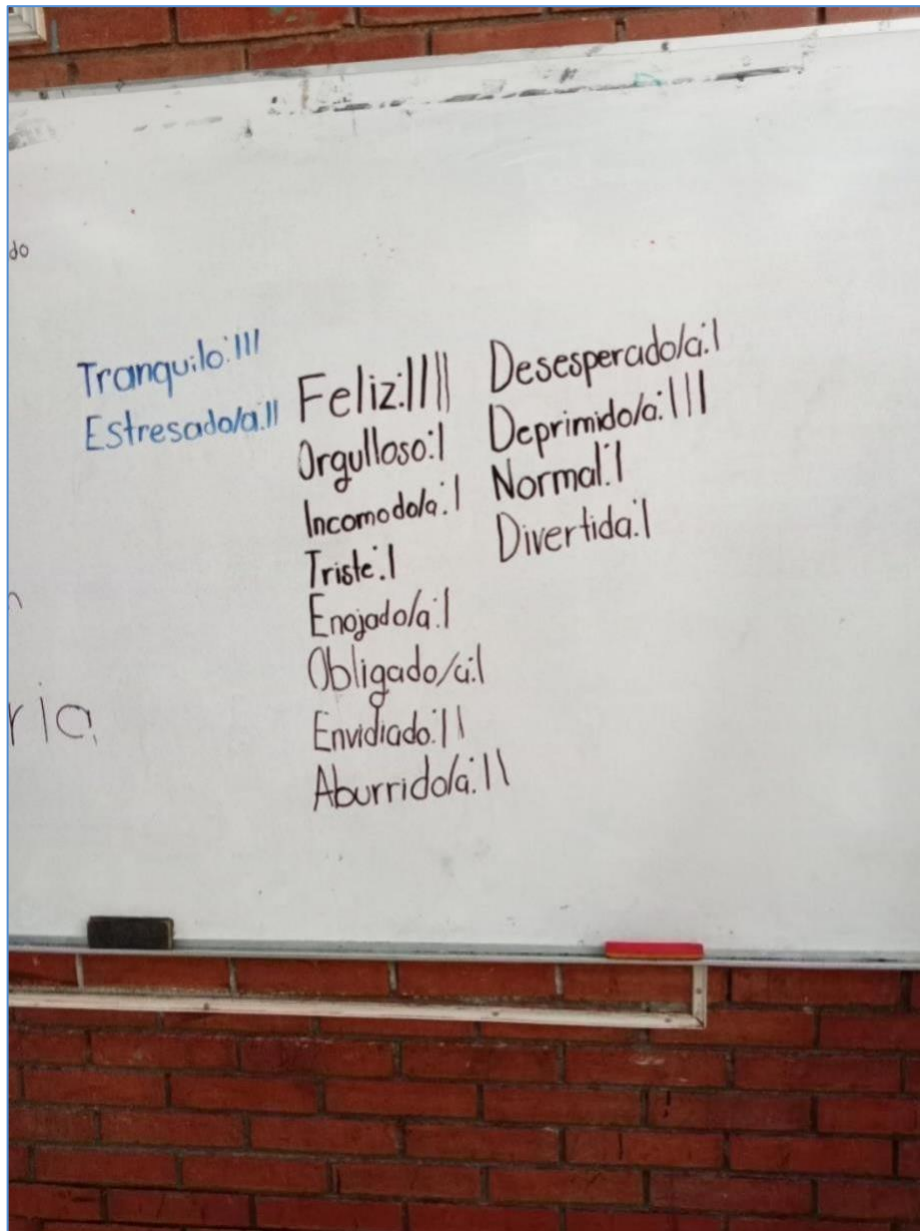


Imagen 6. Actividad Elaboración del Mapa emocional del grupo

ANEXO D3

Evidencias fotográficas

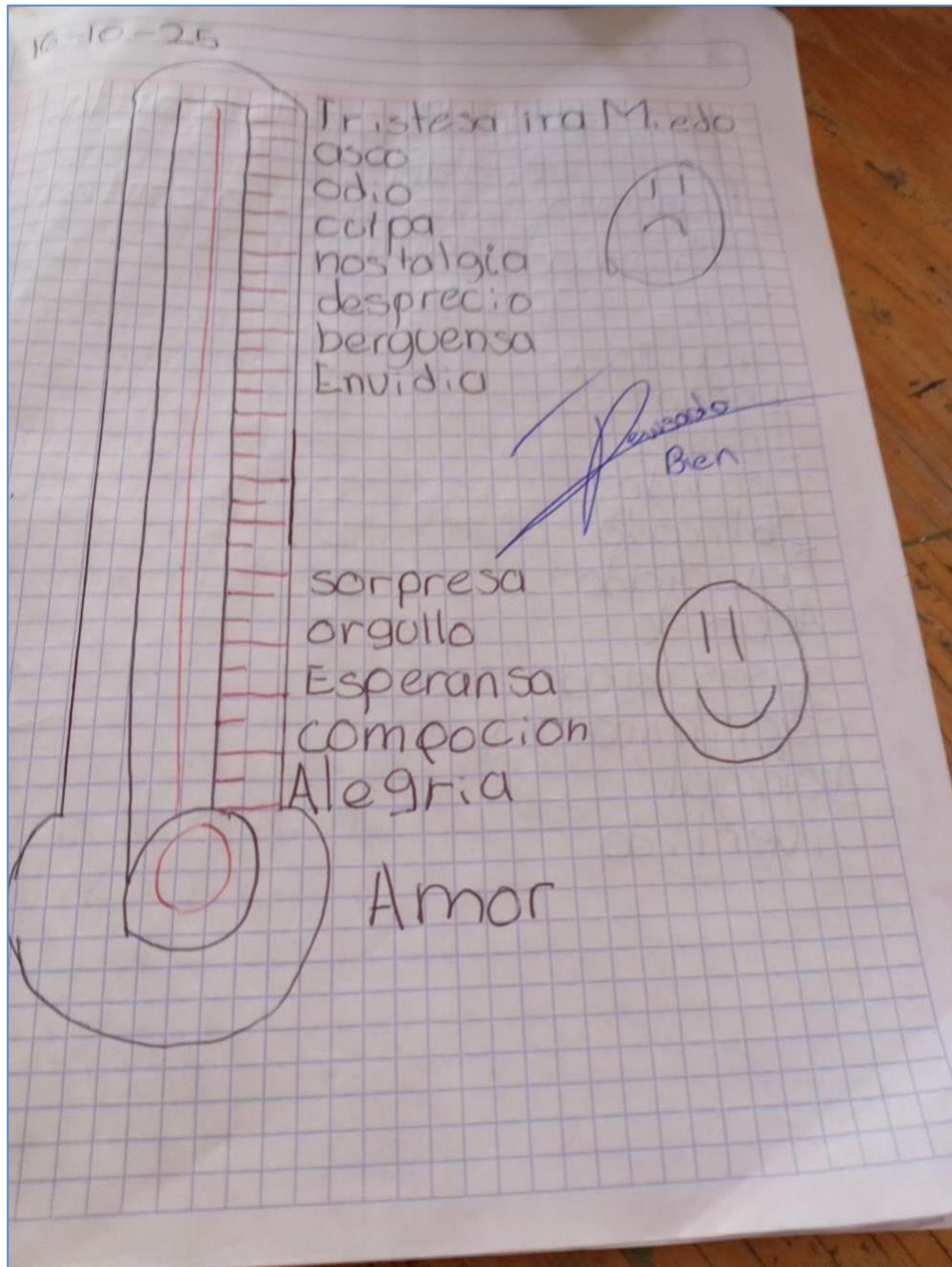


Imagen 7. Evidencias fotográficas

ANEXO D4

Colorama de evaluación

Evaluación del proyecto a partir del producto central obtenido			
Saber conceptual: Nombra y reconoce un amplio rango de emociones en sí mismo y en los demás. Saber procedimental: Aplica estrategias de regulación emocional y de mediación para resolver conflictos. Saber actitudinal: Muestra empatía, escucha activa y un compromiso visible con el bienestar de sus compañeros.			Escala de valoración (color ama)
Nombre del estudiante	Saber conceptual	Saber Procedimental	Saber actitudinal
1. Uriel			
2. Emiliano			
3. E Emmanuel			
4. C Fernando			
5. i Eduardo			
6. Esmeralda			
7. E Bryanna			
8. l Pamela			
9. Yamileth			
10. C Alexander			
11. f Maite			
12. Emmanuel			
13. f Gabriel			
14. h Yael			
15. Mariana			
16. f Mauricio Emiliano			
17. N Scarleth			
18. Yulemi			
19. i Alejandro			
20. Ángel			
21. Eluney			
22. Celeste			
23. s Anguelique			
24. s Romina			
25. Dannae			
26. t Mateo			
27. \ Gael			
28. Adán			
29. Guadalupe			
30. Arath			

Imagen 8. Colorama de evaluación

ANEXO D5

Grafica de resultados

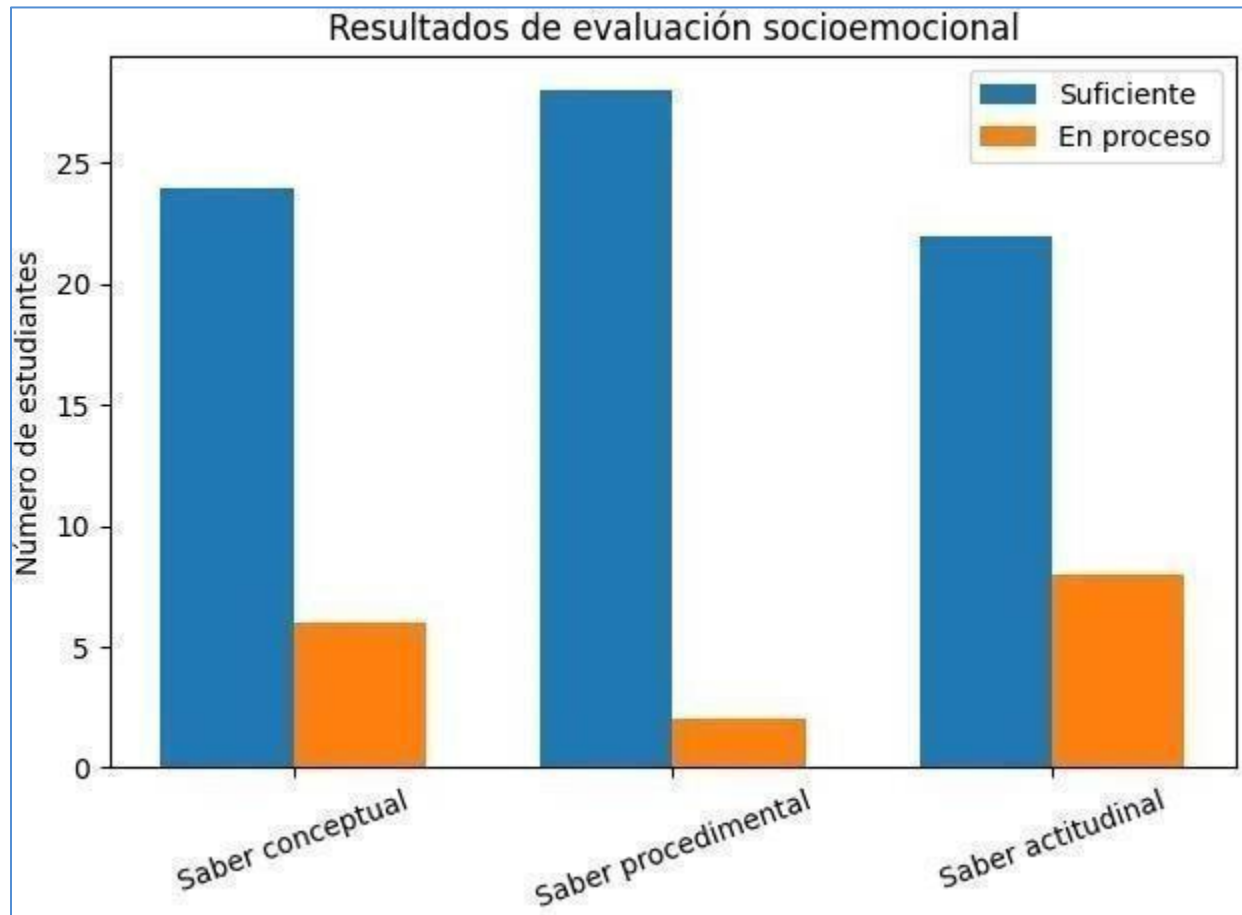


Imagen 9. Grafica de resultados

ANEXO E

Segunda situación didáctica Actividades de desarrollo y producción socioemocional.

Momento 4. Acercamiento • Propósito: Explorar la conexión entre emociones, pensamientos y acciones. • Actividades: ○ Juego de roles centrado en la expresión de emociones (ej: representar con el cuerpo la frustración, la felicidad, la tristeza). ○ Analizar situaciones que impliquen empatía: "¿Qué crees que sintió tu compañero cuando...?", "¿Cómo te sentirías si...?". Momento 5. Comprensión y producción • Propósito: Materializar las estrategias de regulación y	empatía. • Actividades: ○ Crear un "Diario de las emociones" individual para registrar cómo se sintieron cada día. ○ Elaborar carteles ilustrados con técnicas de relajación (respiración profunda, contar, estiramientos) para el "rincón de la calma". ○ Componer una canción o un rap sobre la importancia de la empatía. • Producto: Diarios de las emociones individuales y materiales visuales para el aula. Momento 6. Reconocimiento • Propósito: Reflexionar sobre los avances en el manejo emocional individual y colectivo. • Actividades: ○ Autoevaluación usando los diarios para identificar patrones emocionales ("¿Qué días me siento más feliz? ¿Por qué?"). ○ Círculo de reconocimiento: Cada estudiante comparte un logro personal en el manejo de sus emociones.
---	---

Imagen 10. Segunda situación didáctica Actividades de desarrollo y producción socioemocional.

ANEXO E1

Actividad Elaboración del Diario de las emociones.



Imagen 11. Actividad elaboración del diario de las emociones

ANEXO E2

Actividad Diseño de carteles de técnicas de relajación.



Imagen 12. Actividad Diseño de carteles de técnicas de relajación

ANEXO E3

Evidencias fotográficas

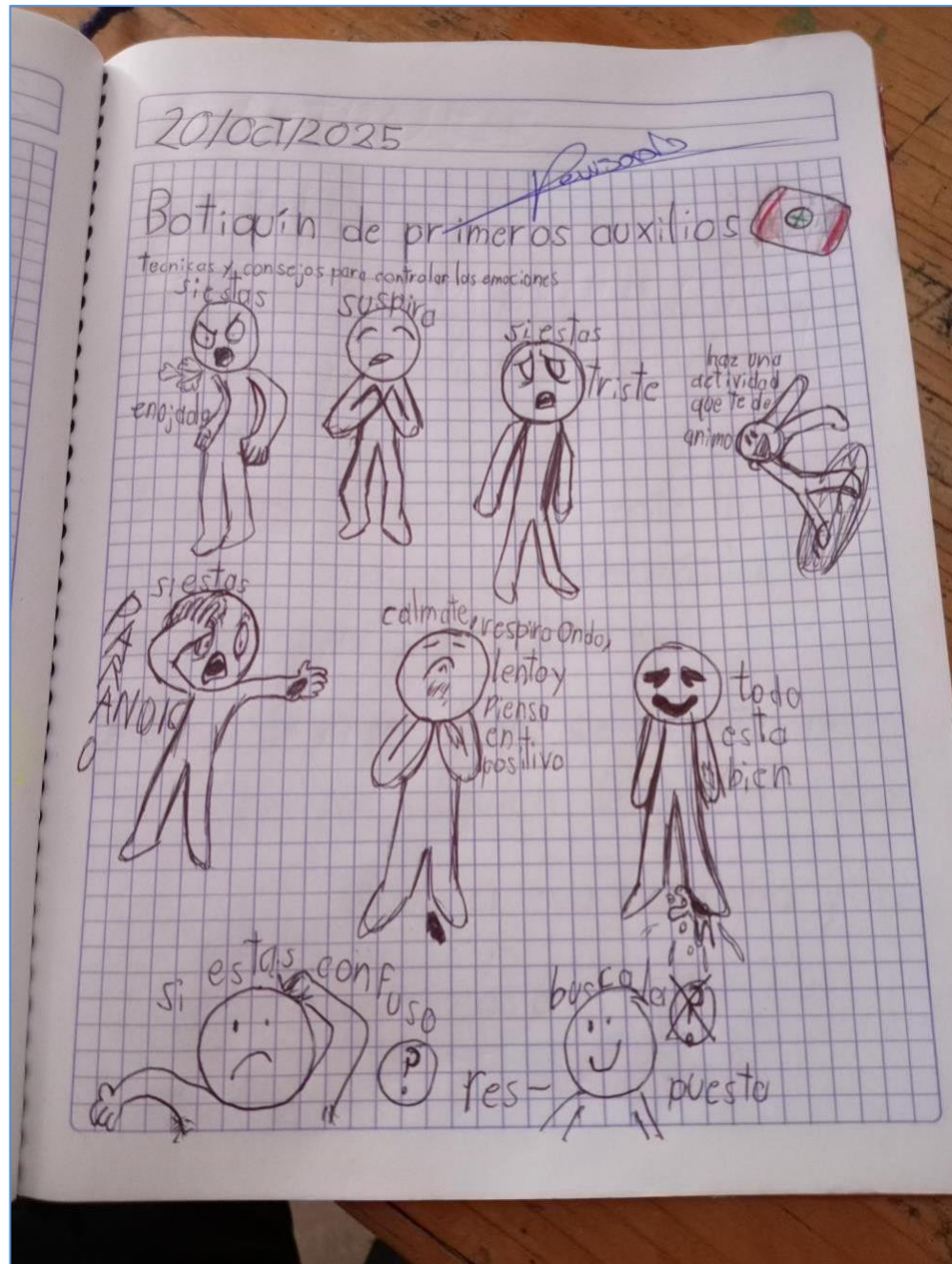


Imagen 13. Evidencia Fotográfica

ANEXO E4

Evaluación del proyecto a partir del producto central obtenido			
Saber conceptual: Nombra y reconoce un amplio rango de emociones en sí mismo y en los demás. Saber procedimental: Aplica estrategias de regulación emocional y de mediación para resolver conflictos. Saber actitudinal: Muestra empatía, escucha activa y un compromiso visible con el bienestar de sus compañeros.			Escala de valoración (color ama) Insuficiente En proceso Suficiente Destacado
Nombre del estudiante	Saber conceptual	Saber Procedimental	Saber actitudinal
1. Uriel			
2. Emiliano			
3. Emmanuel			
4. Fernando			
5. Eduardo			
6. Esmeralda			
7. Bryanna			
8. Pamela			
9. Yamileth			
10. Alexander			
11. Maite			
12. Emmanuel			
13. Gabriel			
14. Yael			
15. Mariana			
16. Mauricio Emiliano			
17. Scarleth			
18. Yulemi			
19. Alejandro			
20. Ángel			
21. Eluney			
22. Celeste			
23. Anguelique			
24. Romina			
25. Dannae			
26. Mateo			
27. Gael			
28. Adán			
29. Guadalupe			
30. Arath			

Imagen 14. Colorama de evaluación

ANEXO E5

Gráfica de resultados

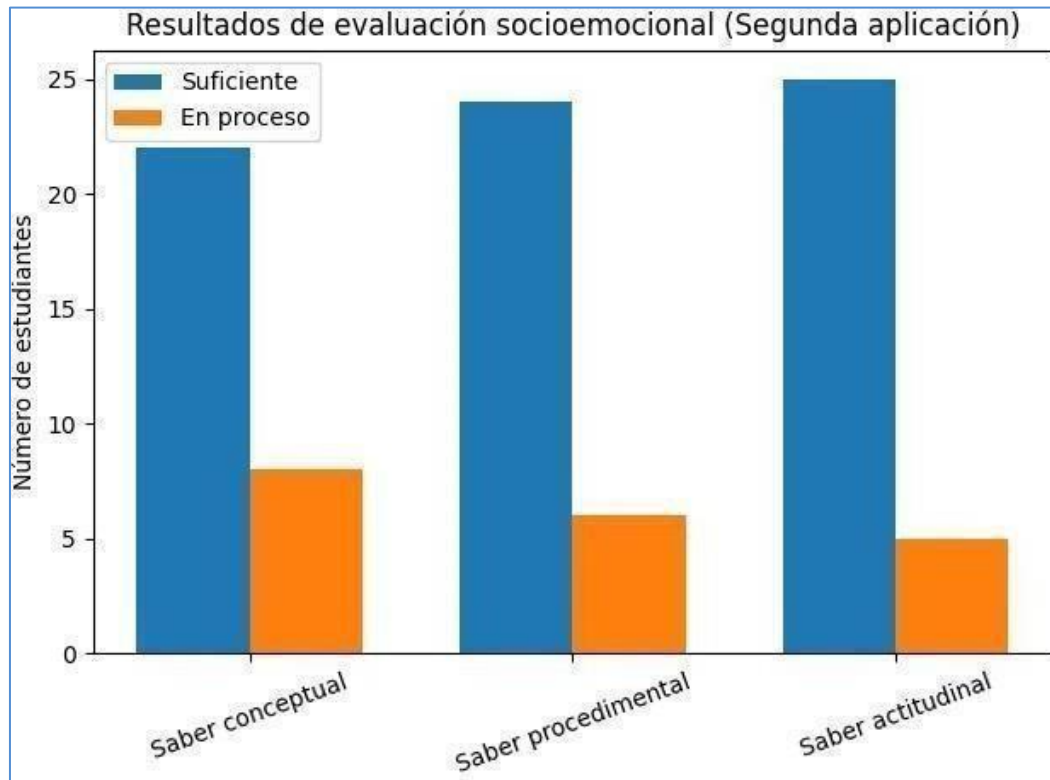


Imagen 15. Grafica de resultados

ANEXOF

Tercera situación didáctica Actividades de integración y difusión del proyecto.

Momento 7. Concreción • Propósito: Sintetizar el aprendizaje en un producto que promueva el bienestar emocional. • Actividades: ○ Diseño de un "Protocolo de mediación de conflictos" ilustrado, basado en el reconocimiento de las emociones de cada parte. ○ Crear un "Mural de las emociones positivas" donde se registren los momentos de alegría y colaboración del grupo. • Producto: Un "Protocolo de mediación" y un mural
colaborativo. Momento 8. Integración • Propósito: Compartir el conocimiento socioemocional con otros grupos. • Actividades: ○ Presentar los carteles de técnicas de relajación a otros salones. ○ Organizar un taller breve sobre el uso del protocolo de mediación para los compañeros de otros grados. Momento 9. Difusión • Propósito: Promover la educación emocional en la comunidad escolar. • Actividades: ○ Exposición de los diarios de las emociones (con permiso) y el mural en la cartelera de la escuela. • Producto: Difusión visual y digital de los logros.

Imagen 16 Tercera situación didáctica Actividades de integración y difusión del proyecto.

ANEXO F1

Actividad Exposición del Mural de emociones.

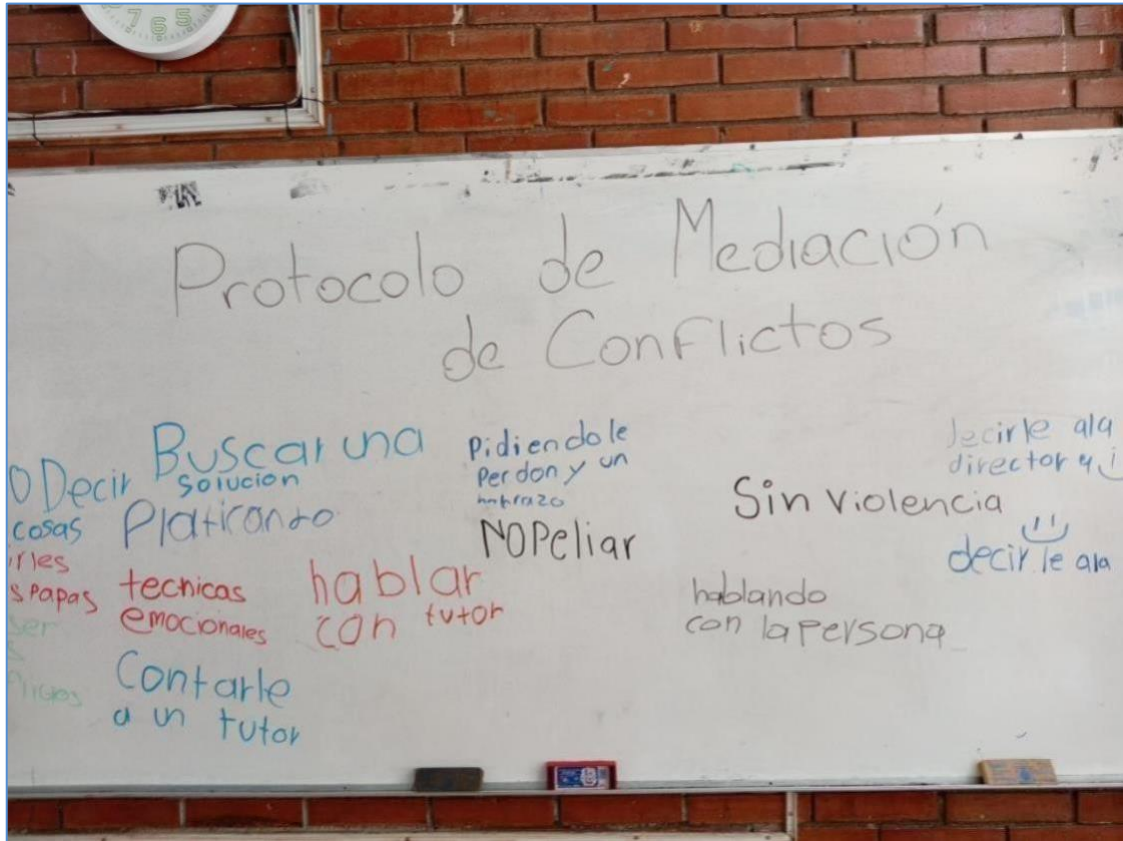


Imagen 17. Actividad Exposición del Mural de emociones.

ANEXO F2

Actividad Socialización de técnicas de relajación.

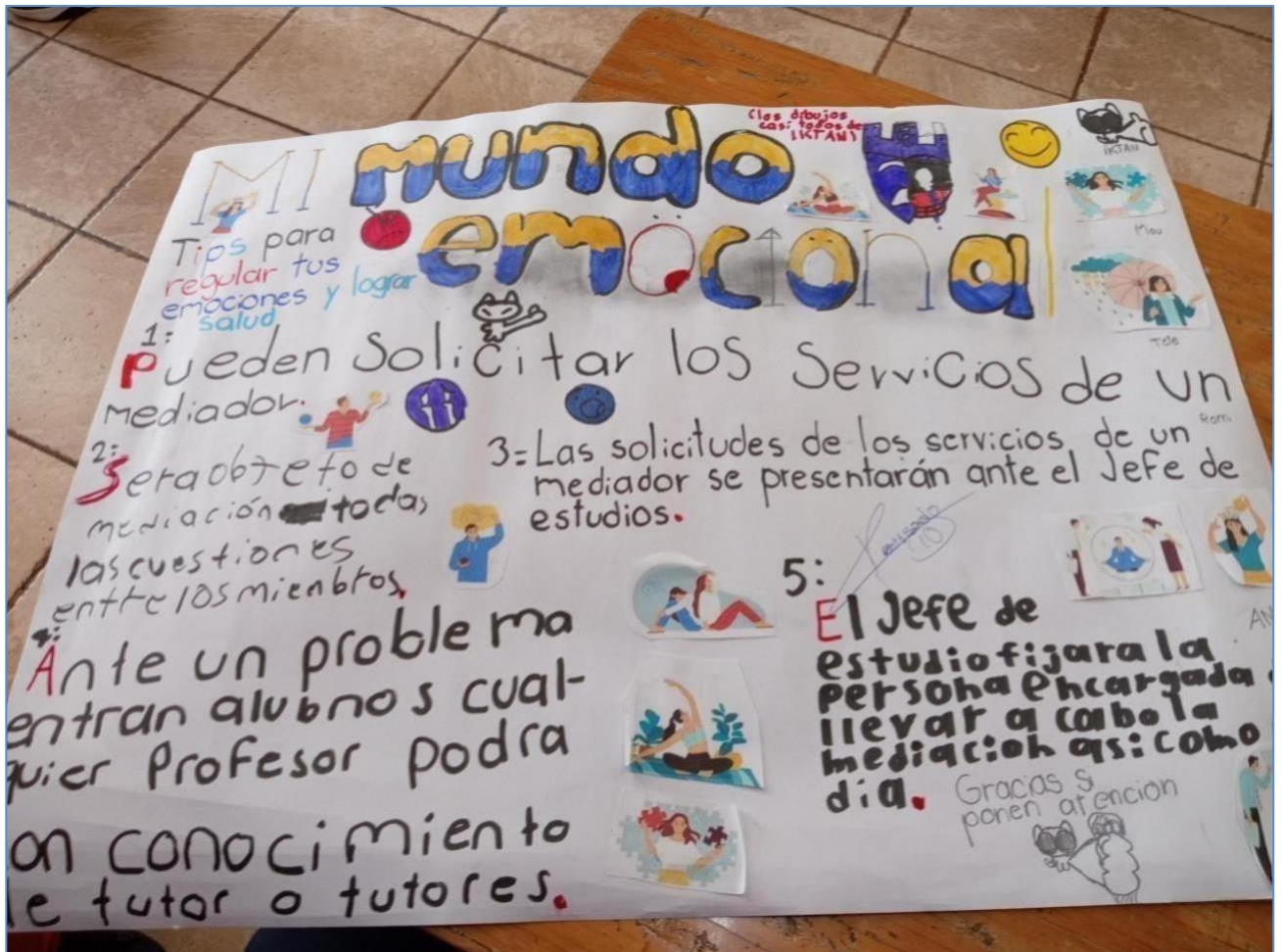


Imagen 18. Actividad Socialización de técnicas de relajación.

ANEXO F3

Evidencias fotográficas

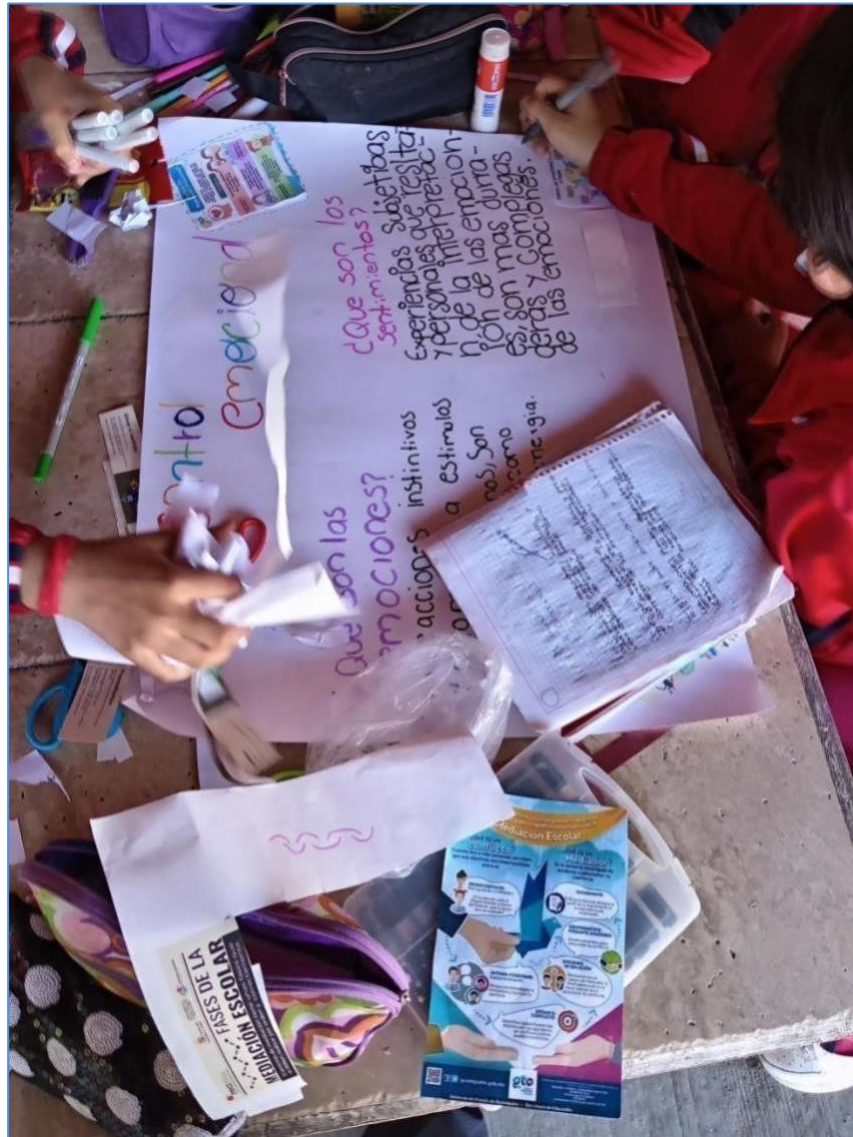


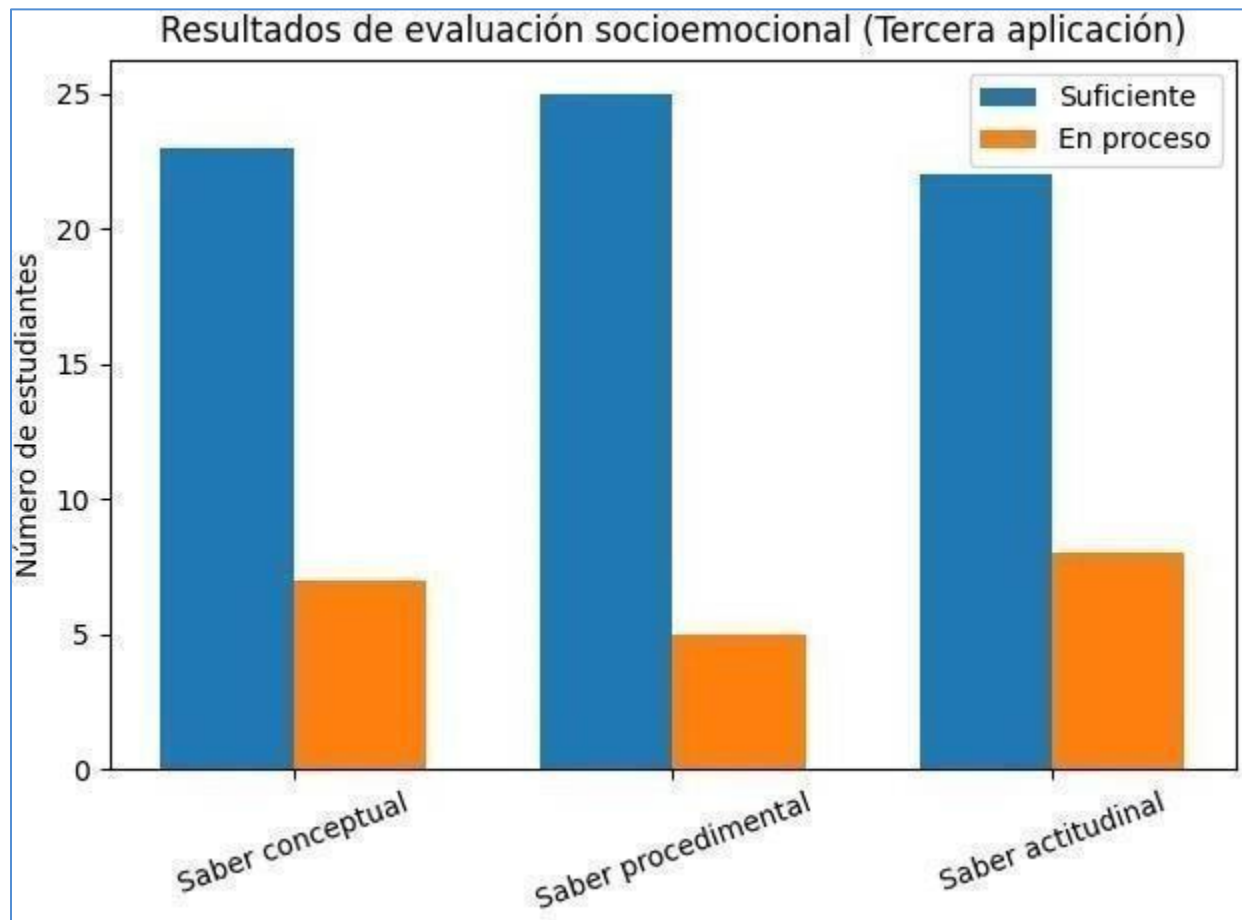
Imagen 19. Evidencia Fotográfica

ANEXO F4

[illegible]

Imagen 20. Colorama de evaluación

ANEXO F5



Grafica de evaluación

Imagen 21. Grafica de evaluación

ANEXOG

Cuarta acción didáctica, consideraciones y avances

Momento 10. Consideraciones

- **Propósito:** Reflexionar sobre el impacto del proyecto en el bienestar del grupo.
- **Actividades:**
 - Realizar una asamblea de reflexión: "¿Sentimos que estamos más tranquilos?", "¿Es más fácil hablar cuando estamos enojados?".
 - Comparar el "Mapa emocional del grupo" inicial con el estado actual.

Momento 11. Avances

- **Propósito:** Asegurar la continuidad de las prácticas de bienestar emocional.

- **Actividades:**

- Elaborar un "**Plan de mantenimiento**" para el rincón de la calma y el protocolo de mediación.
- Comprometerse a seguir utilizando las estrategias aprendidas.

- **Producto:** Un plan escrito con acuerdos grupales para el futuro

Imagen 22. Cuarta acción didáctica, consideraciones y avances

ANEXO G1

Actividad Asamblea de reflexión grupal.



Imagen 23. Actividad Asamblea de reflexión grupal.

ANEXO G2

Evidencias fotográficas



Imagen 24. Evidencia Fotográfica

ANEXO G3

Colorama de evaluación

Evaluación del proyecto a partir del producto central obtenido			
Saber conceptual: Nombra y reconoce un amplio rango de emociones en sí mismo y en los demás. Saber procedimental: Aplica estrategias de regulación emocional y de mediación para resolver conflictos. Saber actitudinal: Muestra empatía, escucha activa y un compromiso visible con el bienestar de sus compañeros.			Escala de valoración (color ama) En proceso Suficiente Destacado
Nombre del estudiante	Saber conceptual	Saber Procedimental	Saber actitudinal
1. Uriel			
2. Emiliano			
3. Emmanuel			
4. Fernando			
5. Eduardo			
6. Esmeralda			
7. t Bryanna			
8. Pamela			
9. Yamileth			
10. Alexander			
11. t Maite			
12. Emmanuel			
13. Gabriel			
14. t Yael			
15. Mariana			
16. t Mauricio Emiliano			
17. t Scarleth			
18. Yulemi			
19. t Alejandro			
20. Ángel			
21. Eluney			
22. Celeste			
23. t Anguelique			
24. t Romina			
25. Dannae			
26. t Mateo			
27. t Gael			
28. t Adán			
29. Guadalupe			
30. Arath			

Imagen 25. Colorama de evaluación

ANEXO G4

Grafica de evaluación

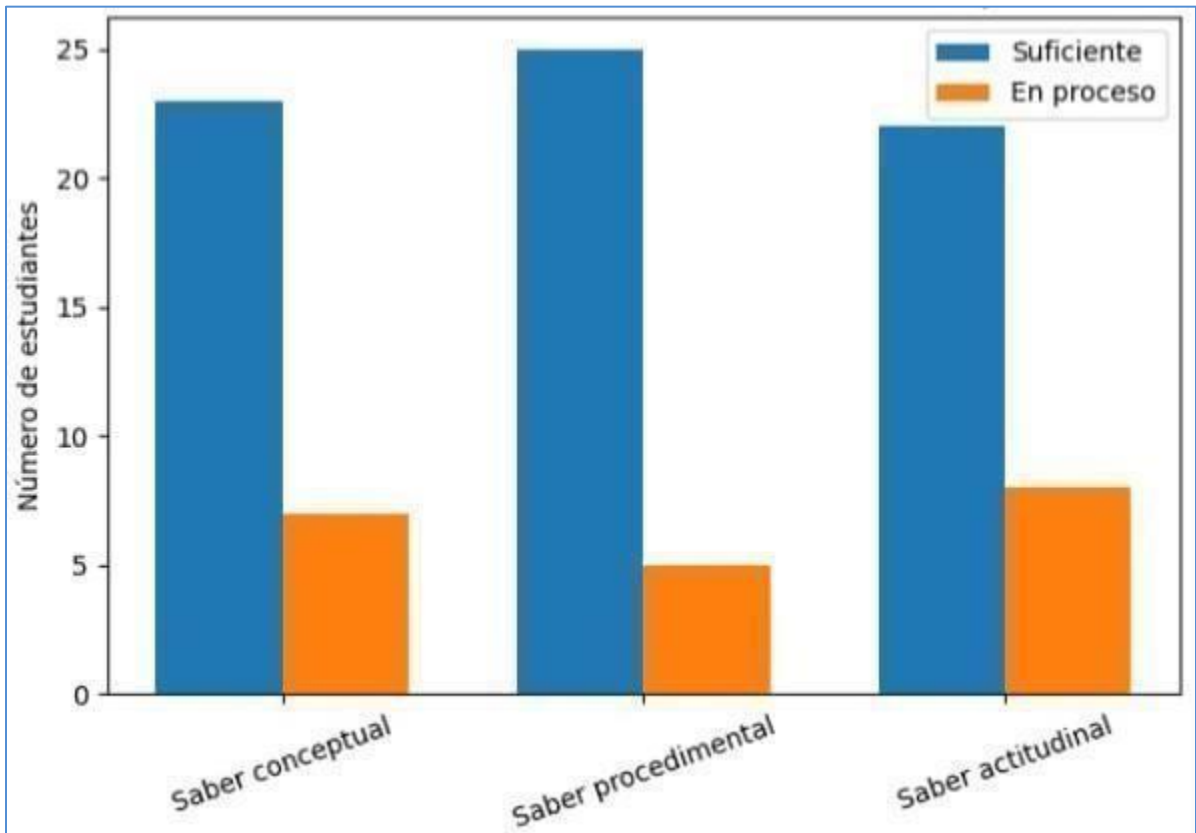


Imagen 26. Grafica de evaluación