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

TITULO: La implementación de estrategias lúdicas para favorecer la convivencia a través del manejo de emociones

AUTOR: Dariana Anhelí Castro Granja

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, Educación socioemocional, Estrategias lúdicas, Regulación emocional, Educación primaria

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**

"LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DEL MANEJO DE EMOCIONES"

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

DARIANA ANHELÍ CASTRO GRANJA

ASESOR:

DR. VÍCTOR HUGO VÁZQUEZ REYNA

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 DARIANA ANHELÍ CASTRO GRANJA autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DEL MANEJO DE EMOCIONES

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.

Dariana Anhelí Castro Granja
Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05
Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 23 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

D I C T A M I N A R

que el(la) alumno(a): C. CASTRO GRANJA DARIANA ANHELI
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:
LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA A TRAVÉS DEL MANEJO DE EMOCIONES

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 Titulo de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE
COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA
MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS
MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

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

RESPONSABLE DE TITULACIÓN
MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL
DR. VICTOR HUGO VÁZQUEZ REYNA

Agradecimientos

Quiero tomarme el tiempo para agradecer profundamente a todas aquellas personas e instituciones que formaron parte de este proceso académico, profesional y personal, el cumplimiento de una etapa más dentro de mi formación como futura Licenciada en Educación Primaria.

En primer lugar, agradezco profundamente a **Dios**, por acompañarme en cada paso, darme fortaleza en los momentos difíciles, brindarme tranquilidad cuando más lo necesité y permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida. Gracias por sostenerme incluso en aquellos momentos donde parecía más difícil continuar.

A mis **padres José Luis y Velia**, gracias por darme la vida y por brindarme la oportunidad de estudiar y construir un futuro a través de la educación. Gracias por cada esfuerzo, sacrificio y apoyo que me han brindado para llegar hasta aquí. Este logro también les pertenece.

A mis **abuelitos maternos Enrique y Bertha**, quienes ocupan un lugar muy especial en mi vida y a quienes quiero como unos padres. Gracias por el amor, los cuidados, el acompañamiento y por estar presentes en cada etapa de mi crecimiento. Gracias por enseñarme que el cariño y el apoyo también son una forma de impulsar los sueños.

A mi pareja, **Christian Juárez**, por acompañarme durante este proceso, por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mis capacidades, por escucharme, apoyarme y motivarme constantemente. Gracias por ser un impulso para continuar, por estar presente en los momentos de cansancio, estrés e incertidumbre y por recordarme que era capaz de lograrlo. Tu compañía, amor y apoyo fueron parte importante de este proceso.

A mi **casa de estudios, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE)**, por abrirme sus puertas y permitirme formarme profesionalmente durante estos años. Gracias por cada aprendizaje, experiencia, reto y oportunidad que contribuyó al desarrollo de mis conocimientos, habilidades y a la construcción de mi identidad docente.

A mi asesor, **Dr. Víctor Hugo Vázquez Reyna**, por el acompañamiento académico, la orientación y el tiempo dedicado durante la elaboración de este informe. Gracias por compartir sus conocimientos, por cada observación realizada y por contribuir de manera significativa a mi formación profesional.

A mi maestro titular, **Prof. Fabián**, le agradezco por abrirme un espacio dentro del aula, permitirme aprender desde la experiencia y fortalecer mi vocación docente. Gracias por cada momento compartido, por la confianza, las enseñanzas y por permitirme comprender que la docencia va más allá de enseñar contenidos; implica escuchar, acompañar y generar experiencias significativas que contribuyan al desarrollo integral de los alumnos. Sin duda, esta experiencia dejó aprendizajes valiosos que llevaré conmigo en mi formación y ejercicio profesional.

A mis **alumnos**, gracias por enseñarme tanto como espero haberles enseñado a ustedes. Gracias por sus ocurrencias, entusiasmo, participación, creatividad y por permitirme acompañarlos en una etapa de su proceso educativo. Cada emoción compartida, cada reto y cada logro dentro del aula reafirmaron mi decisión de convertirme en docente.

Finalmente, quiero agradecerme a mí misma. Por continuar aun cuando hubo momentos difíciles, por enfrentar mis propios miedos, por no detenerme y por demostrarme que era capaz de llegar hasta este momento. Este proceso representó retos personales, emocionales y académicos que exigieron esfuerzo, disciplina y fortaleza. A pesar de los momentos complejos y de aquellas situaciones relacionadas con mi bienestar emocional que hicieron que avanzar pareciera más difícil, seguí adelante y hoy reconozco todo el camino recorrido.

Gracias a cada persona que formó parte de este proceso y dejó una huella en esta etapa tan importante de mi vida. Este logro representa el cierre de un ciclo, pero también el inicio de nuevos aprendizajes, retos y sueños por cumplir.

ÍNDICE

Contenido

I. INTRODUCCIÓN…….....8

1.1 Contexto externo…….....10

1.2 Contexto interno……12

1.3 Contexto áulico……...14

1.4 Justificación del tema…….....17

1.5 Interés personal sobre el tema y responsabilidad asumida como profesional de la educación……...18

1.6 Contextualización de la problemática planteada……..19

1.7 Identifica los dominios que se desarrollaron durante la práctica……21

1.8 Describe de forma concisa el contenido del documento…….23

II. PLAN DE ACCIÓN……25

2.1 Diagnostica y analiza la situación educativa describiendo características contextuales……..25

2.2 Focalización del problema…….....46

2.3 Propósito del plan de acción…….....47

2.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción (presupuestos, psicopedagógicos, metodológicos y técnicos)……48

2.5 Plantea el plan de acción donde se describen el conjunto de acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución (Intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión)……54

2.6 Describe las prácticas de interacción en el aula (acciones, estrategias e instrumentos)……...60

III. DESARROLLO, REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA……68

3.1 Pertinencia y consistencia de la propuesta……68

3.2 Identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño de las secuencias de actividades y / o propuestas de mejora……..69

3.3 Descripción y análisis detallado de las secuencias de actividades consideradas para la solución del problema y / o la mejora, considerando sus procesos de transformación…….....69

3.4 Resultados…….....111

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES…….....136

V. REFERENCIAS……141

VI. ANEXOS……144

I. INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde a la modalidad de titulación de Informe de Prácticas Profesionales, la cual permite recuperar, analizar y reflexionar sobre las experiencias desarrolladas durante la intervención docente en el aula. Esta modalidad representa una oportunidad para fortalecer la formación inicial como Licenciada en Educación Primaria, ya que favorece la construcción de una práctica reflexiva a partir de la observación, la intervención y el análisis de las necesidades reales de un contexto escolar. De igual manera, permite reconocer los avances, retos y áreas de oportunidad que surgen durante el trabajo con los alumnos, contribuyendo al desarrollo de competencias profesionales orientadas a la mejora de la práctica educativa.

El informe se centra en la implementación de estrategias lúdicas para favorecer la convivencia escolar a través del manejo de emociones, considerando la importancia que tiene el desarrollo socioemocional en la educación primaria. Las emociones forman parte de la vida cotidiana de los niños y niñas, influyendo en la manera en que se relacionan con los demás, resuelven conflictos, expresan sus ideas y enfrentan diversas situaciones dentro y fuera del aula. Por ello, resulta fundamental generar espacios donde los alumnos aprendan a identificar, expresar y regular sus emociones de manera adecuada, fortaleciendo relaciones basadas en el respeto, la empatía y la sana convivencia.

La práctica profesional se desarrolló en la Escuela Primaria Profr. José Tiberio Morán Aguilar, ubicada en un contexto urbano, trabajando con el grupo de 4° grado de primaria, integrado por 31 alumnos, entre niños y niñas de aproximadamente 9 y 10 años de edad. Durante la observación e intervención dentro del grupo, se identificaron diversas situaciones relacionadas con la convivencia escolar, estas evidenciaron la necesidad de implementar estrategias que permitieran fortalecer las habilidades socioemocionales de los alumnos.

La importancia de trabajar el manejo de emociones en la educación primaria radica en que los alumnos se encuentran en una etapa de desarrollo donde comienzan a construir su identidad personal y social. Aprender a reconocer lo que sienten, comprender las emociones de otras personas y regular sus reacciones contribuye no solo a mejorar la convivencia escolar, sino también al bienestar personal y al desarrollo integral de los niños y niñas. Además, fortalecer las habilidades socioemocionales favorece un ambiente más seguro, inclusivo y respetuoso dentro del aula.

El presente informe se encuentra estructurado en diversos apartados. En un primer momento se describe el contexto externo e interno de la institución educativa, así como las características del grupo donde se llevó a cabo la intervención. Posteriormente, se presenta el diagnóstico pedagógico, donde se identifican las necesidades relacionadas con la convivencia escolar y el manejo de emociones. Después, se integra el plan de acción, el cual incluye los propósitos, fundamentos teóricos y metodológicos, así como la descripción de las actividades implementadas. Más adelante, se desarrolla el análisis de resultados obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación aplicados durante las intervenciones. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la práctica profesional, resaltando los aprendizajes adquiridos y la importancia de continuar fortaleciendo el desarrollo socioemocional dentro de la educación primaria.

1.1 Contexto Externo

La Esc. Prim. Fed. Profr. José Tiberio Morán Aguilar, es una institución pública de turno matutino, está ubicada en Calle Hacienda Canutillo #140, Fracc. La Hacienda, código postal 78137, San Luis Potosí, S.L.P., perteneciente al sistema SEGE, sector 03, zona escolar 125, con clave del centro de trabajo 24DPR3238L. La colonia Hacienda Canutillo está localizada al suroeste de la ciudad, en una zona residencial cercana a vialidades importantes, como el Anillo Periférico. Las principales calles que conectan a esta colonia son: Hacienda Gargaliote, Hacienda de las Garzas, Hacienda de Peotillos, Hacienda de las Palmas y Hacienda del Sauce.

Imagen 1. Fachada de la Escuela Primaria.

La colonia dispone de todos los servicios públicos: agua, luz, drenaje, telecomunicaciones y transporte público. Las viviendas en la zona son convencionales, de uno o dos pisos, construidas principalmente de cemento o ladrillo, en su mayoría en buenas condiciones.

La economía local se sostiene principalmente por actividades relacionadas con el comercio y la construcción. A los alrededores se encuentran diversas tiendas de abarrotes, además de papelerías, estéticas y otros como bazares, consultorio dental, gimnasios, etc. Además, hay establecimientos de comida, como taquerías, cocinas económicas y restaurantes, entre ellos “Luigi's Pizza”, “Comida Japonesa Kioto” y “Los Peques”. La colonia cuenta con centros de culto, como la Capilla San Judas Tadeo que se encuentra aún lado de la primaria.

El nivel económico de la población se considera medio, ya que las familias cuentan con lo necesario para cubrir sus necesidades básicas. La mayoría de los hogares tiene acceso a servicios fundamentales, como agua potable, electricidad, drenaje e internet, lo que les proporciona una calidad de vida aceptable. Muchas familias poseen viviendas propias, mientras que otras optan por alquileres accesibles que se ajustan a sus ingresos. Los ingresos económicos son, en su mayoría, estables y permiten a las familias solventar sus gastos mensuales, como alimentación, transporte y servicios básicos. Adicionalmente, cuentan con acceso a instituciones educativas cercanas y servicios de salud, lo que contribuye al bienestar general de la comunidad.

Sin embargo, a pesar de este nivel económico moderado, las familias aún enfrentan importantes desafíos económicos. La falta de oportunidades laborales mejor remuneradas es uno de los principales problemas que afectan a la zona. Muchos de los trabajos disponibles están relacionados con el comercio informal, la construcción y pequeños negocios familiares, los cuales, aunque generan ingresos, no siempre ofrecen estabilidad a largo plazo ni acceso a prestaciones laborales. Esta situación limita el crecimiento económico de las familias y reduce sus posibilidades de ahorro o inversión en bienes no esenciales. Además, algunas familias se ven obligadas a depender de trabajos temporales o subempleos, lo que incrementa la incertidumbre económica.

La comunidad conserva sus tradiciones y costumbres más importantes, como las celebraciones del Día de la Virgen de Guadalupe, la Navidad, el Día de Muertos, la Semana Santa, las fiestas patrias el 15 y 16 de septiembre, y la celebración de San Judas Tadeo el 28 de octubre. La religión predominante es la católica, aunque también existe una minoría cristiana.

A pesar del ambiente festivo y tranquilo que caracteriza a la comunidad, persisten problemáticas sociales que afectan a los habitantes, como el pandillerismo, el desempleo y el consumo de drogas. Aunque la incidencia de pandillas ha disminuido, todavía se registran casos delictivos en la zona, lo que obliga a los residentes a actuar con precaución y a evitar horarios nocturnos para su seguridad.

En términos educativos, la mayor parte de la población ha alcanzado el nivel de preparatoria, lo cual refleja un esfuerzo por acceder a mejores oportunidades. Sin embargo, solo una porción menor de los habitantes ha logrado cursar estudios superiores, mientras que algunos residentes sólo completaron la secundaria.

En cuanto a los medios de transporte, la mayoría de las familias de los estudiantes viven a menos de diez minutos caminando de la escuela. Sin embargo, existe un grupo menor de familias que vive a una distancia moderada, lo cual requiere entre 10 y 30 minutos en transporte. Los principales medios de transporte incluyen caminar, motocicletas y el uso de transporte público.

Predominan las familias nucleares (padres e hijos), aunque también se encuentran familias extendidas y de padres separados.

1.2 Contexto interno

El centro escolar es de un tipo de organización completa, cuenta con un total aproximado de 360 alumnos, cuyas edades abordan entre los 6 a los 12 años, 13 grupos, 12 aulas destinadas a dar clase y la biblioteca que actualmente es el salón de 3ºC.

El colectivo escolar lo conforman 13 docentes frente a grupo, además cuenta con un director y una maestra que hace el cargo de subdirectora, un docente de educación física y un auxiliar de intendencia, la institución cuenta con todos los servicios básicos como lo son luz, agua, drenaje y servicio de internet.

El terreno en el que se encuentra ubicada la escuela es amplio, está dividida en cuatro edificios diferentes, la cual comparte instalaciones con la Esc. Prim. Josefa Ortiz de Domínguez, que es el turno vespertino, esta tiene dos accesos; uno de entrada y otro de salida. Al ingresar a la escuela, se encuentra una patio cívico techado, a lado de la entrada principal una bodega de intendencia, seguida de una cancha deportiva techada (solo se permite ingresar un grado por día a la hora del recreo y aquí se imparten las clases de Educación Física), la escuela se divide en cuatro tiras de edificio; donde se distribuyen los grupos de 1° a 6°, cada grado con dos grupos A y B, a excepción de 3°, ya que son tres grupos A, B y C, sanitarios uno para hombre y uno para mujeres (el último baño tanto de hombres como de mujeres es el que utiliza el personal docente), una biblioteca (una para cada turno, la del turno matutino se adaptó como aula de clases), una dirección, una bodega para material de limpieza y otra de educación física, un salón correspondiente para la supervisión y equipo de Apoyo Técnico Escolar, una sala audiovisual, una aula de usos múltiples (aquí se imparten los Consejos Técnicos Escolares), área de comedores y distintos patios colectivos, respecto a las clases complementarias se cuenta únicamente con Educación Física.

Imagen 2. Patio cívico techado de la Escuela Primaria.

Respecto a recursos tecnológicos de los cuales cuenta la escuela son; cámaras de vigilancia por dentro y a fuera de la institución, 2 cañones para todo el personal, 3 impresoras (dos en el aula de usos múltiples y una en dirección), 2 bocinas y 3 computadoras.

La organización de las planeaciones de los docentes es conforme a las necesidades del grupo, algunos maestros trabajan en conjunto para planear actividades y realizar ciertas estrategias de enseñanza, con la intención de ir a la par en los contenidos. Dentro de la institución se desarrolla buena comunicación y participación por parte de los docentes, lo que genera un ambiente laboral favorable y una buena convivencia.

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se llevan a cabo el último viernes de cada mes, actualmente se trabajan proyectos escolares, predominando temas como lo son las emociones, la convivencia, las matemáticas y la comprensión lectora.

La jornada escolar inicia a las 8:00 a.m. y concluye a las 12:40 p.m. Los alumnos comienzan a llegar veinte o quince minutos antes de las ocho y llegan acompañados de sus padres o abuelos, ya sea en carros, o caminando. Al ingresar a la institución, por el primer acceso entran de 1° a 3° y por el segundo acceso de 4° a 6°, el maestro o maestra comisionado de guardia los espera en la entrada, cuida que no pase ningún incidente a la hora de entrar, a la hora de salida todos los alumnos salen por el segundo acceso, los alumnos salen de su salón y se forman en filas de acuerdo al grado en la cancha cívica techada, los encargados de llevarlos y esperarlos a que lleguen por ellos son los titulares, conforme los padres o tutores llegan por los alumnos, así los docentes comienzan a dar

paso a los alumnos para que comiencen a salir. Hay un comité de seguridad en el que citan 5 o 6 madres de familia para igualmente estar supervisando la salida de los alumnos.

Imagen 3. Ingreso de los alumnos a la Escuela Primaria.

La hora de recreo es de 10:00 a 10:30 a.m. salen todos los alumnos a la vez, no se hace de manera escalonada. El aseo de los salones se realiza a las 12:20 p.m., de 2° a 6° lo realizan los alumnos, y el de 1° lo realiza el auxiliar de intendencia.

1.3 Contexto Áulico

El grupo de 4° “A”, está integrado por un total de 31 alumnos de los cuales 16 son niñas y 15 niños, sus rangos de edad predominan entre los 9-10 años.

Los alumnos están sentados de manera tradicional (butacas frente al pizarrón, por filas, intercalados niñas y niños), el aula de clases es amplio, se cuenta con dos lockers de concreto, uno para el turno matutino y otro para el vespertino, seis ventanas que permiten tener el espacio ventilado y con luz natural, 32 pupitres para los alumnos distribuidos en 6 filas, un escritorio y una silla para el maestro titular, una mesa pequeña y una silla para la docente en formación, un ventilador, dos pizarrones (uno frente a las butacas y otro atrás), uno blanco y el otro es verde donde se pone el periódico mural a cargo del turno vespertino.

Alrededor del aula hay diferentes materiales pegados como lo son: los signos de puntuación, acuerdos de convivencia, rol de aseo, los cumpleaños, los valores, ¿Qué hacer ante un conflicto? y las tablas de multiplicar.

Imagen 4. Aula de 4to grado grupo “A”.

En cuanto al docente titular lleva un control sobre tareas y trabajo de los alumnos, para que de esta manera se tenga un registro y se tome como porcentaje para evaluación, además del examen y productos finales de los proyectos, la forma de planeación es por secuencia didáctica inicio, desarrollo y cierre, la periodicidad en que lo hace es por lo regular por quincena. En relación a las actividades, se trabaja mayormente con hojas de trabajo pegadas en el cuaderno y con libros de texto, así también con herramientas tecnológicas como lo es la proyección de videos o material digitalizado. Se cuenta con una estrategia para poder salir al baño, lo que son botones de luz, uno para niñas y otro para niños si este encendido tiene que esperar a que llegue la persona que salió para poder salir el que sigue.

En general, el grupo se caracteriza por ser muy activo, creativo, participativo y, en su mayoría, responsable, cumplido en asistencia, a excepción de algunos alumnos que faltan frecuentemente. Sin embargo, a pesar de ser un buen grupo, presentan dificultades en los trabajos colaborativos y en la práctica de una sana convivencia. La mayoría de las veces prefieren trabajar de manera individual, argumentando que algunos compañeros “no trabajan”, que ciertos integrantes “no les caen bien” o que simplemente no les agrada trabajar en equipo. Estas situaciones, en ocasiones, llegan a convertirse en discusiones o peleas verbales entre los propios alumnos.

A partir de la observación se ha identificado que los estudiantes trabajan de manera más eficiente cuando ellos mismos conforman sus equipos, en comparación con los equipos asignados por el docente.

Aun así, es importante destacar que es muy poco común que entreguen trabajos mal elaborados; se trata de un grupo comprometido, que demuestra interés y responsabilidad en la mayoría de las actividades que se les asignan.

Características de la población

Con base en las entrevistas realizadas a los padres de familia mediante un formulario digital en Google Forms, aplicado por el docente titular al inicio del ciclo escolar, se obtuvo información relevante que permitió analizar diferentes aspectos del contexto familiar y educativo de los alumnos.

El 71% de los alumnos los recogen mamá o papá a la hora de la salida, y el 42% se van con algún familiar (tías, tíos, abuelas, abuelos).

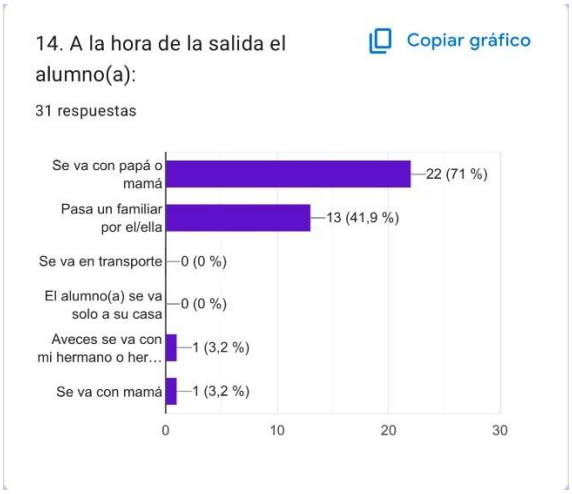


Imagen 5. Entrevista a padres de familia por Google Forms.

Los padres de familia tienen un nivel de preparación medio: nivel secundaria 22%, preparatoria 26%, carrera técnica 25% y licenciatura/ingeniería 27%, por lo regular los trabajos que predominan entre ellos son amas de casa y negocios propios. En cuanto a las jornadas laborales diurno y mixto.

El apoyo de los padres de familia en general no es tan activo, la participación y colaboración en las actividades que se les solicita en la escuela es entre un 50-70% del total, ya que muchos trabajan en su mayoría. Gran parte de los alumnos es cuidada por sus

padres, sin embargo, se presentan casos en los que los abuelos o tíos se hacen cargo de ellos.

Otra situación es que por la creencia y la práctica de distintas religiones genera que los alumnos no participen en diversas actividades que la misma religión no lo permite.

1.4 Justifica la relevancia del tema.

En el contexto educativo actual, las emociones desempeñan un papel fundamental dentro del aula, ya que influyen de manera directa en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí, enfrentan los retos escolares y participan en los procesos de aprendizaje.

> La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (SEP, 2017, pág. 518)

Durante los periodos de Prácticas Profesionales realizados en la Escuela Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar, específicamente en el grupo de 4° “A”, se identificaron diversas situaciones que llaman la atención y justifican la pertinencia de abordar este tema. En el aula se presentan dificultades en la convivencia, principalmente durante el trabajo colaborativo, donde las emociones como la frustración, el enojo o la inseguridad influyen en la comunicación, la cooperación y el respeto entre compañeros. Estas conductas afectan el clima escolar y, en consecuencia, el desarrollo de los aprendizajes.

Ante esta realidad, se considera necesario implementar estrategias pedagógicas que permitan a los alumnos reconocer, expresar y regular sus emociones de manera adecuada. En este sentido, las estrategias lúdicas representan un recurso didáctico pertinente, ya que el juego propicia ambientes seguros, motivadores y participativos en los que los alumnos pueden interactuar, reflexionar sobre sus emociones y aprender a convivir de forma respetuosa. Por lo que, el enfoque lúdico favorece el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación y el trabajo colaborativo, aspectos fundamentales para la convivencia escolar.

La relevancia de este tema radica en que atender el manejo de emociones por medio de estrategias lúdicas no solo contribuye a mejorar el ambiente del aula, sino que también responde a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve una educación humanista, inclusiva y orientada al bienestar integral de los estudiantes. Por ello, resulta pertinente analizar y reflexionar sobre el impacto de estas estrategias en la convivencia escolar, lo que da origen a la pregunta de investigación:

¿De qué manera la implementación de estrategias lúdicas favorece la convivencia escolar a través del manejo de emociones?

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

En el grupo de 4º "A" de la Escuela Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar, desde el primer momento, se me hizo evidente que muchos alumnos enfrentaban dificultades para reconocer, expresar y regular sus emociones, lo que se reflejaba directamente en su comportamiento diario, en su forma de relacionarse y, sobre todo, en el desarrollo de actividades colaborativas.

Durante las jornadas de práctica docente, en múltiples ocasiones observé cómo los alumnos manifestaban emociones intensas como enojo, tristeza, frustración, aburrimiento, euforia, alegría o desinterés ante situaciones cotidianas. Estas emociones aparecían tanto en actividades individuales como en trabajos en equipo, y poco a poco pude reconocer que no siempre los niños contaban con herramientas para identificar o regular lo que están sintiendo.

En varios momentos, durante las actividades escolares, noté que ciertos alumnos tenían dificultades con sus relaciones interpersonales, lo que afectaba directamente su participación en los trabajos colaborativos. En más de una ocasión se les preguntó el motivo por el cual no querían trabajar con los demás, y sus respuestas mostraban que detrás de esa resistencia existían emociones no expresadas o mal gestionadas: "no me agrada trabajar con tales compañeros" o "no quiero trabajar de ese modo". Actitudes como estas provocaban que surgieran problemas con el resto de los alumnos, generando actitudes negativas, peleas verbales y un ambiente de desorden dentro del aula. Es común que, al realizar trabajos colaborativos, algún alumno termine llorando, molestándose o prefiriendo hacer la actividad de manera individual para evitar conflictos.

Fue precisamente por estas situaciones que descubrí mi interés por trabajar la convivencia dentro del aula. Comprendí que si quiero mejorar el ambiente escolar no puedo centrarme únicamente en lo académico; sino buscar y crear estrategias que ayuden a los alumnos a reconocer la emoción que están experimentando en cada situación. Mi intención es que, al identificarlas y gestionarlas adecuadamente, los estudiantes puedan realizar sus actividades individuales o en equipo de manera respetuosa, colaborativa y armoniosa, donde sea visible una convivencia sana.

Este descubrimiento despertó en mí un compromiso profesional aún mayor. Como futura docente, pretendo asumir la responsabilidad de prestar atención al clima emocional del aula, a los conflictos que surgen entre los alumnos y, sobre todo, a la manera en la que puedo guiarlos para que aprendan a convivir. La escuela es uno de los primeros espacios donde los niños forman vínculos, aprenden a comunicarse y experimentan distintas emociones; por ello considero que, es fundamental brindarles acompañamiento y herramientas adecuadas.

Mi interés personal por el tema creció al darme cuenta de que trabajar la convivencia no es una tarea secundaria, sino una necesidad para el desarrollo integral de los alumnos.

Asumo, por lo tanto, la responsabilidad de seguir formándome profesionalmente para atender estas necesidades. Trabajar con las emociones y la convivencia requiere sensibilidad, paciencia, escucha activa y un enfoque humano que reconozca que cada alumno vive, siente y aprende de manera distinta. Considero que promover ambientes donde los alumnos se sientan seguros, respetados y comprendidos es tan importante como enseñar contenidos académicos, porque solo así se favorece un aprendizaje significativo. Además de, priorizar el bienestar emocional, la convivencia pacífica y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sé que estos elementos son fundamentales para que los alumnos se formen como individuos capaces de colaborar, resolver conflictos y construir relaciones basadas en el respeto y la empatía.

1.6 Contextualiza la problemática planteada.

Durante las Prácticas Profesionales realizadas en el grupo de 4° “A” de la Escuela Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar, se identificó una situación que afecta de manera directa la convivencia y el aprendizaje dentro del aula. Aunque los estudiantes muestran una participación activa y un buen nivel de responsabilidad en actividades

individuales, se presentan dificultades cuando deben trabajar en equipo, especialmente cuando los equipos son asignados por el docente.

A lo largo de diferentes actividades colaborativas observadas, fue evidente que los niños aún no desarrollan una escucha activa entre compañeros, lo cual genera desacuerdos, poca organización y limitaciones para cumplir con las indicaciones y propósitos de las tareas que se les asignan. Además, las emociones influyen notablemente en estas dinámicas: algunos alumnos muestran frustración, inseguridad o desinterés cuando no trabajan con quienes ellos eligen, lo que complica la interacción y la colaboración.

Estas situaciones revelan un desafío importante dentro del aula, pues la falta de habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, la regulación emocional y el trabajo colaborativo, afecta tanto el desempeño académico como las relaciones entre los estudiantes. Una alternativa observada para favorecer la sana convivencia es permitir que los alumnos elijan a sus compañeros en ciertas actividades; sin embargo, esta no puede ser la única estrategia, ya que es necesario fortalecer las habilidades emocionales y sociales que permitan una convivencia adecuada con cualquier integrante del grupo.

A continuación, se muestra el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron este informe de prácticas profesionales:

Objetivos

El planteamiento de objetivos permite orientar y dar claridad al trabajo desarrollado durante la práctica profesional, ya que define los propósitos de la intervención docente y su relación con la problemática identificada en el aula.

Objetivo general

- Analizar el impacto que tiene la implementación de estrategias lúdicas en la convivencia escolar, a partir del manejo adecuado de las emociones.

Objetivos específicos

- Conocer las principales emociones que experimentan los alumnos durante las actividades escolares, así como las situaciones que influyen en la convivencia y el trabajo colaborativo dentro del aula.

- Diseñar y aplicar estrategias lúdicas orientadas al reconocimiento, expresión y regulación de emociones, que favorezcan la interacción positiva, la empatía y el respeto entre los alumnos.
- Evaluar el impacto de las estrategias lúdicas implementadas en el manejo de emociones y en la mejora de la convivencia escolar.

1.7 Identifica los dominios que se desarrollaron durante la práctica

En el marco de la formación docente, los dominios del saber y los rasgos del perfil profesional constituyen ejes fundamentales para identificar y analizar las competencias que se desarrollan durante la práctica profesional. De acuerdo con el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, estos elementos permiten valorar de manera integral el desempeño del docente en formación, al articular conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan en contextos reales de intervención educativa.

Por lo cual, los dominios del saber, organizados en *saber ser y estar, saber conocer y saber hacer*, orientan la práctica docente hacia una formación humanista, inclusiva y crítica, al integrar el conocimiento pedagógico con el desarrollo socioemocional, ético y profesional del futuro docente. (SEP, 2022).

Por su parte, los rasgos del perfil profesional de la Licenciatura en Educación Primaria describen las competencias específicas que el docente debe desarrollar para atender la diversidad de la población escolar, analizar críticamente el Plan y los programas de estudio vigentes, y diseñar planeaciones didácticas situadas, acordes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. (SEP, 2022).

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

- **Realiza procesos de educación inclusiva considerando el entorno sociocultural y el desarrollo cognitivo, psicológico, físico y emocional de las y los estudiantes.**

Se relaciona directamente con el tema, debido a que la problemática identificada se manifiesta principalmente en el ámbito emocional y social.

- **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.**

Se vincula con el tema, ya que se basa en la planificación y ejecución de estrategias lúdicas como una forma de intervención pedagógica.

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

Se relaciona con el tema porque el trabajo con las emociones y la convivencia escolar implica promover el autocuidado, la autorregulación emocional y el respeto hacia los demás.

Perfil profesional de la Licenciatura en Educación Primaria

- **Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.**

Se relaciona con la observación y análisis del grupo, considerando sus características emocionales, sociales y contextuales.

- **Analiza críticamente el Plan y programas de estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan y mantienen tanto congruencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica.**

Es pertinente, ya que el informe se fundamenta en los principios del Plan 2022 de la Nueva Escuela Mexicana y retoma elementos de los Aprendizajes Clave 2018, particularmente en el ámbito de la Educación Socioemocional.

- **Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria.**

Se vincula con el planteamiento del trabajo por proyectos y el uso de estrategias lúdicas para atender la convivencia y las emociones.

1.8 Describe de forma concisa el contenido del documento.

Este Informe de Prácticas Profesionales se encuentra organizado en cuatro capítulos, a través de los cuales se expone el proceso de análisis, intervención y reflexión de la práctica docente desarrollada.

Capítulo I. *Introducción:*

En este capítulo se presenta la descripción del contexto externo, interno y áulico de la institución donde se desarrolló la práctica profesional, así como las características del grupo participante. Se justifica la relevancia del tema abordado, se expone el interés personal por la problemática identificada, se contextualiza la situación educativa relacionada con la convivencia escolar y el manejo de emociones, y se plantean la pregunta de investigación, los objetivos del documento y las competencias profesionales desarrolladas durante la práctica.

Capítulo II. *Plan de acción:*

En este capítulo se expone el diagnóstico de la situación educativa, la descripción y focalización del problema identificado, así como los propósitos que orientan la intervención. A su vez, se presenta el marco teórico que sustenta el documento y el plan de acción, en el cual se describen las acciones y estrategias definidas como alternativas de solución, organizadas a partir de la intención, planificación, acción, observación, evaluación y reflexión.

Capítulo III. *Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora:*

En este capítulo se describe y analiza la ejecución del plan de acción, detallando las intervenciones didácticas implementadas, los enfoques curriculares considerados y su integración en las secuencias de actividades. De igual manera, se reflexiona sobre las competencias desplegadas, los recursos utilizados, el seguimiento de las propuestas de mejora y la evaluación de los resultados obtenidos, así como los ajustes realizados para la mejora de la práctica profesional.

Capítulo IV. *Conclusiones y recomendaciones:*

En este capítulo se presentan las conclusiones derivadas del desarrollo del documento, destacando el alcance de la propuesta de intervención en función de los sujetos, el contexto, los enfoques, las áreas de conocimiento y las condiciones materiales.

Finalmente, se incluyen recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar y al manejo de emociones en el aula.

Para concluir, el documento integra las referencias bibliográficas utilizadas para sustentar teóricamente el trabajo, así como los anexos, en los que se incluyen los instrumentos aplicados, las planeaciones y las evidencias del trabajo realizado durante la práctica profesional.

II. PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción debe partir de la contextualización del escenario en el que se desarrolla la interacción docente, considerando las características del grupo, del aula y del entorno escolar. A partir de este análisis, es necesario realizar la descripción y focalización de una situación problemática que emerja de las necesidades identificadas en los alumnos o de la propia práctica docente.

Con base en dicha problemática, se establecen los propósitos de la intervención, orientados a atender las áreas de oportunidad detectadas, se integra un marco teórico y metodológico que sustente el diseño e implementación de acciones y estrategias, entendidas como alternativas de solución pertinentes para responder a la situación identificada.

> "El Plan de Acción articula Intención, Planificación, Acción. Observación, Evaluación y Reflexión en el mecanismo de la espiral permanente que permitirá al estudiante valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para replantearlas tantas veces sea necesario" (SEP, 2014, p.16).

Contar con un plan de acción resulta fundamental para atender de manera intencionada y sistemática la problemática detectada durante las prácticas docentes. Este posibilita organizar las actividades, definir estrategias pertinentes y establecer una ruta metodológica que favorezca el análisis y la reflexión sobre la práctica, asegurando que las acciones propuestas respondan a las necesidades reales del grupo y se encuentren alineadas con los enfoques curriculares vigentes.

2.1 Diagnostica y analiza la situación educativa describiendo características contextuales.

Diagnóstico

El diagnóstico en el ámbito educativo es un proceso reflexivo que permite conocer la situación real de los estudiantes y del contexto escolar.

De acuerdo con Buisán y Marín (2011) citado por Arriaga, (2015), menciona que el diagnóstico educativo es:

> Un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar, incluyendo un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación (p.13).

Se aplicaron diversos instrumentos diagnósticos con el propósito de comprender el estado socioemocional del grupo y conocer cómo gestionan sus emociones en el entorno escolar, así como el relacionarse con sus compañeros.

- **La observación participante**, empleada para registrar de manera directa y sistemática las conductas, actitudes y formas de interacción del alumnado, en las que el docente participa activamente en las actividades.
- **Test de manejo de emociones**, orientado a identificar el nivel de regulación emocional.
- **Test para evaluar los estados emocionales TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale)**, evaluar la percepción emocional en tres dimensiones: atención, claridad y reparación.
- **Test de Estilos de Aprendizaje,** permite identificar la forma en que cada alumno procesa la información y aprende con mayor facilidad.

Observación participante.

La observación es un elemento fundamental para todo proceso de investigación en ella se apoya el investigador para poder recolectar la mayor cantidad de datos

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (1996). la observación "Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis" (p.185).

> “La observación participante no solo proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, sino que también incluye las vivencias, experiencias y sensaciones de la propia persona que observa” (Díaz Sanjuán, 2010, p. 8).

En este caso se utilizó la técnica de la observación participante, ya que es un método de investigación en el que el investigador se sumerge en un entorno social o grupo específico, observando los comportamientos, interacciones y prácticas de los participantes.

A lo largo de las jornadas de práctica profesional, se puso en práctica este tipo de observación, permitiendo no solo registrar conductas visibles, sino también comprender el significado de las interacciones dentro del grupo. La participación activa en las actividades escolares facilitó identificar cómo los alumnos reaccionaban ante situaciones de trabajo colaborativo, desacuerdos, indicaciones académicas y diversas dinámicas implementadas en el aula.

La observación participante dentro del aula permitió analizar aspectos como:

- La forma en que los estudiantes expresan sus emociones ante la frustración o el éxito.
- Las estrategias espontáneas que utilizan para resolver conflictos.
- La disposición para trabajar en equipo.
- Las manifestaciones de empatía, respeto o, en su caso, conductas impulsivas.
- La respuesta del grupo ante la aplicación de estrategias lúdicas orientadas al manejo emocional.

Esta técnica me brindó la oportunidad de identificar patrones de comportamiento recurrentes, tales como liderazgo positivo o negativo, aislamiento de algunos alumnos, búsqueda constante de atención, dificultad para seguir acuerdos e incluso indicaciones.

De acuerdo con lo ya mencionado anteriormente sobre la contextualización de la problemática, se observaron algunas situaciones que influyeron en la convivencia e interacciones dentro del aula, así como la reacción de algunos alumnos durante el trabajo colaborativo, las cuales se describen a continuación.

Situaciones observadas en el aula

Durante la aplicación de una actividad lúdica utilizando el tangram, que se planeó dentro del campo de saberes y pensamiento científico donde el tema principal fueron las figuras geométricas y la naturaleza, la actividad consistió en que los alumnos debían formar la figura de un animal a partir de una tarjeta guía y trabajar en equipos previamente organizados por la docente, se presentaron situaciones algunas situaciones.

Primera situación:

En uno de los equipos se presentó una situación en la que un alumno se encontraba molesto porque sentía que no lo estaban integrando en la actividad. Primero, el alumno se acercó a mí para comentarme su inconformidad; sin embargo, sus compañeros mencionaban que él no quería trabajar y que solo estaba enojado.

Ante esto, hablé con el equipo para recordarles la importancia de que todos participarán y colaborarán en la construcción de la figura. A pesar de ello, el alumno continuaba mostrándose frustrado, lo cual se notaba tanto en su expresión como en la forma en que se dirigía a mí.

Por esta razón, decidí cambiarlo de equipo con la intención de que pudiera integrarse mejor y continuar con la actividad. Aunque él quería irse al equipo donde estaba su primo, consideré que juntos podían distraerse con facilidad y no prestar atención al trabajo. Por lo tanto, lo asigné a otro equipo y, en este caso, logró trabajar de mejor manera, ya que los integrantes se organizaban por turnos para participar en la construcción de la figura, lo que favoreció su integración y participación.

Segunda situación:

En otro equipo, una alumna comenzó a llorar durante la actividad. En primer momento se le preguntó qué era lo que ocurría; sin embargo, no respondió y continuó llorando. Debido a esto, se les preguntó a sus compañeros qué había sucedido, y ellos comentaron que la alumna había dejado de participar, se aisló del equipo y comenzó a llorar.

Ante la situación, se dialogó con el equipo sobre la importancia de la comunicación y la participación de todos los integrantes. Se sugirió que establecieran turnos para que cada uno pudiera intervenir en la construcción de la figura. A partir de este acuerdo, sus compañeros buscaron integrarla nuevamente, lo que permitió que la alumna se acercará poco a poco, se tranquilizara y lograra continuar trabajando con el equipo.

Recurrentemente en actividades en equipo suelen hacer comentarios de parte de los alumnos como: “mejor trabajo solo”, “con el no quiero trabajar”, “él nunca hace nada”, “pero nosotros hacemos los equipos” o simplemente se quedan sentados y no atienden a las indicaciones.

La observación siempre está presente dentro y fuera del aula; sin embargo, cobra mayor relevancia durante las actividades colaborativas, ya que es en estos espacios donde se manifiestan con mayor claridad las formas de interacción, comunicación y convivencia entre los alumnos. A través de ella es posible identificar cómo se relacionan entre sí, cómo resuelven desacuerdos, cómo asumen roles dentro del equipo y qué actitudes adoptan frente al trabajo compartido.

Durante estas dinámicas se puede apreciar quiénes muestran liderazgo, quiénes tienden a aislarse, quienes buscan mediar en conflictos y quiénes presentan dificultades para regular sus emociones. Asimismo, la observación permite reconocer expresiones verbales y no verbales, como lo son los gestos, tono de voz, posturas corporales, que evidencian estados emocionales como entusiasmo, frustración, enojo o tristeza.

De igual manera, la observación fuera del aula (recreo, formación, transiciones entre actividades) complementa la información obtenida, ya que ofrece un panorama más amplio sobre la convivencia cotidiana del grupo. Esto permite contrastar comportamientos en distintos contextos y comprender mejor las dinámicas sociales que influyen en el ambiente escolar.

La observación participante se utilizó en el presente informe con la finalidad de obtener información directa y contextualizada sobre las dinámicas de interacción, comportamiento y expresión emocional del grupo dentro del aula. A través de esta técnica, fue posible no solo registrar situaciones específicas relacionadas con la convivencia y el trabajo colaborativo, sino también comprender cómo los alumnos reaccionan ante distintas actividades, cómo regulan sus emociones y cómo se relacionan entre sí en contextos reales.

La observación permitió identificar necesidades, fortalezas y áreas de oportunidad que no siempre se reflejan en los instrumentos escritos. De esta manera, se convirtió en una herramienta fundamental para sustentar la toma de decisiones pedagógicas y diseñar estrategias lúdicas acordes a las características y necesidades del grupo.

Test de manejo de emociones

De acuerdo con la observación participante y las situaciones sucedidas dentro del grupo, se aplicaron tres diferentes test, dos sobre lo emocional y otro sobre estilos de aprendizaje.

Este primer test fue recuperado del Manual de manejo de emociones Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en su edición del 2024, el cual constituye un material orientado al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en el contexto educativo. Dicho manual aborda la importancia de reconocer, comprender y regular las emociones como parte fundamental del desarrollo integral de niñas y niños, destacando que el adecuado manejo emocional influye directamente en la convivencia escolar, el rendimiento académico y la toma de decisiones.

El manual enfatiza que el manejo emocional no implica reprimir lo que se siente, sino aprender a canalizar las emociones de forma adecuada, promoviendo conductas asertivas, empatía y resolución pacífica de conflictos.

Este instrumento mide la habilidad del alumnado para identificar, comprender y regular sus emociones en situaciones cotidianas.

> “Es una herramienta clave para medir el nivel de habilidades de las y los estudiantes al inicio del programa y para rastrear su progreso a lo largo del mismo. Este diagnóstico se compone de preguntas de opción múltiple cuidadosamente seleccionadas.” (SEP, 2017, p. 15)

El test asigna los siguientes rangos para sus resultados:

Puntaje mayor o igual a 72: Tienes un nivel bajo de manejo de emociones.

Es posible que tengas problemas para relacionarte con las demás personas y para funcionar eficazmente en tu vida personal y profesional.

Puntaje entre 31 y 71: Tienes un nivel medio de manejo de emociones.

Eres capaz de identificar y comprender tus emociones de manera adecuada, pero puedes tener dificultades para regularlas.

Puntaje menor o igual a 36: Tienes un nivel alto de manejo de emociones.

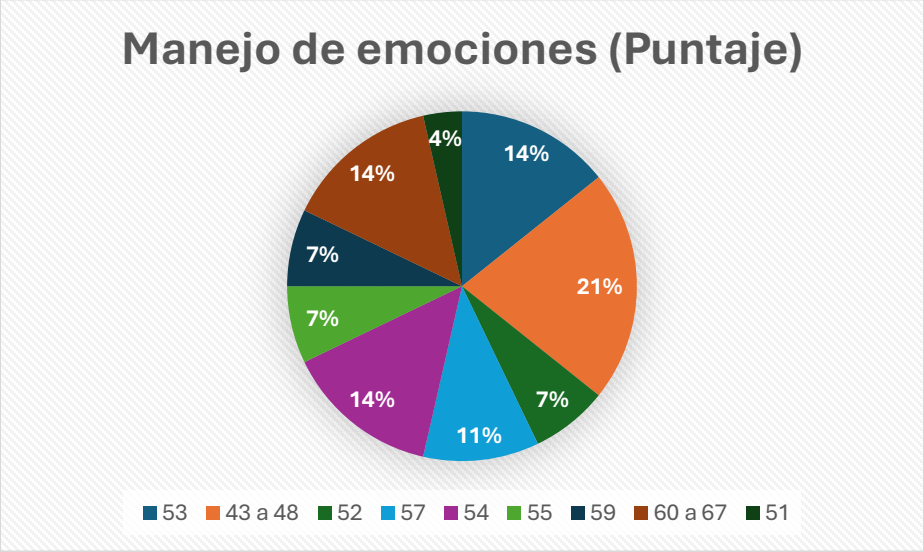
Eres capaz de identificar, comprender y regular tus emociones de manera efectiva.

Aplicación del test

Este diagnóstico se llevó a cabo el día 20 de noviembre de 2025 en el grupo de 4° “A” de la Escuela Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar, conformado por 31 alumnos: 16 niñas y 15 niños con edades entre 9 y 10 años.

Estos resultados indican que el total del grupo se encuentra dentro del nivel medio de manejo emocional, con puntajes que oscilan entre 43 a 67 puntos (Anexo 1).

A continuación, comparto y explicó los resultados del test aplicado:



Gráfica 1. Resultados obtenidos sobre el nivel de manejo emocional.

El nivel medio de manejo emocional indica que el alumnado:

- Identifica y comprende sus emociones de manera básica o aceptable.
- Presenta dificultades en la regulación emocional, especialmente ante situaciones de conflicto, frustración, presión o convivencia grupal.
- Puede experimentar dificultades en la regulación emocional en contextos sociales, lo cual influye en la dinámica colaborativa dentro del aula.

Esto coincide con escenarios escolares donde los estudiantes saben cuándo están enojados, tristes o nerviosos, pero no siempre cuentan con las herramientas necesarias para expresar, comunicar o canalizar esas emociones de manera adecuada. En

consecuencia, pueden presentarse conductas impulsivas, conflictos interpersonales, baja tolerancia a la frustración o dificultades para resolver desacuerdos mediante el diálogo.

Los resultados obtenidos permiten identificar que el grupo posee habilidades emocionales iniciales; sin embargo, aún requiere acompañamiento para fortalecer procesos relacionados con el reconocimiento profundo de sus emociones, la comprensión de las causas que las originan y la construcción de estrategias para responder de forma más consciente ante diversas situaciones escolares y personales.

Durante las observaciones realizadas dentro del aula, se identificó que algunos alumnos tendían a reaccionar de manera inmediata ante situaciones de desacuerdo, mientras que otros optaban por evitar expresar aquello que sentían o presentaban dificultad para comunicar sus necesidades emocionales. De igual forma, se observaron situaciones donde ciertas emociones influían en la convivencia cotidiana, particularmente en actividades colaborativas, resolución de conflictos y participación grupal.

Estos hallazgos permiten reconocer que el manejo emocional no depende únicamente del reconocimiento de emociones básicas, sino también del desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa, el autocontrol y la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas. En este sentido, el diagnóstico permitió visualizar la necesidad de generar espacios pedagógicos orientados al desarrollo socioemocional dentro del aula.

A partir de estos resultados surgió la necesidad de diseñar e implementar un plan de acción centrado en estrategias lúdicas que favorecieran el reconocimiento emocional, la autorregulación, la expresión de emociones y la convivencia escolar, buscando que los alumnos no solo identificaran aquello que sienten, sino que también desarrollarán herramientas para afrontar distintas situaciones de manera más consciente, respetuosa y constructiva.

Test para evaluar los estados emocionales TMMS-24

El Test para Evaluar los Estados Emocionales TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) tiene como principal utilidad valorar la percepción que una persona tiene sobre sus propias habilidades emocionales, es decir, cómo atiende, comprende y regula sus emociones.

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997) citado por Fernández y Extremera, (2005), menciona que la Inteligencia Emocional es:

> "La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997).

La TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Este evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional.

Percepción Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.

Comprensión Comprendo bien mis estados emocionales.

Regulación Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.

El test asigna los siguientes rangos:

NIVEL	HOMBRES	MUJERES
Percepción	Debe mejorar su percepción Presta poca atención Menor a 21	Debe mejorar su percepción Presta poca atención Menor a 24
	Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción Presta demasiada atención Mayor a 33	Debe mejorar su percepción Presta demasiada atención Mayor a 36

Comprensión	Debe mejorar su comprensión Menor a 25	Debe mejorar su comprensión Menor a 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión Mayor a 36	Excelente comprensión Mayor a 35
Regulación	Debe mejorar su regulación Menor a 23	Debe mejorar su regulación Menor a 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación Mayor a 36	Excelente regulación Mayor a 35

El **TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale)** es un instrumento diseñado para evaluar la inteligencia emocional percibida a partir de tres dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Una de sus principales características metodológicas es que la interpretación de los resultados se realiza mediante criterios de interpretación diferenciados para hombres y mujeres, debido a que durante el proceso de validación psicométrica del instrumento se establecieron puntos de corte específicos para cada sexo.

Esta diferenciación responde a que, durante los estudios de adaptación y validación del TMMS-24, se identificaron diferencias en las puntuaciones promedio obtenidas por hombres y mujeres en las tres dimensiones que evalúa el instrumento. Como consecuencia, los rangos utilizados para clasificar los resultados en niveles como "debe mejorar", "adecuado" o "excelente" varían según el sexo del participante, permitiendo una interpretación más precisa y acorde con las características de la población evaluada.

De acuerdo con Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), autores de la adaptación española del TMMS-24, la interpretación de los resultados debe realizarse utilizando los puntos de corte establecidos para hombres y mujeres, ya que estos fueron obtenidos a partir de análisis estadísticos efectuados durante el proceso de validación del instrumento. Esta decisión metodológica busca garantizar que las puntuaciones obtenidas sean comparadas con valores normativos de referencia correspondientes al grupo al que pertenece cada participante, fortaleciendo así la validez y confiabilidad de la evaluación.

Es importante señalar que el empleo de criterios diferenciados no implica que un sexo posea mayores o menores capacidades emocionales que otro. Su finalidad consiste únicamente en proporcionar una interpretación más precisa de las puntuaciones obtenidas, considerando las diferencias observadas en las muestras normativas durante el proceso de validación. En este sentido, la evaluación permite valorar las habilidades emocionales de cada persona a partir de parámetros estadísticamente establecidos para su grupo de referencia y no como una comparación directa entre hombres y mujeres.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) señalan que las diferencias observadas entre hombres y mujeres en las dimensiones de la inteligencia emocional percibida corresponden a tendencias identificadas en estudios psicométricos y no deben interpretarse como indicadores de superioridad emocional. Por ello, la utilización de criterios específicos para cada sexo favorece una interpretación más objetiva de las habilidades relacionadas con la percepción, comprensión y regulación emocional.

Aplicación del test

Este diagnóstico se llevó a cabo el día 02 de diciembre de 2025. Con el propósito de identificar el estado inicial del grupo respecto al reconocimiento, comprensión y regulación emocional, se aplicó el Test para Evaluar los Estados Emocionales (TMMS-24). Este instrumento permitió valorar tres dimensiones fundamentales del desarrollo emocional: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional, considerando rangos diferenciados para hombres y mujeres de acuerdo con la interpretación del instrumento (Anexo 2).

Los resultados obtenidos permitieron reconocer áreas de oportunidad relacionadas con el manejo emocional del grupo, las cuales fueron consideradas para el diseño y aplicación del plan de acción.

A continuación, se presentan los resultados recuperados del diagnóstico aplicado a los 31 alumnos que conforman el grupo.

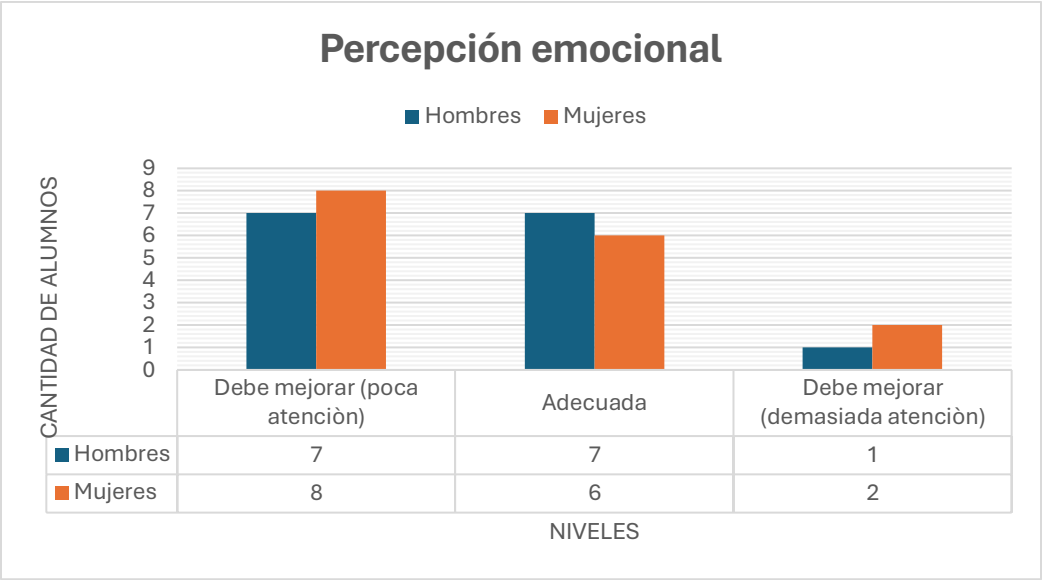
	NIVEL: Percepción		NIVEL: Comprensión		NIVEL: Regulación	
ALUMNOS	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
A1	19	34	28	26	32	29
A2	20	30	26	36	28	34
A3	24	24	21	30	20	33
A4	22	19	36	10	31	34
A5	24	38	19	21	25	14
A6	13	31	23	36	22	28
A7	33	32	30	24	33	31
A8	16	19	26	18	16	23
A9	28	12	27	19	31	23
A10	14	32	18	27	18	28
A11	26	22	20	26	25	30
A12	22	21	25	26	30	40
A13	19	15	26	17	20	20
A14	24	28	21	32	26	31
A15	20	24	19	34	18	33
A16		38		30		40

Tabla 1: Resultados de nivel socioemocional etapa diagnóstica según el sexo.

Percepción emocional

Esta dimensión evalúa la atención que el alumno presta a sus emociones, es decir, la capacidad para identificar y expresar lo que siente.

Los resultados presentan diferencias importantes entre estudiantes de acuerdo al sexo:



Gráfica 2. Niveles de percepción emocional según el sexo.

Los resultados obtenidos respecto a la percepción emocional muestran que existe una distribución relativamente equilibrada entre hombres y mujeres; sin embargo, se identificó que una proporción importante del grupo aún requiere fortalecer esta dimensión. En el caso de los hombres, se observó que la mayor parte se concentró entre los niveles de percepción adecuada y percepción baja, mientras que únicamente un alumno presentó una tendencia a prestar demasiada atención a sus emociones. Por otro lado, en las mujeres predominó el nivel de baja percepción emocional, seguido por el nivel adecuado y un grupo reducido con percepción elevada.

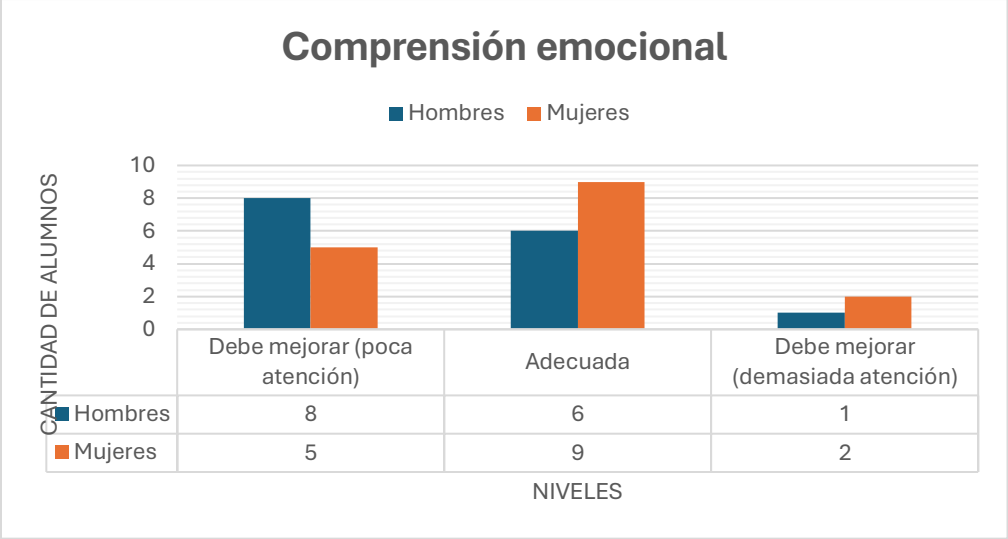
Estos resultados permiten reconocer que varios alumnos aún presentan dificultad para identificar con claridad aquello que sienten o para prestar atención suficiente a sus estados emocionales. Esta situación puede influir en la manera en que expresan sus emociones, responden ante conflictos o establecen relaciones con sus compañeros.

De manera general, los datos reflejan que, aunque el grupo cuenta con ciertas bases relacionadas con el reconocimiento emocional, todavía es necesario favorecer espacios donde los alumnos puedan nombrar, expresar y reflexionar sobre sus emociones de forma consciente. A partir de estos resultados, se consideró pertinente incorporar actividades centradas en el reconocimiento emocional y el desarrollo del vocabulario emocional dentro del plan de acción.

Un nivel adecuado de percepción emocional permite que el alumnado pueda reconocer su emoción antes de que estas influyan en su conducta. Sin embargo, cuando esta percepción es deficiente o excesiva, se vuelve más difícil anticipar o regular sus reacciones.

Comprensión emocional

Evalúa qué tan bien el estudiante comprende la causa y la naturaleza de sus emociones. Los resultados muestran diferencias entre estudiantes de acuerdo al sexo:



Gráfica 3. Niveles de comprensión emocional según el sexo.

Respecto a los resultados obtenidos en la dimensión de comprensión emocional, se identificó que tanto hombres como mujeres presentaron diferencias en los niveles alcanzados. En el caso de los hombres predominó el nivel que requiere mejora, seguido del nivel adecuado y únicamente un alumno alcanzó un nivel excelente. En las mujeres, la mayoría logró ubicarse en comprensión adecuada y un menor número obtuvo nivel excelente.

Estos resultados muestran que, aunque una parte del grupo logra reconocer sus emociones, todavía existen dificultades para comprender por qué aparecen, cómo se relacionan con determinadas situaciones y de qué manera influyen en el comportamiento.

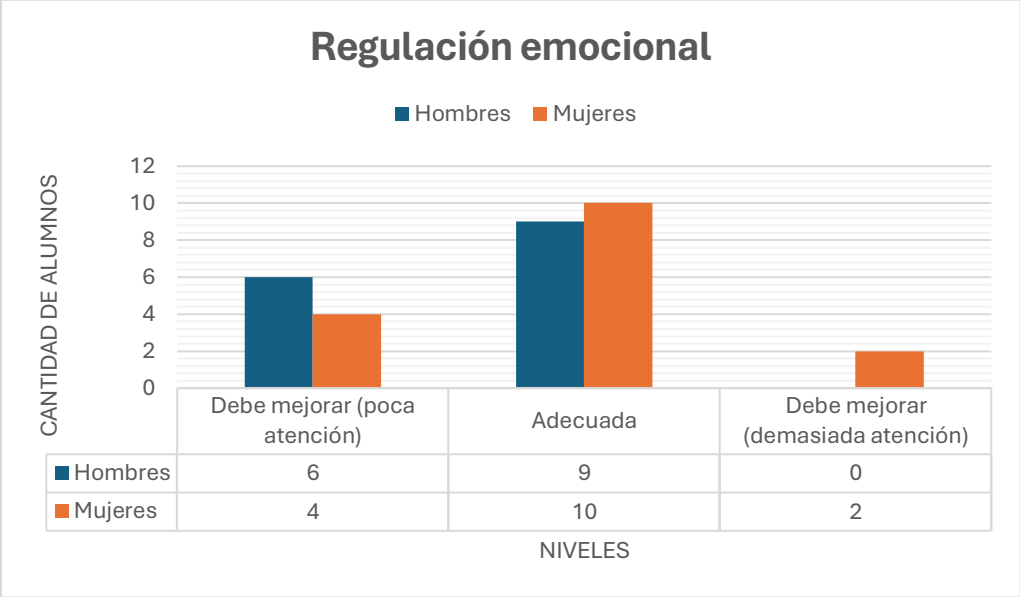
Se observó una ligera ventaja en las alumnas respecto a esta dimensión, lo cual puede estar relacionado con una mayor disposición para expresar o analizar sus emociones

dentro del contexto escolar. Sin embargo, los resultados evidencian la necesidad de continuar fortaleciendo procesos de reflexión emocional y promover actividades donde los estudiantes analicen experiencias personales y generen estrategias para comprender mejor aquello que sienten.

Considerando estos hallazgos, dentro del plan de acción se priorizará el uso de actividades lúdicas, de diálogo y expresión artística orientadas al análisis emocional y la construcción de significados sobre las experiencias vividas.

Regulación emocional

Evalúa la capacidad de los alumnos para manejar o modificar emociones negativas y prolongar emociones positivas. Los resultados muestran diferencias entre estudiantes de acuerdo al sexo:



Gráfica 4. Niveles de regulación emocional según el sexo.

En relación con la dimensión de regulación emocional, los resultados reflejan un desempeño relativamente más favorable en comparación con las dimensiones anteriores. En el grupo de hombres predominó el nivel adecuado, aunque todavía se identificó un número importante de alumnos que requieren fortalecer estrategias para manejar sus emociones. En las mujeres, la mayoría alcanzó niveles adecuados y algunas lograron ubicarse en nivel excelente.

Los resultados muestran que gran parte del grupo posee ciertas habilidades iniciales relacionadas con el control emocional; sin embargo, todavía existen áreas de oportunidad vinculadas con el manejo de impulsos, la resolución de conflictos y el uso de estrategias para afrontar emociones intensas.

Este aspecto adquiere relevancia dentro del contexto escolar, ya que la regulación emocional influye directamente en la convivencia, el trabajo colaborativo y la manera en que los alumnos enfrentan situaciones difíciles dentro y fuera del aula.

A partir de estos resultados se identificó la necesidad de desarrollar actividades enfocadas en enseñar estrategias concretas de autorregulación emocional, promoviendo acciones como el diálogo, la respiración consciente, la identificación corporal de emociones y la búsqueda de alternativas para resolver conflictos de forma pacífica.

De manera general, los resultados del diagnóstico inicial permitieron identificar que el grupo presenta fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas con el desarrollo socioemocional. Aunque una parte de los alumnos mostró niveles adecuados en algunas dimensiones emocionales, también se observó que una cantidad importante requiere fortalecer habilidades vinculadas con el reconocimiento, comprensión y regulación emocional.

Los resultados evidenciaron una ligera tendencia favorable en las alumnas, principalmente en las dimensiones de comprensión y regulación emocional. En contraste, algunos alumnos mostraron mayores dificultades para identificar y gestionar aquello que sienten.

Estos hallazgos permitieron orientar el diseño del plan de acción hacia la implementación de estrategias lúdicas y experiencias significativas centradas en el manejo de emociones, la empatía, la escucha activa y la convivencia escolar, buscando generar espacios donde los estudiantes pudieran reconocer sus emociones, expresarlas y construir herramientas para manejarlas de manera más adecuada.

Test de Estilos de Aprendizaje

Se han desarrollado modelos que actúan como base en el desarrollo de estrategias didácticas, entre estas se encuentra el de los estilos de aprendizaje, conocido como modelo VAK por los tres elementos que la conforman: representación visual, auditiva y kinestésica.

Este modelo está basado en la programación neurolingüística que surgió a principios de los años setenta, y sus autores son John Grinder y Richard Bandler.

> “Los estilos de aprendizaje se definen como ‘un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método o estrategia de enseñanza sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros’, lo que evidencia la necesidad de atender la diversidad en el aula” (Bandler & Grinder, 1978, como se citó en López Barrales & Galaviz Valdez, 2023, p. 3).

El estilo de aprendizaje está constituido por tres elementos: la forma en que se adquiere el conocimiento, cómo se recupera y cómo se procesa. El estilo de aprendizaje se obtiene a partir del cuestionario VAK, que se enfoca en percepciones sensoriales, esto significa que un estilo no es mejor que otro, simplemente el proceso es diferente, incluso existen personas que aprenden a través de dos o más estilos.

“Estos estilos de aprendizaje se clasifican de la siguiente manera:

- **Visual**, donde el individuo utiliza imágenes para aprender y recuerda mejor aquello que observa;
- **Auditivo**, en el que el estudiante necesita escuchar la información para recordarla de forma secuencial; y
- **Kinestésico**, que implica asociar la información con el movimiento y la práctica directa, aprendiendo a través de la acción” (López Barrales & Galaviz Valdez, 2023, p. 3).

Durante la implementación del diagnóstico se consideró la identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo, con el propósito de obtener información que permitiera diversificar las estrategias de enseñanza durante el desarrollo del plan de acción. Los resultados obtenidos no tuvieron la finalidad de clasificar o etiquetar a los alumnos según un estilo específico, sino de reconocer las diferentes formas en que participan, procesan la información e interactúan con las actividades propuestas.

Si bien los estilos de aprendizaje han sido ampliamente utilizados en el ámbito educativo como una herramienta para comprender las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, actualmente diversos autores señalan que no existe evidencia suficiente que demuestre que enseñar exclusivamente de acuerdo con un estilo de aprendizaje determinado mejore significativamente el aprendizaje. En este sentido, más que adaptar la

enseñanza a un único estilo, resulta pertinente diseñar experiencias de aprendizaje variadas que integren recursos visuales, auditivos, manipulativos, lúdicos y colaborativos, permitiendo que todos los alumnos participen activamente y desarrollen distintas habilidades (Coffield et al., 2004).

Aplicación del test

Este diagnóstico se llevó a cabo el día 04 de diciembre de 2025, aplicado a los 31 alumnos que conforman el grupo.

La aplicación del Test de Estilos de Aprendizaje permitió identificar la forma en que cada estudiante procesa la información y construye aprendizajes, a partir del modelo VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico). Estos resultados son fundamentales para comprender las preferencias y necesidades de los alumnos al momento de participar en actividades académicas y socioemocionales (Anexo 3).

Este test a inicios del ciclo escolar lo aplicó el docente titular a los alumnos, por lo que los resultados se compararon con esta segunda aplicación del test, cabe recalcar que no fue el mismo, pero ambos con la misma finalidad.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

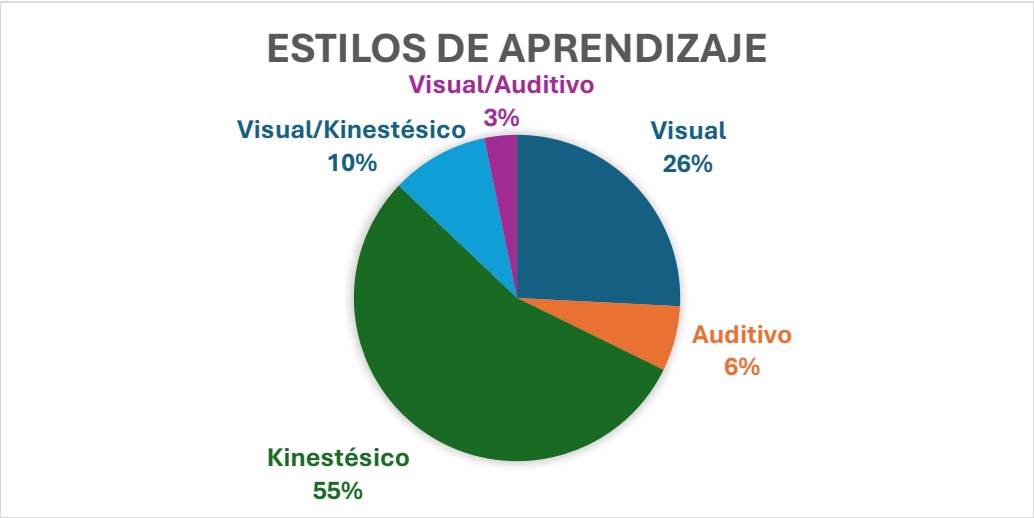
Visuales: 8 alumnos

Auditivos: 2 alumnos

Kinestésicos: 17 alumnos

Visual/Kinestésico: 3 alumnos

Visual/Auditivo: 1 alumnos



Gráfica 5. Resultados del test aplicado de estilos de aprendizaje.

A partir de estos datos, se observa que la mayoría del grupo presenta un estilo de aprendizaje kinestésico, seguido del estilo visual, mientras que el estilo auditivo es el menos predominante.

Según la interpretación del test VAK se reúnen las siguientes características, y es notorio con las observaciones dentro del grupo son evidentes en cómo se comportan e interactúan cada uno de los alumnos.

Estilo kinestésico

El hecho de que 17 alumnos sean kinestésicos refleja que la mayor parte del grupo aprende mejor a través del movimiento, la manipulación, el juego, la experimentación y las actividades prácticas. Estos alumnos:

- Mantienen mejor la atención cuando participan activamente.
- Aprenden más rápido con dinámicas corporales, juegos o materiales manipulables.
- Se muestran más motivados cuando las actividades son interactivas.
- Dificultan mantener la atención en actividades pasivas como largas explicaciones orales.

Este predominio coincide con la edad del grupo (8-9 años), donde el aprendizaje activo es clave para mantener la motivación y favorecer la retención.

Estilo visual

El segundo estilo más frecuente es el visual, 8 alumnos. Estos estudiantes:

- Aprenden mejor mediante imágenes, colores, gráficas, esquemas y material visual atractivo.
- Requieren apoyo visual para comprender instrucciones.
- Se benefician de carteles, tarjetas ilustrativas, mapas conceptuales, videos y demostraciones.

Este aporta al grupo una dinámica que favorece el uso de recursos visuales para complementar actividades lúdicas y socioemocionales.

Estilo auditivo: el menos frecuente

Solo 2 alumnos muestran un estilo mayormente auditivo. Esto implica que la enseñanza basada únicamente en explicaciones verbales, instrucciones orales o lecturas no sería suficiente para la mayoría del grupo. Los auditivos:

- Aprenden escuchando, dialogando y explicando.
- Funcionan bien en actividades de debate, lectura en voz alta o lluvia de ideas.

Sin embargo, al ser pocos, esto refuerza la necesidad de integrar estrategias multisensoriales y no depender solo del lenguaje oral.

Estilos combinados

Los estudiantes Visual/Kinestésico que son 3 y solo 1 Visual/Auditivo muestran flexibilidad en su forma de aprender. Estos estilos mixtos permiten adaptar la enseñanza con recursos variados, integrando propuestas como:

- Juegos que incluyan imágenes.
- Actividades manuales con instrucciones visuales.
- Explicaciones breves acompañadas de ejemplos.

Los estilos combinados facilitan la transición entre estrategias y enriquecen el trabajo grupal.

El análisis evidencia que el grupo requiere actividades dinámicas, prácticas y visualmente atractivas, ya que:

- La mayoría es kinestésico, lo que demanda juegos, movimiento y participación activa.
- Una parte importante es visual, por lo que necesitan apoyo gráfico para comprender mejor.
- Pocos son auditivos, por lo que las explicaciones verbales deben ser breves y acompañarse de recursos o experiencias.

La recolección de los datos obtenidos a partir de los instrumentos para el diagnóstico aplicados sobre el manejo de emociones, la percepción, comprensión y regulación emocional, así como el de estilos de aprendizaje aplicados en el grupo nos arroja lo siguiente:

El grupo presenta un nivel medio en el manejo de emociones, lo que indica que los alumnos logran identificar y comprender lo que sienten; sin embargo, muestran dificultades al momento de regular sus emociones, especialmente en situaciones de conflicto, frustración y trabajo colaborativo.

Los resultados del TMMS-24 evidenciando que, aunque existe una percepción y comprensión emocional relativamente adecuada, la dimensión que requiere mayor fortalecimiento es la regulación emocional. Se observaron conductas como respuestas impulsivas, dificultad para resolver desacuerdos y baja tolerancia ante la presión académica o social.

Por su parte, el Test de Estilos de Aprendizaje reveló una predominancia del estilo kinestésico, lo que indica que la mayoría del alumnado aprende mejor a través del movimiento, la manipulación y la participación activa. Este resultado explica, por qué las actividades dinámicas generan mayor interés y disposición en comparación con aquellas centradas únicamente en la explicación verbal.

La observación participante complementó estos datos, permitiendo identificar situaciones reales donde se manifestaron emociones como enojo, frustración o tristeza durante el trabajo en equipo. Asimismo, se evidenció que cuando se promueve el diálogo, la organización por turnos y la mediación, los alumnos logran mejorar su interacción y retomar la actividad de manera positiva.

En conjunto, los resultados obtenidos muestran la necesidad de fortalecer la regulación emocional del grupo mediante la implementación de estrategias lúdicas, activas y significativas que favorezcan el aprendizaje socioemocional. Lo anterior sustenta el diseño de un plan de intervención orientado a promover la convivencia escolar, la empatía y el trabajo colaborativo, respondiendo de manera pertinente a las necesidades detectadas en el diagnóstico y contribuyendo a la construcción de un ambiente áulico más armónico y participativo.

2.2 Focalización del problema.

A partir del análisis de estos instrumentos, se identifica que el grupo presenta una dificultad recurrente en la gestión y regulación de sus emociones, especialmente en situaciones de presión, desacuerdo y trabajo colaborativo. Si bien el alumnado reconoce y comprende sus emociones, no cuenta con estrategias concretas para canalizarlas, lo cual deriva en conductas impulsivas, conflictos interpersonales, baja tolerancia a la frustración y deterioro en la convivencia escolar.

Se observa que, frente a una discusión o desacuerdo, responden con enojo, agresividad verbal o aislamiento, lo cual afecta el clima escolar y su desempeño académico.

> El juego puede ser utilizado como un recurso en el aula, con el cual los alumnos estarán más motivados y podrán adquirir mayor desarrollo psicomotriz, cognitivo, afectivo y social. (Román, 2017, p. 8).

Con base en lo anterior, se focaliza la necesidad de implementar estrategias de intervención que desarrollen habilidades emocionales desde una perspectiva formativa, vivencial y significativa, siendo las estrategias lúdicas el recurso más adecuado para el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

El juego permite que el alumnado:

- Experimente emociones en contextos controlados.
- Practique la autorregulación frente a reglas, turnos y desafíos.
- Desarrolle empatía y habilidades sociales de forma natural.
- Construya acuerdos y soluciones colectivas sin sentirlo como imposición.

Por lo tanto, el problema central a atender es: la dificultad del grupo para regular sus emociones en contextos de convivencia escolar, lo cual repercute en la interacción social, la resolución de conflictos y la dinámica colaborativa.

Este problema será abordado mediante actividades lúdicas estructuradas que favorezcan el autocontrol, la comunicación empática y la convivencia pacífica.

2.3 Propósitos del plan de acción.

El plan de acción tiene como propósito analizar cómo el uso de estrategias lúdicas puede contribuir al favorecimiento de la convivencia escolar mediante el manejo adecuado de las emociones, promoviendo un ambiente de respeto, colaboración y bienestar emocional dentro del aula.

Los propósitos específicos son:

- Fortalecer el autoconocimiento y la autorregulación emocional del alumnado mediante la implementación de estrategias lúdicas que favorezcan el reconocimiento de sus emociones y el manejo adecuado de sus reacciones.
- Desarrollar la empatía y la colaboración a través de actividades lúdicas que promuevan la escucha activa, el respeto y el trabajo en equipo.
- Favorecer la sana convivencia escolar, utilizando el juego como medio para mejorar la comunicación, prevenir conflictos y fortalecer un clima de respeto y bienestar emocional en el aula.

2.4 Revisión teórica que argumenta el plan de acción (presupuestos psicopedagógicos, metodológicos y técnicos)

Marco metodológico

El plan de acción se va construyendo de manera progresiva durante el desarrollo de las prácticas docentes en condiciones reales, a partir de un proceso reflexivo y sistemático.

El enfoque de la **investigación–acción**, la cual se concibe como una metodología que permite al docente analizar su práctica, identificar problemáticas reales del contexto educativo y generar propuestas de mejora a partir de la reflexión sistemática sobre la acción.

> Según Latorre (2005) "La investigación-acción se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines de mejora. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan."

De acuerdo con este enfoque, el docente no solo interviene, sino que investiga su propia práctica con la finalidad de transformarla y mejorarla de manera continua. La investigación–acción se caracteriza por ser cíclica, reflexiva y participativa, ya que articula la observación, la reflexión, la planificación y la acción en un proceso constante de mejora educativa.

Desde una perspectiva teórica, la investigación–acción se compone de diversas fases que se interrelacionan entre sí: observación del contexto, identificación del problema, planificación de la acción, intervención y reflexión. Estas fases permiten que el docente en formación desarrolle una práctica crítica y fundamentada, donde se enfatiza la importancia de analizar la realidad educativa, reflexionar sobre la práctica docente y proponer acciones de mejora a partir de evidencias y fundamentos teóricos.

Este informe de prácticas profesionales se basa en la metodología de la investigación cualitativa, cuyo propósito es describir, interpretar y comprender el comportamiento de los estudiantes en el contexto escolar. A través del uso de instrumentos como la observación, entrevistas, análisis de situaciones y actividades centradas en el

ámbito socioemocional, con la finalidad de recabar información significativa sobre la manera en que los alumnos reconocen y expresan sus emociones, interactúan con sus compañeros y enfrentan diversas situaciones escolares. Estas herramientas permitieron obtener una visión más amplia del comportamiento estudiantil y de sus procesos socioemocionales.

> Según Álvarez-Gayou et al. (2014), la investigación cualitativa posee un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucradas.

Ciclo reflexivo de Smyth

La ruta metodológica del plan de acción se sustenta en un proceso de análisis y reflexión constante sobre la práctica docente, retomando el ciclo reflexivo de Smyth, el cual permite comprender la práctica educativa desde una mirada crítica y transformadora.

La reflexión es una herramienta muy importante para la formación docente, porque permite que se piense de forma más clara sobre su propia práctica, buscando la forma de interpretar problemáticas.

> Para llevar a cabo procesos de reflexión se han propuesto numerosos modelos. Uno de ellos es el elaborado por Smith, que consta de 4 fases o etapas. Para este autor, el proceso reflexivo surge desde la necesidad de generar cambios positivos en las escuelas, pero desde sus bases, es decir, desde la percepción de un problema profesional realizado por el profesor. Por tanto, en cada una de las fases, la actuación del docente es fundamental. (Smith, 1991, citado en Piñeiro & Flores, 2018)

Este modelo propone cuatro etapas interrelacionadas que orientan la reflexión docente: describir, explicar, confrontar y reconstruir.

- Descripción: ¿Qué es lo que hago?

Consiste en narrar de manera sistemática la práctica docente mediante relatos reflexivos, ya sean escritos, orales o audiovisuales, que den cuenta de los acontecimientos relevantes y de los incidentes críticos ocurridos durante el proceso de enseñanza.

- Explicación: ¿Qué principios inspiran mi enseñanza?

Implica hacer explícitos los principios pedagógicos, didácticos y éticos que orientan la acción docente. Supone reflexionar sobre el porqué de las decisiones tomadas en el aula, construyendo una base teórica que permita comprender el sentido profundo de la enseñanza.

- Confrontación: ¿Cuáles son las causas?

Se analiza la práctica docente considerando la historia personal del docente, así como el contexto cultural, social y escolar en el que se desarrolla. Esto permite comprender por qué se mantienen ciertas formas de enseñar. La enseñanza deja de verse únicamente como la aplicación de técnicas y actividades, y se entiende como una práctica influida por valores, creencias y experiencias previas que influyen en las decisiones que se toman dentro del aula.

- Reconstrucción: ¿Cómo se podría cambiar?

En esta fase se proponen alternativas, ajustes, adecuaciones y nuevas formas de actuación que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La reconstrucción implica un proceso continuo en el que el docente, de manera individual y colectiva, reconfigura su visión de la enseñanza, elabora marcos de acción más fundamentados y orienta su práctica hacia una mejora constante, con el propósito de favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Imagen 6: Ciclo Reflexivo de Smyth (1991).

Marco teórico

Educación Socioemocional

En la actualidad, organismos internacionales como la UNESCO (2022) han destacado la importancia de la salud mental y la autoestima en el entorno escolar, reconociéndolas como pilares esenciales para la formación de competencias cognitivas y socioemocionales.

Desde la perspectiva de la Educación Socioemocional, la Secretaría de Educación Pública la define como:

> Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y las niñas, desarrollan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades, que les permitirán comprender y manejar las propias emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones reta doras, de manera constructiva y ética. (SEP, 2018, p. 525)

En el marco de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral, la SEP (2018) propone cinco dimensiones que orientan el desarrollo socioemocional: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Estas dimensiones, aunque pueden trabajarse de manera independiente, alcanzan mayor impacto cuando se articulan entre sí, potenciando el desarrollo integral del alumnado.

El **autoconocimiento** implica reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y motivaciones, así como su impacto en la conducta y en las relaciones con los demás (SEP, 2018). Por su parte, la **autorregulación** se refiere a la capacidad de manejar pensamientos, sentimientos y comportamientos de manera consciente y equilibrada, considerando el efecto que estos pueden tener en uno mismo y en los otros, además de que la **autonomía** es la capacidad para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Tiene que ver con aprender a ser, aprender a hacer y a convivir. (SEP, 2018).

La **empatía**, entendida como la capacidad de reconocer y legitimar las emociones y necesidades de los demás, se considera una fortaleza fundamental para la construcción de relaciones interpersonales sanas, ya que favorece la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana (SEP, 2018). A su vez, la **colaboración** implica la construcción del

sentido del “nosotros”, mediante la comunicación asertiva, la responsabilidad compartida y el manejo pacífico de conflictos, elementos indispensables para el saber convivir en comunidad (SEP, 2018).

Por otro lado, Álvarez (2020) nos afirma que:

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

Para Rafael Bisquerra (2003): “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p.8). Este autor reconoce también que ésta contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

Desde una perspectiva teórica más amplia, Bisquerra (2003) señala que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que busca el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades interpersonales, con la finalidad de contribuir al bienestar personal y social. Esta postura coincide con la necesidad de incorporar acciones intencionadas dentro del aula que permitan a los estudiantes desarrollar dichas competencias de manera vivencial.

Emociones

Las emociones, de acuerdo con la SEP, son reacciones naturales del organismo ante situaciones que demandan respuestas inmediatas, ya que funcionan como alertas frente a las experiencias que se viven cotidianamente (SEP, 2022). No obstante, la forma en que estas se expresan se encuentra influida por la historia de vida y el contexto sociocultural de cada persona, dando lugar a respuestas socialmente aceptadas que se basan en normas, valores y prácticas culturales (SEP, 2022). Esto permite comprender que las manifestaciones emocionales dentro del aula no surgen de manera aislada, sino que están condicionadas por el entorno escolar y social.

Manejo de emociones

El manejo de emociones no implica reprimirlas o ignorarlas, sino reconocerlas y aprender estrategias para regular su intensidad, duración y forma de expresión, con el fin

de promover el bienestar, el aprendizaje y la toma de decisiones responsables (SEP, 2024). Esto refuerza la importancia de generar espacios educativos donde los estudiantes puedan expresar sus emociones de manera segura y aprender a gestionarlas adecuadamente.

Convivencia escolar

En relación con la convivencia escolar, la SEP (2017) destaca que:

> "La escuela es un espacio de formación y convivencia de personas con diversas formas de pensar, de ser y de actuar, lo cual puede generar conflictos que, al no ser resueltos, afectan la convivencia. Aprender a convivir y respetar implica un reto para quienes forman parte de la comunidad escolar: docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, entre otros." (p. 13)

En esta misma línea, García Correa y Ferreira Cristofolini (2005) señalan que la convivencia, el respeto y la disciplina escolar son elementos necesarios para alcanzar los fines educativos, ya que favorecen el desarrollo del autocontrol, la autonomía y la responsabilidad social.

De acuerdo con Romagnoli, Mena y Valdés (2009), el clima escolar y la forma de convivencia tienen efectos positivos en el rendimiento de los alumnos, en su desarrollo socioafectivo y ético, en el bienestar personal y grupal de la comunidad, así como en la formación ciudadana.

Estrategias lúdicas

Dentro del ámbito educativo, el juego se reconoce como una estrategia pedagógica con un alto potencial formativo, ya que trasciende su carácter recreativo y se convierte en un medio para favorecer aprendizajes significativos y el desarrollo integral del alumnado.

De acuerdo con Moya Gómez (2024),

> "La estrategia lúdica se basa en utilizar el juego como una herramienta positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que los estudiantes experimenten un aprendizaje más dinámico, interactivo y significativo" (p. 276).

Desde esta perspectiva, el uso de estrategias lúdicas responde a la necesidad de generar ambientes de aprendizaje más motivadores y acordes a las características e intereses de los alumnos.

Asimismo, el juego desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional, ya que propicia la interacción con los demás, la construcción activa del conocimiento y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales (Moya Gómez, 2024).

El juego se presenta como una estrategia pedagógica que no solo estimula la creatividad en los estudiantes, sino que también les permite descubrir qué es significativo para ellos a través de la lúdica. Así, el uso del juego como recurso educativo contribuye al desarrollo de su capacidad de razonamiento, integrando placer, aprendizaje, razón y emoción en un proceso complementario.

Por otro lado, Piaget (1961) sostiene que el juego también desempeña un papel fundamental en el desarrollo social de los niños. A través del juego, los niños aprenden a interactuar con otros, a compartir, a tomar turnos y a resolver conflictos de manera pacífica. Además, el juego en grupo fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

> El juego es un excelente medio para que los niños se conozcan a ellos mismos, para que conozcan el entorno que les rodea, y para incentivar y afianzar las relaciones humanas con todos aquellos con quienes jugamos. (Román, 2017, p. 13).

Implementar la lúdica como una opción pedagógica, favorece la convivencia pacífica entre los estudiantes; la importancia que tiene el juego en el desarrollo social de los educandos, al ser éste una herramienta que facilita la interacción entre pares y la forma como ellos representan y le dan sentido a su realidad. (Posso et al., 2015, citado en Perdomo-España & Vargas-Jacobo, 2020).

2.5 Plantea el plan de acción donde se describen el conjunto de acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución

Un plan de acción es un documento o instrumento de planificación que organiza de manera estructurada las actividades, estrategias y recursos que se implementarán para atender una necesidad o problemática específica identificada.

Su finalidad es pasar del diagnóstico a la intervención, es decir, establecer qué se va a hacer, cómo se va a hacer, cuándo se va a realizar, con qué recursos y cómo se evaluarán los resultados. De esta manera, permite dar seguimiento sistemático a las acciones planteadas y valorar su impacto.

En el ámbito educativo, un plan de acción surge a partir de la identificación de una situación que requiere mejora y se diseña con objetivos claros, actividades concretas, tiempos definidos e instrumentos de evaluación.

El plan de acción es una herramienta que orienta la práctica docente hacia la mejora continua, asegurando que las intervenciones respondan a necesidades reales del grupo y tengan un propósito formativo definido.

Acción

Como primer apartado, se presenta el cronograma de las estrategias implementadas durante las Prácticas Profesionales, el cual permitió organizar y dar seguimiento a las acciones realizadas para la elaboración del presente Informe de Prácticas.

2025	
Septiembre	Elaboración del contexto (interno, externo y áulico)
Octubre	Diseño de diagnósticos
Noviembre	Diseño de diagnósticos Aplicación de diagnósticos
Diciembre	Aplicación de diagnósticos Diseño del plan de acción
2026	
Enero	Diseño del plan de acción
Febrero	Aplicación del plan de acción
Marzo	Aplicación del plan de acción
Abril	Aplicación del plan de acción Reflexión del plan de acción
Mayo	Conclusiones y correcciones

Tabla 2: Cronograma de trabajo

Plan de trabajo

A partir de la información obtenida durante la fase diagnóstica, se lograron identificar diversos proyectos dentro de los nuevos Libros de Texto Gratuitos, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En este sentido, se presentan a continuación los proyectos desarrollados durante el ciclo escolar 2025–2026, los cuales estuvieron orientados a favorecer la convivencia a través del manejo de emociones, dentro de estas se implementarán estrategias lúdicas en un grupo de cuarto grado de educación primaria.

A continuación, se presenta el plan de trabajo que muestra el nombre de los tres proyectos y el campo formativo con el cual se trabajó, con su respectivo contenido, proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA), escenario y producto final.

Nombre del proyecto	Campo Formativo	Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA)	Escenario	Producto a obtener
Yo en el mundo de colores	De lo humano y lo comunitario	Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse	Comparte los cambios que afronta en sus capacidades y las formas de ser, pensar, actuar y relacionarse para valorar la manera en que las demás personas inciden en la construcción de su identidad.	Aula (págs. 310 a 325)	Buzón de nuestras cualidades
		Los afectos y su influencia en el bienestar.	- Utiliza conocimientos previos sobre las diferentes expresiones emocionales para		

			aprovechar su función en situaciones cotidianas. - Considera las reacciones emocionales ante situaciones comunes e identifica las más adecuadas para lograr sus metas y el bien común.		
Tendedero de emociones y decisiones		Educación integral de la sexualidad	Valora y aprecia las formas de expresar el carácter y los afectos para tomar decisiones orientadas a salvaguardar su integridad.	Aula (págs. 340 a 353)	Tendedero de emociones
		Los afectos y su influencia en el bienestar.	- Utiliza conocimientos previos sobre las diferentes expresiones emocionales para aprovechar su función en situaciones cotidianas. - Considera las reacciones		

			emocionales ante situaciones comunes e identifica las más adecuadas para lograr sus metas y el bien común.		
Tomamos decisiones asertivas en 3,2,1, ¡acción!		La escuela como espacio de convivencia, colaboración y aprendizaje.	-Participa en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la escuela, y la relación escuela-comunidad, para favorecer la colaboración. -Propone alternativas que favorezcan la colaboración entre las personas que integran la escuela y su comunidad para enriquecer sus experiencias, saberes y conocimientos.	Aula (págs. 326 a 339)	Cuento ilustrado u obra de teatro
		Construcción del proyecto de vida.	-Reconoce cambios en sus necesidades, intereses y logros, para ajustar		

			metas y diseñar estrategias que permitan cumplirlas. -Reflexiona acerca de los factores culturales, sociales u otros presentes en la conformación de las ideas, preferencias, necesidades y circunstancias, para determinar aspectos que posibilitan o limitan el desarrollo personal y colectivo.		

Tabla 3: Plan de trabajo.

Como se observa en la tabla anterior, la intervención se centró en el campo formativo De lo humano y lo comunitario, estableciendo una transversalidad con los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) correspondientes. A partir de ello, se diseñaron e implementaron diversas actividades que fueron desarrolladas durante los meses de febrero y marzo, atendiendo a las necesidades identificadas en el grupo.

Plan de acción

En la siguiente tabla se presentan el proyecto, estrategias periodo de aplicación e instrumentos de evaluación que lo conforman con la finalidad de favorecer el campo formativo que se mencionó anteriormente.

Campo formativo	Proyecto de Aula	Estrategia	Periodo de aplicación	Instrumento de evaluación
De lo humano y lo comunitario	Yo en el mundo de colores	-Nuestras Cualidades -Buzón de Cualidades	16-20 Feb	Guía de observación
	Tendedero de emociones y decisiones	-Dado de las emociones -Tendedero de emociones	23 Feb-06Mar	Escala de actitudes
	Tomamos decisiones asertivas en 3,2,1, ¡acción!	-Pelota Emocional -Recetario de emociones -Cuento colectivo	06-19 Mar	Lista de cotejo

Tabla 4: Organización del plan de acción.

2.6 Describe las prácticas de interacción en el aula (acciones, estrategias e instrumentos).

Al inicio de mi investigación, se realizó un diagnóstico con la finalidad de conocer de manera más precisa la situación del grupo en relación con el reconocimiento, la expresión y la regulación de sus emociones. Para ello, se observaron las formas en que los alumnos manifestaban lo que sentían, cómo reaccionaban ante diversas situaciones dentro del aula y de qué manera estas emociones influían en la convivencia escolar, identificando sus fortalezas, dificultades e intereses.

Con la información recabada, se investigó de qué manera el manejo adecuado de las emociones podía contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar, así como a la mejora de las relaciones interpersonales entre los estudiantes. A partir de ello, se diseñaron actividades acordes con las necesidades detectadas en el grupo, orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Durante la aplicación del plan de acción, se implementaron actividades dinámicas, lúdicas y colaborativas que favorecieron la interacción entre los alumnos, permitiéndoles reconocer sus emociones, expresarlas de manera asertiva y aplicar estrategias de autorregulación emocional. Se prestó especial atención a sus reacciones, formas de participación y convivencia durante el desarrollo de las actividades, con el propósito de valorar la pertinencia de las estrategias implementadas y, en caso necesario, realizar adecuaciones que respondieran a las necesidades del grupo.

A continuación, se describen las estrategias que se implementaran en el plan de acción:

PROYECTO DE AULA: Yo en el mundo de colores

Nuestras cualidades

Propósito: Fortalecer la autoestima, el reconocimiento de cualidades personales y la convivencia positiva entre las y los alumnos, mediante una actividad de reflexión y retroalimentación respetuosa dentro del grupo.

Materiales:

- Hoja de máquina
- Plumones
- Cinta Adhesiva

Instrumento de evaluación: Guía de observación

Descripción:

a) Los alumnos se forman en fila fuera del salón de clases de manera aleatoria.

b) A cada alumno se le entrega una hoja de máquina y un trozo de cinta adhesiva, los cuales utilizarán para pegar la hoja en la espalda del compañero o compañera que se encuentre adelante.

c) La actividad consiste en que cada alumno escriba en la hoja de su compañero una cualidad positiva que identifique en él o ella, recordándoles que deben anotar mensajes que hagan sentir bien al otro y evitando repetir cualidades ya escritas por otros compañeros.

d) Toda la comunidad de aula deberá contar con el mismo número de cualidades escritas en su hoja; la docente en formación y el docente titular también participan escribiendo una cualidad a cada alumno.

e) Una vez concluida la actividad, los alumnos leen en silencio las cualidades que recibieron; posteriormente, quienes lo deseen pueden compartir de manera voluntaria lo que está escrito en su hoja, fomentando un ambiente de respeto, escucha y valoración mutua.

Buzón de cualidades

Propósito: Promover el reconocimiento y la valoración de las cualidades personales de las y los alumnos, fortaleciendo la autoestima, la empatía y la convivencia positiva a través de la expresión escrita y el respeto hacia los demás.

Materiales:

- Papeles pequeños
- Bolsa o caja
- Hojas de colores o blancas
- Lápices y colores
- Buzón (caja decorada)
- Calcomanías o ilustraciones (opcional)

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Descripción:

a) Se escribe el nombre de cada alumno en papelitos, se doblan y se colocan dentro de una bolsa o caja.

b) Se pasa por los lugares y cada alumno toma un papel; si al abrirlo aparece su propio nombre, deberá tomar otro.

C) Cada alumno escribe una carta dirigida a la persona que le tocó, expresando las cualidades que la hacen única e irrepetible; de manera opcional, pueden realizar dibujos para acompañar el mensaje.

d) Se orienta a los alumnos para cuidar que el texto tenga buena redacción y ortografía, brindando apoyo cuando sea necesario.

e) Tomar el tiempo que necesario para elaborar su carta.

f) Al terminar de revisarla, colocarla en el buzón.

g) Cuando todas y todos tengan su carta, léanla.

h) De manera opcional, se propone escribir una segunda carta para agradecer a quien escribió el mensaje recibido, recordando que pueden incluir dibujos, calcomanías o ilustraciones.

i) Realizar una figura de papiroflexia con su carta, como un avión, un barco u otra figura. Colgarlas en el salón.

PROYECTO DE AULA: Tendedero de emociones y decisiones

El dado de las emociones

Propósito: Favorecer el reconocimiento y la expresión de las emociones, promoviendo la participación, la escucha activa y el respeto hacia las experiencias emocionales de los demás.

Materiales:

- Dado de las emociones
- Música

Instrumento de evaluación: Guía de observación

Descripción:

La actividad consiste en un juego grupal en el que los alumnos se colocan en círculo. El docente explica que se pasará el dado de las emociones mientras suena la música. Cuando la música se detenga, el alumno que tenga el dado en sus manos lo lanzará.

La emoción que aparezca en el dado será la que el alumno deberá identificar y, posteriormente, compartir con el grupo una situación en la que haya experimentado dicha emoción. El docente orienta la actividad promoviendo el respeto, la escucha y la participación voluntaria, evitando juicios o burlas.

La dinámica se repite varias veces, permitiendo que diferentes alumnos participen. Al finalizar, se realiza una breve reflexión grupal sobre la importancia de reconocer y expresar las emociones de manera adecuada para favorecer la convivencia dentro del aula.

Tendedero de emociones

Propósito: Reconocer y nombrar emociones propias.

Materiales:

- Tendedero y pinzas
- Plastilina
- Cartulina
- Hojas de maquina
- Materiales reciclados
- Colores o plumones
- Pintura
- Cartón
- Tijeras y pegamento

Instrumento de evaluación: Escala de actitudes

Descripción:

Se trabajarán 7 emociones, en cada una se realizará una actividad artística donde representen algo o alguien que les genere dicha emoción, ya sea en casa o en la escuela.

Alegría: Escultura

Tristeza: Dibujo con material reciclado

Enojo: Monstruo

Miedo: Collage

Asco: Dibujo

Sorpresa: Pintura

Para reconocer cada emoción se puede relacionar con algún color.

Se construye en colectivo el tendedero de emociones, un espacio para cada emoción.

PROYECTO DE AULA: Tomamos decisiones asertivas en 3,2,1, ¡acción!

La pelota emocional

Propósito: Desarrollar conciencia emocional, un lenguaje para expresar lo que sienten, escucha activa y empatía en grupo. Generar un espacio seguro para validar emociones.

Materiales:

- 3 pelotas de colores (amarilla, azul y roja)

Instrumento de evaluación: Guía de observación

Descripción:

Formar un círculo a modo de que los alumnos estén sentados.

Cada color representa una emoción:

Azul= Tristeza, Amarillo= Alegría y Rojo= Enojo

Mientras se canta:

“Te miro, te veo, yo quiero conocerte. Te paso la pelota y dime lo que sientes.”

La actividad consiste en que se irán pasando las pelotas. Quien la reciba, observa el color, nombra la emoción y responde: ¿Cuándo sientes esa emoción?, ¿Dónde la sientes en el cuerpo? Y ¿Cómo te gustaría que te traten cuando la estás sintiendo?

Recetario de emociones

Propósito: Identificar distintas emociones y construir un recurso personal con estrategias sencillas que les ayuden a calmarse, expresarse y regular sus emociones en situaciones cotidianas dentro y fuera del aula

Materiales:

- Cartón
- Cartulina
- Fomi
- Imágenes y/o stickers
- Tijeras y pegamento
- Colores o plumones

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Descripción:

La actividad consiste en la elaboración de un recetario de emociones, el cual se presenta en forma de libro. Cada alumno diseña la portada con el título *"Recetario de emociones"* y decora las páginas con imágenes y colores, cada emoción puede ir de un color que lo represente.

Cada hoja del recetario corresponde a una emoción (miedo, enojo, tristeza, vergüenza, alegría, ansiedad, aburrimiento, entre otras). En cada página se escribe el nombre de la emoción y se agregan algunas estrategias para "calmar" o manejar dicha emoción, a manera de receta, retomando ejemplos como: respirar profundo, hablar con alguien de confianza, dibujar, contar hasta diez, pensar en algo positivo, abrazar a alguien o realizar una actividad que les guste.

Durante la actividad, el docente guía la reflexión sobre cuándo aparece cada emoción y cómo pueden aplicar esas estrategias en su vida diaria. Al finalizar, los alumnos comparten algunas páginas de su recetario y el material se conserva como un apoyo para el manejo de emociones dentro del aula.

Cuento colectivo de las emociones

Objetivo: Favorecer la expresión emocional, la escucha activa y la construcción colectiva de estrategias de regulación.

Materiales:

- Cuaderno

Instrumento de evaluación: Lista de cotejo

Descripción:

Formar un círculo con los alumnos sentados en el suelo. Iniciar diciendo: “Había una vez alguien que estaba muy enojado (o triste, o nervioso) …”.

Cada alumno debe añadir una frase para continuar la historia, buscando que el personaje encuentre formas positivas de calmarse (respirar, pedir ayuda, dibujar, contar hasta diez, etc.).

El docente guía para que el cuento termine con una resolución calmada.

Posteriormente se redacta dicho cuento en el cuaderno, resaltando las estrategias de regulación emocional.

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

3.1 Pertinencia y consistencia de la propuesta.

El plan de acción diseñado resulta pertinente, ya que surge directamente de los hallazgos obtenidos en la fase diagnóstica, donde se identificaron áreas de oportunidad relacionadas con la regulación emocional, la convivencia escolar y el trabajo colaborativo. La información recuperada mediante los instrumentos aplicados como el Test de Manejo de Emociones, el TMMS-24, el Test de Estilos de Aprendizaje y la observación participante, permitió comprender de manera integral las necesidades reales del grupo. En este sentido, la implementación de estrategias lúdicas responde de forma contextualizada a dichas necesidades, promoviendo el desarrollo socioemocional y favoreciendo un ambiente áulico más empático, participativo y armónico.

El plan de acción muestra consistencia, ya que mantiene una relación clara y coherente entre el diagnóstico, los objetivos planteados, las estrategias propuestas y los mecanismos de evaluación. Cada actividad diseñada tiene correspondencia con las áreas de mejora detectadas, especialmente en lo referente al reconocimiento, expresión y regulación de emociones. Esta articulación garantiza que la intervención no sea aislada, sino estructurada y fundamentada, permitiendo dar seguimiento a los avances del grupo y valorar el impacto de las estrategias lúdicas en la mejora de la convivencia escolar.

3.2 Identificación de enfoques curriculares y su integración en el diseño de las secuencias de actividades y/o propuesta de mejora.

El diseño de las secuencias de actividades y del plan de intervención se fundamenta en los principios curriculares establecidos en el Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, los cuales promueven una formación integral del alumnado a partir de la articulación entre los campos formativos, los ejes articuladores y el trabajo por proyectos como estrategia central de aprendizaje.

En este sentido, las actividades propuestas se vinculan principalmente con el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, ya que este busca favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, la construcción de relaciones basadas en el respeto y la convivencia pacífica dentro de los espacios escolares. Dicho campo formativo promueve

que las y los estudiantes reconozcan sus emociones, reflexionen sobre sus acciones y fortalezcan su sentido de pertenencia dentro de la comunidad escolar (SEP, 2022).

Asimismo, el diseño de las actividades integra diversos ejes articuladores, particularmente inclusión, pensamiento crítico y vida saludable, los cuales permiten abordar situaciones reales que se presentan en el aula relacionadas con la convivencia, el manejo de emociones y el trabajo colaborativo. Estos ejes orientan la práctica educativa hacia el reconocimiento de la diversidad, el respeto por los demás y la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos y equitativos (SEP, 2022).

De igual manera, se retoma el trabajo por proyectos como una metodología que favorece la participación activa del alumnado en la construcción de su aprendizaje. A través de esta estrategia, las y los estudiantes se involucran en actividades significativas que parten de situaciones de su contexto escolar, permitiendo reflexionar sobre la importancia de la comunicación, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos.

Además, la propuesta considera el desarrollo de las dimensiones del aprendizaje socioemocional establecidas en el programa Aprendizajes Clave, entre las que destacan el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración. Estas dimensiones permiten que el alumnado identifique y comprenda sus propias emociones, regule sus reacciones ante diferentes situaciones y fortalezca sus habilidades para convivir con los demás de manera respetuosa y solidaria (SEP, 2017).

De esta manera, la integración de estos enfoques curriculares orienta el diseño de las secuencias didácticas hacia una intervención educativa coherente con las necesidades identificadas en el diagnóstico del grupo, favoreciendo el desarrollo socioemocional del alumnado y la construcción de una convivencia escolar sana y pacífica.

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

La intervención: resultados y análisis.

En este apartado se analizan las intervenciones realizadas a partir de tres proyectos de aula, dentro de cada proyecto se implementaron de dos a tres actividades principales, los cuales fueron seleccionados considerando los resultados obtenidos durante la fase

diagnóstica desarrollada en el séptimo y octavo semestre. Cabe mencionar que dichas intervenciones se planearon tomando como base el Plan y Programas de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente el campo formativo De lo Humano y lo Comunitario, el cual orienta acciones dirigidas al fortalecimiento de la convivencia, la participación y el desarrollo socioemocional del alumnado.

El análisis de las intervenciones se sustenta en el ciclo reflexivo de Smyth (1991), el cual permite una revisión crítica de la práctica docente a partir de cuatro momentos: descripción, explicación, confrontación y reconstrucción. A través de este proceso, se recuperan las experiencias vividas en el aula, se interpretan las acciones realizadas, se cuestionan las decisiones pedagógicas y, finalmente, se proponen mejoras orientadas a fortalecer la intervención educativa y responder de manera más pertinente a las necesidades del grupo.

Para referirme a los participantes, se utilizará la nomenclatura “AX” para los alumnos, ejemplo AD, AJ, AN, etc.

Proyecto de Aula “Yo en el mundo de colores”

La intervención correspondiente a este proyecto se llevó a cabo del 16 al 20 de febrero de 2026 y se desarrolló dentro del campo formativo “De lo humano y lo comunitario”. En su implementación se integraron los ejes articuladores de inclusión, pensamiento crítico y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, con el propósito de favorecer la reflexión y la interacción respetuosa entre los estudiantes.

El objetivo principal del proyecto fue reconocer y valorar las emociones, cualidades, virtudes y defectos que conforman la identidad de cada persona, promoviendo el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de la autoestima. Para lograrlo, se realizó la elaboración de un buzón de cualidades, mediante el cual los estudiantes pudieron expresar a sus compañeros mensajes positivos que resaltaran las cualidades y aspectos valiosos de cada integrante del grupo.

La propuesta se desarrolló en el escenario áulico y se implementó a partir de la metodología de aprendizaje servicio, la cual favorece la participación activa del alumnado en actividades que generan beneficios tanto para su aprendizaje como para la convivencia dentro de la comunidad escolar (Anexo 4).

ACTIVIDAD 1: “Nuestras cualidades”

Propósito:

Reconocer y valorar las cualidades propias y de los compañeros para fortalecer la autoestima y la convivencia en el aula.

Campo Formativo:

De lo humano y lo comunitario.

Eje Articulador:

Inclusión y pensamiento crítico.

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):

Reconoce características personales, expresa aspectos positivos de sí mismo y de los demás, y fortalece su autoconcepto mediante la interacción grupal.

Sesiones:

1 sesión

Fecha de aplicación:

18 de febrero de 2026

Tiempo:

1 hora

Asistencia:

15 niñas y 12 niños

Se comenzó la sesión dándoles los buenos días a los alumnos y tomando asistencia. Para iniciar con la actividad, primeramente, dentro del salón de clases se dieron las indicaciones de la actividad y se les entregó el material que se necesitó. A cada alumno se le dio una hoja de máquina y un trozo de cinta adhesiva, en la hoja le tenían que poner su nombre y después pegársela en la espalda de manera vertical. La actividad consistió en que cada estudiante escribirá en la hoja de su compañero que se encuentre adelante, ya que se trabajará como en filas, una cualidad positiva que identifique en él o ella, recordándoles que deben anotar mensajes que hagan sentir bien al otro y evitando repetir cualidades ya escritas por otros compañeros. Todos deben contar con el mismo número de

cualidades escritas en su hoja. En todo momento se hizo mención que la actividad tenía que ser de manera respetuosa y no tomarlo a broma.

Se dio la indicación de salir del aula formando una fila, con un lápiz o plumón, así como con la hoja de máquina con su nombre, pegada en su espalda, y así en fila irnos para la cancha techada, cómo iban acomodados en fila se formaría un círculo. La persona que tengan enfrente es a quien comenzarán escribiéndole lo que ya se había mencionado en el aula, ya que terminaban de escribir pasaban a otra persona, y así consecutivamente con todos los demás compañeros, se iban cambiando de lugar, como si formaran trenes. Lo que les escribieron fue anónimo, ya que no supieron con exactitud quien les escribió cual cualidad. Tendrían que tener en total 27 comentarios positivos, en total son 31 alumnos, este día faltaron 3, y sin contar el propio. Yo de igual manera me uní a la actividad con los alumnos, ya que me pedían que yo también les escribiera alguna cualidad a ellos.

Algunos alumnos no lo tomaron con la seriedad debida, ya que estuvieron jugando a corretearse unos con otros, o no se dejaban que algunos de sus compañeros les escribieran por estar jugando.

La actividad duró alrededor de 25 minutos, contando el tiempo que se ocupó para acomodarlos en círculo. Ya concluido el tiempo se les indicó que pasaran al salón nuevamente, pero sin despegarse aún la hoja de su espalda. Entrando al salón, ya sentados cada quien en su lugar ahora si se les pidió que se despegarán la hoja y leyeran en voz baja todas las cualidades y comentarios positivos que les escribieron sus demás compañeros y compañeras.

Se les preguntó a los alumnos cómo se sintieron al leer su hoja, levantaron su mano para participar y estas fueron algunas de sus respuestas:

AA: Más animado

AB: Identificado

AAL: Como que digo quiero seguir avanzar más en matemáticas, quiero seguir mejorando

AI: Fueron cosas que nunca me habían dicho, y me sentí muy bien porque mis compañeros piensan cosas bonitas de mi

AID: Algunas no las entendí muy bien, pero si de que soy muy inteligente

AK: Feliz

AR: Contenta

AAR: Bien, porque me dijeron que tengo bonita personalidad

AD: Bien y nervioso

AJ: Alegre

La mayoría expresó que se sintieron feliz, por el hecho de los comentarios que les pusieron y las cosas buenas que sus demás compañeros ven en cada uno.

Ahora se les preguntó a los alumnos que de todos los comentarios que les escribieron decir uno que les gusto mucho, que los hizo sentir muy bien.

Misma dinámica levantar la mano para participar, y estos fueron algunas de sus participaciones:

AS: Eres especial para mí.

AK: Eres inteligente.

AN: Eres buena dibujando

AE: Eres bueno jugando

AJ: Eres lista

AL: Eres gracioso

AE: Eres dedicada y creativa

AL: Eres buena estudiante

AID: Eres muy bonita

AJE: Eres hermosa

AG: Eres muy sonriente

AR: Eres especial

AAR: Eres muy cariñosa

AIV: Eres linda y buena persona

AA: Eres mi mejor amigo y bueno en mate

Algunas de las hojas con las cualidades que les escribieron sus compañeros sobre cada uno, haciéndolos sentir especiales y únicos:

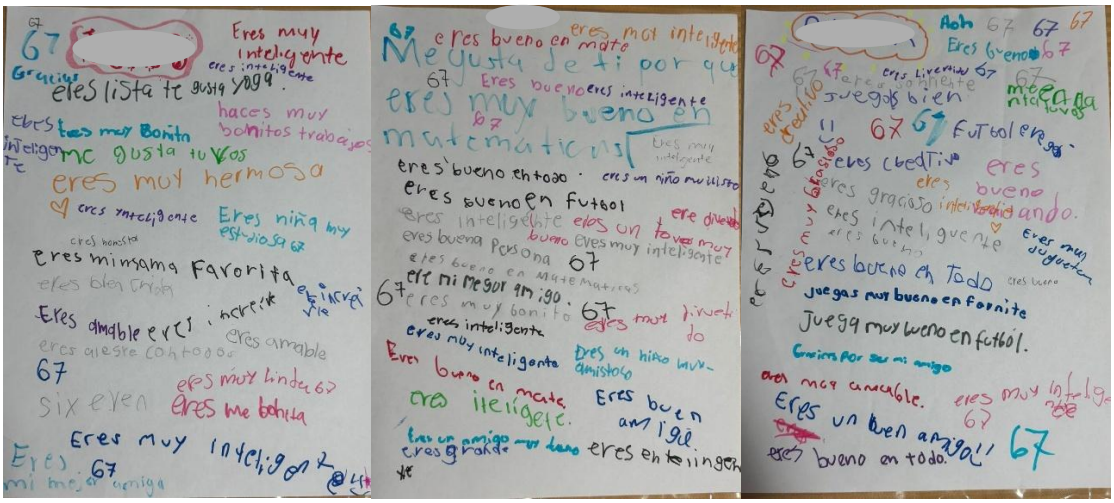


Imagen 6. Evidencia de la actividad “Nuestras cualidades”.

Durante la actividad, se observó que la mayoría de los alumnos expresó emociones positivas al leer los comentarios de sus compañeros, mencionando sentirse felices, animados o valorados.

Esto evidencia que los alumnos requieren espacios donde se reconozcan sus cualidades, ya que no siempre reciben este tipo de retroalimentación en su vida cotidiana. La actividad favoreció el fortalecimiento de la autoestima y la convivencia, al permitir que identificaran aspectos positivos en los demás.

La autoestima no solo influye en la motivación y en la persistencia del alumno, sino también en su capacidad de relacionarse con sus pares y docentes (Gómez, 2021). En concordancia con ello, diversas investigaciones han demostrado que la implementación de estrategias psicoeducativas contribuye significativamente al desarrollo socioemocional en la infancia. Por ejemplo, la experiencia de psicoeducación con niños de 5 a 10 años muestra que los talleres estructurados y las actividades lúdicas centradas en el reconocimiento de cualidades personales fortalecen la confianza, la actitud positiva frente a los logros y el bienestar emocional cotidiano, lo que se traduce en una participación más segura en el aula (Vargas & Reyes, 2024).

De forma complementaria, en niños de 10 a 13 años se ha evidenciado que trabajar de manera sistemática la autovaloración no solo eleva la autoestima, sino que también contribuye a generar un ambiente escolar más cohesionado y favorable para el aprendizaje, con efectos positivos en la convivencia y el clima institucional (Mejía & Garcés, 2024).

Sin embargo, también se identificó que algunos alumnos no tomaron la actividad con la seriedad esperada, ya que se distraían jugando o no permitían que otros escribieran en sus hojas.

A partir de lo observado, surge la necesidad de reflexionar sobre la organización y el control del grupo durante actividades fuera del aula, ya que el cambio de espacio generó momentos de desorden y distracción.

A su vez, se cuestiona si las indicaciones fueron suficientemente claras para que todos los alumnos comprendieran la importancia de la actividad, o si fue necesario reforzar más el sentido formativo de la misma.

Para mejorar la implementación de esta actividad, se propone establecer acuerdos previos más claros sobre el comportamiento esperado, así como delimitar mejor los tiempos y movimientos dentro del espacio, que las indicaciones que se les dan dentro del aula sean específicas y concisas, seguir trabajando con el seguimiento de instrucciones.

De igual manera, se sugiere reforzar el cierre de la actividad mediante una reflexión más guiada, que permita a los alumnos no solo identificar cualidades, sino también reconocer cómo estas influyen en su convivencia y en sí mismos.

Esta actividad se evaluó por medio de una guía de observación, en la cual se consideraron criterios como la participación activa de los alumnos, la capacidad para identificar y expresar cualidades personales, la seguridad al momento de compartir sus ideas frente al grupo, así como el respeto y la escucha hacia las intervenciones de sus compañeros.

Este instrumento facilitó el registro sistemático de conductas observables relacionadas con el autoconocimiento, la autoestima y la interacción social, permitiendo reconocer la manera en que los alumnos se perciben a sí mismos y cómo se desenvuelven dentro de un espacio de reflexión personal.

ACTIVIDAD 2: “Buzón de cualidades”

Propósito:
Fomentar la empatía y el reconocimiento positivo entre compañeros mediante la expresión escrita de cualidades.

Campo Formativo:
De lo humano y lo comunitario.

Eje Articulador:
Inclusión y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):
Expresa ideas y emociones por escrito, reconoce cualidades en los demás y fortalece relaciones interpersonales a través del respeto.

Sesiones:
1 sesión

Fecha de aplicación:
20 de febrero de 2026

Tiempo:
1 hora

Asistencia:

13 niños y 14 niñas

Como primera etapa se comenzó explicando la actividad y proporcionándoles el material necesario, la dinámica se desarrolló dentro del aula, promoviendo la participación respetuosa y la reflexión sobre la importancia de reconocer lo positivo en los demás. En esta se utilizó la tómbola, de acuerdo a la persona que les toque le escribirán una carta, expresando las cualidades que la hacen única e irrepetible, se les hizo mención que, pueden realizar dibujos para acompañar el mensaje.

Fui pasando por cada una de las filas al lugar de cada alumno, metieron la mano en la tómbola, está con temática de Mario Bross, sacaron un personaje ya sea un hongo o una estrella de esta misma película, donde en dichos personajes viene el nombre de algún

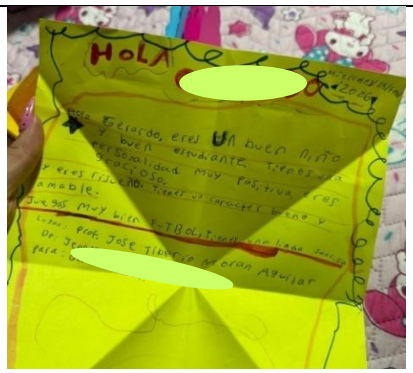
compañero o compañera, si es que les tocó su propio nombre lo vuelven a meter y sacan otro diferente. Se les entregó una hoja iris, cada uno eligió el color de su preferencia, ya que saben que persona les tocó comenzaron a escribir la carta. Se les siguió mencionando que tiene que ser con respeto la actividad.

A su vez, se recordó lo que anteriormente se ha visto, las partes de la carta: remitente, destinatario, lugar, fecha, saludo, despedida, etc., ya que concluyeron su carta la colocaron dentro del buzón, este estuvo en un mesabanco frente al grupo. Observé que algunos alumnos se demoraron un poco más en terminar la carta, en ocasiones me preguntaban qué más podían poner sobre la persona que les tocó. La actividad duró alrededor de 40 minutos, me di a la tarea de leer las cartas, esto para checar faltas de ortografía y que cumpliera con las indicaciones que se les dieron a los alumnos, y que no contengan comentarios negativos u ofensivos.

A algunos les tocaron compañeros o compañeras con los que mayormente se juntan o consideran sus amigos y a otros con los que casi no se juntan o con quienes casi no platican, esta fue de las principales intenciones de la actividad, que expresaran cosas agradables de esta persona, que los conozcan y los hagan sentir bien con lo que les escribieron.

De acuerdo a la carta que les escribieron sus compañeros se les preguntó cómo fue que se sintieron, la mayoría de los alumnos respondió que bien, felices o contentos.

A continuación, se muestran algunas de las cartas que redactaron los alumnos para otros compañeros:

	En esta actividad del buzón de cualidades, de acuerdo a la asistencia de los alumnos, se realizaron en total 27 cartas; sin embargo, para analizar se seleccionaron cuatro de ellas que resultaron particularmente significativas. La elección de estas cartas no fue aleatoria, sino intencionada, ya que corresponden a

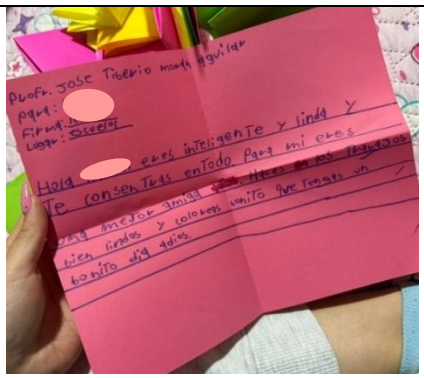
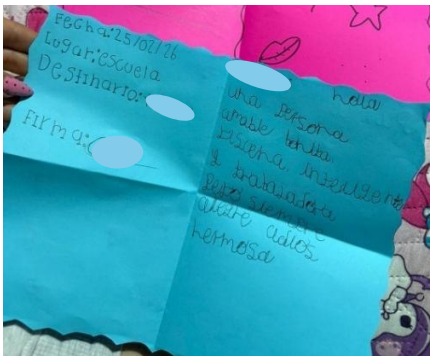
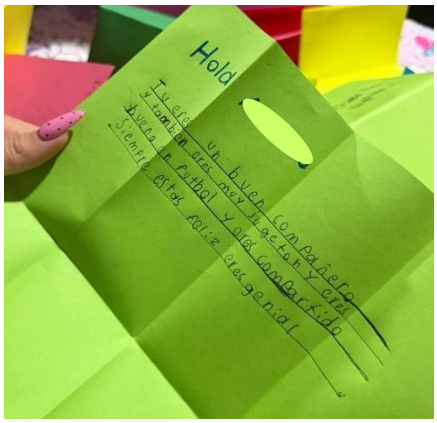
	alumnos que, dentro de la dinámica cotidiana del grupo, no suelen convivir de manera cercana, ni coinciden frecuentemente en actividades en equipo o durante el recreo. El análisis de estas producciones permitió observar cómo, a pesar de la limitada interacción entre estos estudiantes, fueron capaces de identificar y reconocer cualidades positivas en sus compañeros. Entre las características mencionadas destacan expresiones como: “eres buen estudiante”, “tienes una personalidad positiva”, “eres gracioso”, “eres linda e inteligente”, “haces tus trabajos muy bonitos”, “eres amable”, “eres risueña”, “siempre estás alegre” y “eres buen compañero”. La selección de estas cartas cobra relevancia, ya que evidencia que los alumnos pueden desarrollar actitudes empáticas y de reconocimiento hacia otros, incluso cuando no existe un vínculo cercano previo. Esto releja que la actividad favoreció la observación positiva entre pares, así como la construcción de una convivencia más inclusiva, al permitir que los estudiantes valoraran aspectos de compañeros con los que normalmente no interactúan.
	
	

Tabla 5. Cartas escritas por los alumnos a algún compañero.

Se les entregó a cada uno la carta que sus compañeros o compañeras les escribieron, la leyeron y realizaron una segunda carta para agradecer a quien les escribió la carta. Con la primera carta se realizó una papiroflexia que fue un corazón, les fui dando las indicaciones de los pasos a seguir, cada alumno se quedó con su carta hecha corazón.

Durante la actividad, se observó que los alumnos mostraron disposición para escribir sobre sus compañeros, lo que favoreció un ambiente de respeto y convivencia. La mayoría logró identificar cualidades en otros, fortaleciendo la empatía y las relaciones interpersonales.

En este sentido, el desarrollo de habilidades socioemocionales resulta fundamental dentro del contexto escolar, ya que permite a los estudiantes comprender a los demás y mejorar sus formas de interacción. La empatía es una habilidad comunicativa que desarrollan los seres humanos, a partir del reconocimiento de las emociones durante intercambios sociales, ayudando a comprender las conductas que se manifiestan en las interacciones cotidianas (Muñoz y Chaves, 2013).

> De acuerdo con Posso et al. (2015, como se citó en Perdomo-España & Vargas-Jacobo, 2020), la convivencia escolar es un aspecto de suma importancia en el proceso de formación; las relaciones interpersonales entre pares son indispensables para que se dé una convivencia positiva o negativa en las aulas de clase, lo que, además, trasciende y afecta directamente las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Sin embargo, algunos alumnos presentaron dificultad para redactar mensajes más elaborados, limitándose a palabras simples o repetidas.

Se cuestiona si se brindaron suficientes ejemplos o apoyos para que los alumnos pudieran expresar sus ideas de manera más completa. Por ello, se reflexiona sobre la necesidad de acompañar más de cerca el proceso de escritura para enriquecer los mensajes.

Se propone incorporar actividades previas donde se trabajen ejemplos de cualidades y formas de expresarlas, así como promover la lectura en voz alta de algunos mensajes para enriquecer el aprendizaje colectivo.

Además, se sugiere dar continuidad a este tipo de actividades para fortalecer la cultura del reconocimiento y la convivencia positiva dentro del aula.

La actividad fue evaluada mediante una lista de cotejo, tomando en cuenta criterios como la identificación de cualidades positivas en sus compañeros, el uso de un lenguaje respetuoso y asertivo, la participación durante la dinámica y la disposición para reconocer aspectos valiosos en los demás. Este instrumento permitió valorar el grado en que los alumnos fortalecieron actitudes relacionadas con la empatía, el respeto y la convivencia positiva, además de reconocer cómo la actividad favoreció la interacción armónica y el fortalecimiento de vínculos dentro del grupo.

Proyecto de Aula "Tendedero de emociones y decisiones"

La intervención correspondiente a este proyecto se llevó a cabo del 23 de febrero al 06 de marzo de 2026 y se desarrolló dentro del campo formativo "De lo humano y lo comunitario". En su implementación se integraron los ejes articuladores de vida saludable, interculturalidad crítica y pensamiento crítico, los cuales favorecen la reflexión del alumnado sobre sus acciones, emociones y la manera en que estas influyen en su convivencia con los demás.

El objetivo principal del proyecto "tendedero de emociones y decisiones", fue identificar cómo las expresiones emocionales influyen en la toma de decisiones de los estudiantes, promoviendo la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones en la convivencia escolar, mediante la cual los alumnos pudieron expresar y analizar distintas situaciones relacionadas con sus emociones y las decisiones que toman en su vida cotidiana.

A través de esta dinámica se buscó resaltar la importancia de tomar decisiones responsables y conscientes, favoreciendo así una convivencia más respetuosa y armónica dentro del aula. La propuesta se desarrolló en el escenario áulico y se implementó mediante la metodología de aprendizaje servicio, la cual promueve la participación activa del alumnado y la reflexión sobre situaciones reales que impactan en su entorno escolar (Anexo 5).

ACTIVIDAD 1: “Dado de las emociones”

Propósito:
Identificar diversas emociones y relacionarlas con experiencias personales para favorecer su reconocimiento y expresión.

Campo Formativo:
De lo humano y lo comunitario.

Eje Articulador:
Pensamiento crítico y vida saludable.

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):
Reconoce emociones en distintas situaciones, las expresa oralmente y escucha con respeto las experiencias de sus compañeros.

Sesiones:
1 sesión

Fecha de aplicación:
23 de febrero de 2026

Tiempo:
1 hora

Asistencia:

16 niñas y 13 niños

Como primera parte, se llevó a cabo este juego grupal, en donde se pretende que reconozcan sus emociones. Se comenzó explicando la actividad dentro del aula para posteriormente salir a la cancha techada. Se mostró al grupo el dado de las emociones, se les explicó la dinámica del juego a los alumnos, la cual consiste en que se pondrá música y se irá pasando el dado, cuando la música se detenga, el alumno que tenga el dado en sus manos lo lanzará al suelo. La emoción que aparezca en el dado será la que el alumno deberá identificar y compartir con el grupo una situación donde haya experimentado dicha emoción. Las emociones del dado son algunas de la película Intensamente, fueron: alegría, tristeza, desagrado, temor, furia y vergüenza.

Se les pidió a los alumnos que salieran del aula y formarán dos filas, y así en filas nos fuimos para la cancha techada, se les dio la indicación que formaran un círculo. La dinámica se repite varias veces, permitiendo que todos los alumnos participen. Busque orientar la actividad promoviendo el respeto, la escucha y la participación, evitando juicios o burlas.

Algunas de las situaciones que mencionaron de acuerdo a la emoción que les toco fueron las siguientes:

Alegría

AA: Cuando ganó un partido de fútbol

AV: Cuando voy a visitar a mis abuelitos

Tristeza

AG: Cuando se murió mi perrita

AR: Cuando mis papas me regañan

Furia

AE: Que tomen mis cosas sin permiso

AB: Cuando mi hermana menor me está molestando y me pega

Temor

AI: Cuando me quedo solo en casa

AY: Cuando está lloviendo y en la ventana se reflejan los rayos y los relámpagos truenan muy fuerte

Desagrado

AK: La cebolla y el jitomate

AID: Cuando el bote de basura huele muy mal

Vergüenza

AL: Caerme enfrente de los todos

AV: Cuando hablo en público, enfrente de todos

Imagen 7. Actividad utilizando el dado de las emociones.

Se observó una participación activa por parte de los alumnos, quienes lograron compartir experiencias relacionadas principalmente con emociones como la alegría y el enojo. En contraste, emociones como la vergüenza o el temor generaron menor participación, lo que puede indicar dificultad para expresar situaciones más personales.

En este sentido, el desarrollo de habilidades emocionales resulta fundamental para favorecer la expresión y la interacción entre los estudiantes. Mayer y Salovey (1990, citados por Shapiro, 1997) señalan que existen cualidades emocionales esenciales que favorecen las relaciones asertivas, entre las que destacan la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el autocontrol, la capacidad de adaptación, la resolución de problemas interpersonales, así como valores como el respeto y la amabilidad (p. 8).

La dinámica favoreció la convivencia y la escucha, permitiendo que los alumnos identificarán que sus compañeros también atraviesan diversas emociones, lo que contribuye al desarrollo de la empatía, al involucrarlo a su vez con el juego.

En este sentido, Posso, Sepúlveda, Navarro y Laguna (2015) resaltan la importancia de una adecuada convivencia escolar, señalando que esta incide en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; de lo contrario, un entorno tenso puede generar desmotivación en los estudiantes. Por ello, la implementación de la lúdica como estrategia pedagógica favorece la convivencia pacífica entre los alumnos. Se reflexiona sobre el manejo del grupo en un espacio abierto, ya que este tipo de actividades puede generar

momentos de distracción. Asimismo, se cuestiona si se brindó suficiente acompañamiento para profundizar en las respuestas de los alumnos o si algunas participaciones quedaron superficiales.

Como punto de reconstrucción se propone mejorar la organización del grupo estableciendo reglas claras antes de salir del aula, así como incorporar momentos de retroalimentación donde se profundice en algunas participaciones.

También se sugiere retomar las emociones menos expresadas en actividades posteriores, con el fin de fortalecer su reconocimiento y expresión. En este sentido, es importante generar un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan seguros para compartir experiencias personales, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales y una convivencia más empática dentro del aula.

Esta actividad se evaluó a través de una guía de observación, considerando criterios como la identificación de la emoción correspondiente, la capacidad de relacionarla con experiencias personales, la participación oral, el respeto a los turnos y la escucha activa. El instrumento facilitó la observación de la forma en que los alumnos reconocen y expresan sus emociones, así como su nivel de comprensión respecto a las situaciones que las generan y la manera en que estas influyen en su convivencia cotidiana.

ACTIVIDAD 2: “Tendedero de emociones”

Propósito:
Reflexionar sobre la relación entre emociones y toma de decisiones para favorecer una convivencia más consciente y respetuosa.

Campo Formativo:
De lo humano y lo comunitario.

Eje Articulador:
Pensamiento crítico e interculturalidad crítica.

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):
Relaciona emociones con acciones, analiza situaciones cotidianas y reconoce distintas formas de actuar ante ellas.

Sesiones:

7 sesiones

Fecha de aplicación:

24 de febrero al 06 de marzo

Tiempo:

2 horas por cada sesión

Asistencia:

15 niños y 15 niñas

Para la actividad del tendedero se planeó trabajar una o dos emociones por día, se vieron las 6 emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, asco, enojo y sorpresa. Cada emoción se expresó de manera artística utilizando diferentes materiales. Primeramente, para iniciar las sesiones se hablaba sobre dicha emoción, que es y qué puedo hacer con ella, que hago cuando la siento, como la expresó, porque la siento, etc., se generaba un diálogo en grupo, se les anotaba el concepto y algunos puntos sobre que se puede hacer o cómo se puede combatir tal emoción en el pizarrón y ellos lo copiaban en su cuaderno de lo humano y lo comunitario, igualmente realizando algún dibujo o representándolo con un color.

El día 24 de febrero de 2026 se trabajó con la emoción de la alegría, se recreó algo que les haga feliz en una escultura, se utilizó plastilina y cartón. Algunas de las esculturas que recrearon fueron: a sus mascotas, su familia, el parque, la playa, jugar fútbol, paisajes, atardeceres, animales, fueron los que más se repitieron.

El día 25 de febrero de 2026 se trabajó con la emoción de la tristeza, se representó con una manualidad u obra de arte utilizando materiales de reciclaje: como cartón, retazos de hojas iris, papel china, papel crepe, foami y tapas de plástico. Las representaciones que hicieron fueron de: un ataúd haciendo alusión a familiares o mascotas que han fallecido, días lluviosos, cuando los regañan, cuando pelean sus padres, etc.

El día 26 de febrero de 2026 se trabajó con la emoción de el enojo, se realizó un dibujo de un monstruo que cada alumno invento según su imaginación, en hojas de máquina, este representó su monstruo interno, se reflejó el cómo se sienten cuando están

enojados, alrededor de su monstruo escribieron lo que les hace enojar. Lo que note es que casi la mayoría lo pinto de color rojo, algunos tenían dos ojos, otros solamente uno, cuernos, brazos largos, su cuerpo era circular o cuadrado. Y algunas de las cosas que escribieron que les molestan fueron: que les digan cosas feas, que los molesten, que los regañen o los castiguen sin hacer nada, perder en los partidos, que los levanten temprano, sus hermanos o hermanas, identifique que la gran mayoría escribió que les enfada que les quiten o agarren sus cosas sin permiso.

El día 27 de febrero de 2026 se trabajó con la emoción del miedo, se realizó un collage en media cartulina. En esta pegaron imágenes de cosas que les dan miedo, y algunos también agregaron dibujos, como: arañas, payasos, personajes de películas de terror, fantasmas, cucarachas, la oscuridad, truenos y relámpagos, inyecciones, que los persiga un perro, estos son los que más se repitieron.

El día 02 de marzo de 2026 se trabajó con la emoción del asco, en este los alumnos realizaron dibujos de cosas que les desagradan, en hojas de máquina. Algunas de las cosas que dibujaron fueron: cebolla, champiñones, chile, aguacate, calabaza, jitomate, cucarachas, ratas, heces de los animales, basura, por lo general pusieron más alimentos como frutas o verduras.

El día 05 de marzo de 2026 se trabajó con la emoción de la sorpresa, se representó con la creación de una pintura de su autoría. Esta emoción la representaron pintando sobre cartón; un árbol de navidad, pastel, globos, regalos, decoraciones de fiesta.

El 06 de marzo de 2026 se montó el tendedero de las emociones, un día antes se les pidió a los alumnos que trajeran todos los trabajos en los cuales se estuvo trabajando, el tendedero se colocó de extremo a extremo del aula, ahí se colgaron los trabajos de las emociones de asco y miedo, en los laterales, al frente y atrás dentro del aula se adaptaron los espacios para colocar los trabajos de las demás emociones. Al frente debajo del pizarrón estuvieron los trabajos de la emoción de tristeza, en la parte de atrás de los mesabancos en la pared se pegaron los monstruos del enojo, del lado de las ventanas se pegaron los de sorpresa y del otro lado se pusieron unas cajas para encima colocar las esculturas que crearon los alumnos representando la alegría. Fue una galería. En cada espacio se puso un pequeño cartel con una definición corta de cada emoción.

Se explicó la dinámica para poder pasar a cada espacio de las diferentes emociones y observar los trabajos de sus demás compañeras y compañeros, esta consistió en que se

tenían que desplazar por toda el aula para poder ver todos los espacios donde estaban los trabajos que realizaron de cada emoción, pero no se podían comunicar hablando, tenían que buscar otra estrategia para poder comunicarse, tenía que estar el aula en completo silencio.

Imagen 8. Conclusión del proyecto “Tendedero de emociones y decisiones”

La intervención se sustenta en la importancia del desarrollo socioemocional en la educación primaria, promoviendo el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones en los alumnos. A través de actividades artísticas y el diálogo grupal, se buscó que los estudiantes no solo identificaran las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, asco y sorpresa), sino que también reflexionaran sobre sus causas, formas de manifestación y posibles estrategias para gestionarlas.

En este sentido, las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos, como el desarrollo de la comunicación, el conocimiento social, el procesamiento de la información, el apego y el desarrollo moral; además, constituyen una fuente fundamental en la toma de decisiones cotidianas (López Cassà, 2005, p. 154).

> Por su parte, Pinedo y Yáñez (2020) señalan que “las emociones básicas son precisamente aquellas que se caracterizan por tener sustratos neurobiológicos más antiguos, poseen un componente expresivo de carácter evolutivo y capacidades universales específicas para regular y motivar la cognición y la acción” (p. 201).

El uso de diversos materiales y técnicas, como la escultura, el dibujo, el collage y la pintura, responde a un enfoque constructivista, donde el alumno construye su aprendizaje

a partir de experiencias significativas y expresivas. Asimismo, el diálogo inicial en cada sesión permitió recuperar saberes previos y fomentar la participación, favoreciendo un ambiente de confianza.

En relación con lo anterior, Veliz (2022), retomando a Jean Piaget, afirma que el modelo constructivista se basa en un proceso dinámico de adquisición del conocimiento, organizado en etapas estructuradas y secuenciales que permiten la adaptación al entorno, donde el estudiante construye activamente sus conocimientos y los integra a su propia concepción del mundo.

Durante la intervención se identificaron diversos elementos relevantes. Por un lado, se logró una alta participación e implicación por parte de los alumnos, quienes expresaron de manera auténtica sus emociones mediante producciones artísticas. Sin embargo, también se evidenció que algunas emociones, como la tristeza y el enojo, están vinculadas a situaciones personales y familiares complejas, tales como conflictos familiares, pérdidas o regaños, lo que refleja la necesidad de un acompañamiento más profundo en el manejo emocional.

A partir de lo anterior, se propone fortalecer la intervención incorporando espacios más guiados de reflexión después de cada actividad artística, donde los alumnos puedan compartir de manera verbal sus experiencias, escuchar a sus compañeros y construir estrategias colectivas para el manejo de emociones.

En cuanto al tendedero de las emociones, podría enriquecerse permitiendo momentos de interacción verbal organizada, como recorridos guiados o retroalimentación entre pares, para favorecer el diálogo y la empatía. A su vez, se podría equilibrar el tiempo y profundidad dedicados a cada emoción, asegurando que todas sean trabajadas con la misma relevancia.

Considero que sería pertinente dar seguimiento a las emociones menos expresadas o a aquellas que reflejan situaciones sensibles, con actividades posteriores que permitan continuar fortaleciendo la educación socioemocional en el aula.

La actividad se evaluó mediante una escala de actitudes, en la que se contemplaron aspectos como el interés mostrado por los alumnos, la disposición para participar, el respeto hacia las producciones de sus compañeros, la empatía y la actitud manifestada durante el recorrido por los distintos espacios del aula. Este instrumento permitió valorar la postura de los estudiantes frente al reconocimiento, la expresión y la validación de emociones propias

y ajenas, así como su capacidad para desenvolverse dentro de un ambiente de respeto y convivencia.

Proyecto de Aula "Tomamos decisiones asertivas en 3,2,1, ¡acción!"

Durante el periodo comprendido del 06 al 19 de marzo de 2026, se implementó la intervención correspondiente a este proyecto, el cual se desarrolló dentro del campo formativo "De lo humano y lo comunitario". En su aplicación se integraron los ejes articuladores de vida saludable, interculturalidad crítica y pensamiento crítico, los cuales promueven en el alumnado la reflexión sobre sus acciones, sus emociones y la manera en que estas influyen en la convivencia con los demás.

El objetivo principal del proyecto fue desarrollar habilidades en los estudiantes para identificar las reacciones emocionales que manifiestan ante diversas situaciones. Para ello, se propuso la elaboración de una obra de teatro o un cuento, mediante los cuales los alumnos pudieran representar diferentes escenarios y reflexionar sobre la importancia de actuar de manera asertiva frente a distintas situaciones de la vida cotidiana.

La propuesta se llevó a cabo en el escenario áulico y se implementó a partir de la metodología de aprendizaje servicio, la cual favorece la participación activa del alumnado y la aplicación de lo aprendido en situaciones que contribuyen al fortalecimiento de la convivencia escolar (Anexo 6).

ACTIVIDAD 1: "La pelota emocional"

Propósito:
Desarrollar la conciencia emocional y la empatía mediante la identificación, expresión y comprensión de emociones.

Campo Formativo:
De lo humano y lo comunitario.

Eje Articulador:
Vida saludable y pensamiento crítico.

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):

Identifica emociones, las expresa verbalmente, reconoce sus manifestaciones en el cuerpo y desarrolla habilidades de escucha activa.

Sesiones:

1 sesión

Fecha de aplicación:

06 de marzo de 2026

Tiempo:

50 minutos

Asistencia:

14 niños y 15 niñas

El 06 de marzo de 2026 se llevó a cabo esta actividad, cuyo propósito fue favorecer en los alumnos el desarrollo de la conciencia emocional, promover el uso de un lenguaje para expresar lo que sienten, así como fortalecer la escucha activa y la empatía dentro del grupo. Se buscó generar un espacio seguro en el aula donde los estudiantes pudieran reconocer y validar sus emociones.

Para iniciar la actividad, se les explicó que se utilizarían tres pelotas de diferentes colores, donde cada color representaba una emoción específica: azul para la tristeza, amarillo para la alegría y rojo para el enojo. Durante la dinámica, el grupo entonara la frase “Te miro, te veo, yo quiero conocerte. Te paso la pelota y dime lo que sientes”, se van pasando las pelotas entre los estudiantes. Cuando el canto se detenga, el alumno que tenga la pelota observa el color, identifica la emoción y comparte con el grupo una experiencia relacionada con ella. Para guiar la reflexión, se les plantearan algunas preguntas, las cuales se anotaron en el pizarrón: ¿cuándo sientes esa emoción?, ¿en qué parte de tu cuerpo la percibes?, y ¿cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?

Se pidió a los alumnos que se sentarán formando un círculo en el suelo del aula, para esto movimos las bancas para que hubiera espacio, con la finalidad de facilitar la participación y el contacto visual entre todos. Se les entregó a tres alumnos al azar una pelota a cada uno, posteriormente se cantó varias veces la frase para que se la aprendieran

los alumnos. Se contó hasta tres para que comenzaran a cantar la frase que se les enseñó al inicio.

Como las preguntas estuvieron anotadas en el pizarrón los alumnos fueron respondiendo cada pregunta, en el mismo orden de cómo se mencionó anteriormente.

Se comenzó la actividad y estas fueron las respuestas de los alumnos a los cuales les tocó participar:

Primera ronda:

AN - Enojo

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando me molestan

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En la cabeza

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me escuchen cuando estoy enojada, que sepan la razón por la cual me enoje

AB – Tristeza

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando no me dan dinero

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En la panza

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Comprándome lo que quiero

AL – alegría

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando es mi cumpleaños

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En el corazón

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Tratándome muy bien

Segunda ronda:

AS – enojo

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando mi hermana, mi hermano o mi mama no me ponen atención

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En la cara y en la cabeza

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me pongan atención y que me escuchen

AJ – alegría

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando estoy con mi familia

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En el corazón

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me traten bien

AI – tristeza

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando mi hermana o hermano se van a abrazar a otros niños

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En la cabeza

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me abracen a mi

Tercera ronda:

AID – alegría

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando abrazo a mi mama

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En la cabeza

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Teniendo a mi mama cerca

AIK – enojo

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando agarran mis cosas sin permiso

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En la cara

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me pidieran las cosas prestadas

AE – tristeza

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando me tratan mal

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En la cabeza

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me trataran bien

Cuarta ronda:

AO – tristeza

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando se fue mi perrita Deisy

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En todo el cuerpo

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me dure más mi otra perrita, la que me quedo, pero ya está viejita tiene 15 años, ya mero le toca

AK – enojo

¿Cuándo sientes esa emoción?: Que no me junten

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En el corazón

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me juntaran

ASE – alegría

¿Cuándo sientes esa emoción?: Visitar a mi madrina

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En el corazón

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Bien, seguir visitándola

Quinta ronda:

AA – tristeza

¿Cuándo sientes esa emoción?: Que mi gato se muera

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En todo el cuerpo

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me consientan

AM – enojo

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando me hacen bromas

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En todos lados

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que no me las hagan

AP – alegría

¿Cuándo sientes esa emoción?: Cuando gano una partida de fornite

¿En qué parte de tu cuerpo la percibes?: En la cabeza

¿Cómo te gustaría que te trataran cuando la estás experimentando?: Que me den una tarjeta dorada en otra partida

La sexta ronda no pudo concluirse, ya que el tiempo de la actividad se vio interrumpido por el inicio de la clase de Educación Física y la llegada del docente correspondiente.

Imagen 9. Implementación del juego grupal “Pelota emocional”

Durante la actividad, se observó que la mayoría de los alumnos logró identificar con facilidad algunas emociones, principalmente la alegría y el enojo; sin embargo, en el caso de la tristeza, a algunos les resultó más difícil expresar situaciones personales.

> La comprensión de una emoción involucra no solo la identificación de la misma, sino que también requiere de la habilidad para entender qué significa, cuál es su función social y qué factores influyen en la experiencia emocional. Primitiva en la etapa posterior al nacimiento, esta habilidad encuentra su pleno desarrollo durante la infancia (Siegler et al., 2006).

Esto refleja que, aunque los alumnos reconocen ciertas emociones, aún requieren apoyo para profundizar en su expresión y en la identificación de cómo se manifiestan en su cuerpo. La actividad favoreció la empatía, ya que, al escuchar a sus compañeros, comenzaron a comprender que todos experimentan emociones similares en distintas situaciones.

> “La empatía juega un rol para la conducta prosocial y tiene una función en los niños que les permiten mayor entendimiento, compasión y regulación de la agresión. Es

un proceso al que se le atribuyen todas estas funciones importantes para el desarrollo educativo y el aprendizaje del niño con respecto a los otros, a la sociedad y el actuar moralmente" (Fernández, s.f., p. 4).

Sin embargo, esta situación también puede estar relacionada con que las preguntas planteadas no siempre promovieron una reflexión más profunda, o bien, con la falta de estrategias previas que ayudarán a los alumnos a identificar sus emociones de manera más clara. Asimismo, el tiempo limitado de la actividad influyó en que no todos los alumnos pudieran participar, lo que restringió la posibilidad de escuchar más experiencias.

También surge la reflexión sobre si se generó un ambiente completamente seguro para que los alumnos compartieran experiencias personales, especialmente en emociones como la tristeza.

Para la etapa de reconstrucción, se propone fortalecer la actividad incorporando apoyos visuales o ejemplos más cercanos a la realidad de los alumnos, así como realizar intervenciones más acompañadas en aquellos casos donde se dificulte la expresión emocional e inclusive integrar más emociones.

De igual manera, se sugiere dar continuidad a este tipo de dinámicas para favorecer progresivamente la confianza y la apertura emocional dentro del grupo.

La actividad de evaluó por medio de una guía de observación, utilizando criterios como la identificación de la emoción a partir del color de la pelota, la expresión de experiencias personales relacionadas con ella, la capacidad de reconocer en qué parte del cuerpo la perciben y la forma en que expresan cómo les gustaría ser tratados en esas situaciones.

Este instrumento facilitó reconocer la conciencia emocional de los alumnos, su capacidad de expresión oral y la manera en que establecen relaciones empáticas con sus compañeros a partir de las experiencias compartidas.

ACTIVIDAD 2: Recetario de emociones

Propósito:

Proporcionar estrategias para la regulación emocional ante diversas situaciones de la vida cotidiana.

Campo Formativo:

De lo humano y lo comunitario.

Eje Articulador:

Vida saludable y pensamiento crítico.

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):

Identifica emociones y plantea alternativas para regularlas, favoreciendo el autocontrol y la toma de decisiones.

Sesiones:

3 sesiones

Fecha de aplicación:

09 y 10 de marzo de 2026

Tiempo:

2 horas cada sesión

Asistencia:

10 niños y 13 niñas

Esta actividad se trabajó en dos sesiones, la primera sesión fue destinada a buscar estrategias para la autorregulación emocional.

Primeramente, se les explicó a los alumnos que elaborarán un recetario de emociones, posteriormente ya se les había encargado material para trabajar con ello, lo que fue una cartulina y una caja de zapatos vacía.

Inicialmente se tenía pensado que se presentará en forma de libro, pero surgió la idea de adecuar esta actividad, y que lo realizarán a manera de un tipo rollo fotográfico, pero no tal cual. De modo que al abrir la caja pudiera sacar el rollo, pero con las estrategias de las diferentes emociones, cada quien lo realizaría de acuerdo a su creatividad.

Como ya se hizo mención en la primera sesión nos dedicamos a buscar diversas estrategias para manejar, calmar y regular diferentes emociones, tomamos como referencia los personajes de las emociones de la película “Intensamente 2” (Mann, 2024), omitiendo la emoción de envidia y nostalgia únicamente, las demás si se agregaron como lo fue:

alegría, tristeza, furia, temor, desagrado, ansiedad, vergüenza y aburrimiento. Esto motivó aún más a los alumnos y les generó mayor interés en la actividad.

Se les fue explicando paso por paso a los alumnos como elaborarían su recetario. Como primer paso se les pidió que sacaran su cartulina, y que está la dividieran en 4 partes iguales, y después las recortaran, cada hoja corresponde a una emoción (las que ya se mencionaron), utilizándolas por ambos lados. Como segundo paso en cada página se escribe el nombre de la emoción.

Para comenzar con las estrategias se trabajó en conjunto, todo el grupo, ya que todos aportaron con alguna, siempre levantando su mano y esperando su turno para participar. Se les hizo mención nuevamente de que son estrategias para “calmar” o manejar dicha emoción, pero estas escribirlas a manera de receta, algunas de las que mencionaron los alumnos fueron: respirar profundo, hablar con alguien de confianza, dormir, dibujar, contar hasta diez, pensar en algo positivo, abrazar a alguien o realizar una actividad que les guste. Conforme las iban mencionando los alumnos, las fui anotando en el pizarrón, igualmente de apoyo se les proyectó con el cañón una presentación donde también venían diversas estrategias de autorregulación emocional divididas en emociones también con la misma temática de la película. Durante la actividad, se guía la reflexión sobre cuándo y cómo pueden aplicar esas estrategias en su vida diaria.

En esta sesión se terminaron de escribir las estrategias, fueron 5 de cada emoción, para la siguiente sesión se les encargó a los alumnos traer materiales para decorar su caja, como pinturas, imágenes, stickers, papel decorativo, diamantina, entre otros. Las cajas de zapatos como en esta sesión no se utilizaron, les pusieron su nombre y las dejaron en el aula.

Para la segunda sesión se les pidió a los alumnos que sacaran sus materiales y tomarán la caja de zapatos que habían traído la sesión anterior, se les explicó que comenzarían a decorar su caja, aclarando que debe de llevar el título *“Recetario de emociones”* al frente. Esto fue a la creatividad de cada alumno y a su gusto, algunas alumnas como la temática siguió siendo la película de “Intensamente” (Mann, 2024), por dentro de su caja le quisieron poner “Emociones de Raily”, esta actividad se tenía planeada que fuese individual, sin embargo, me pidieron juntarse en equipos para compartirse materiales entre todos, me pareció una buena idea, ya que, como es el propósito de estas intervenciones se fortalece la buena convivencia en el aula.

También se les dio la indicación que, en cada una de las páginas de su recetario, donde escribieron las 5 estrategias de autorregulación de cada emoción, las decorarán a su gusto pegándole imágenes, stickers, agregado color, además de que también se les hizo mención de que cada emoción puede ir de un color que lo represente.

Estuve supervisando el cómo iban trabajando los alumnos, note que un alumno ya estaba por concluir así que le pedí las hojas de cartulina donde escribió sus estrategias, y estas las fui uniendo con cinta adhesiva para formar una tira larga, esta tira la enrolle, y el extremo inicial lo pegue igualmente con cinta dentro de la caja, este recetario lo mostré de ejemplo para que los alumnos vieran como tenía que quedar el suyo. Les generó asombro y a la vez entusiasmo que ya todos querían terminar, algunos alumnos me fueron pasando sus hojas para apoyarlos a uniceles como a su compañero, para así poderlo enrollar y pegar dentro de sus cajas.

Imagen 10. Elaboración de sus recetarios de emociones.

Al finalizar, los alumnos reunidos sentados en el suelo del aula formando un círculo compartieron algunas páginas de su recetario y el material se conservará como un apoyo para el manejo de emociones dentro del aula.

Imagen 11. Presentación en grupo de sus recetarios de emociones.

La intervención le da propósito a la importancia del desarrollo de la autorregulación emocional en los alumnos, ya que esta les permite reconocer, manejar y expresar adecuadamente sus emociones en diferentes situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, la elaboración del “recetario de emociones” se diseñó como una estrategia didáctica que favorece el aprendizaje significativo, al involucrar a los estudiantes de manera activa en la construcción de herramientas prácticas para la gestión emocional.

El uso de referentes cercanos a los alumnos, como los personajes de la película *Intensamente 2 (Mann, 2024)*, permitió generar mayor interés y motivación, facilitando la identificación de las emociones y su relación con experiencias personales. Además el trabajo colaborativo y la socialización de estrategias contribuyeron al desarrollo de habilidades sociales como la escucha, el respeto y la participación.

De acuerdo con Covarrubias (2006), la autorregulación afectiva es la capacidad de las personas para manejar sus sentimientos ante errores o dificultades en la resolución de problemas y actividades, lo cual se promovió a través de la construcción de estrategias concretas que los alumnos pueden aplicar en su vida diaria.

A su vez, se observó una alta participación por parte de los alumnos, quienes mostraron interés y entusiasmo, especialmente al incorporar elementos creativos y visuales en la elaboración de su recetario. Sin embargo, también se identificaron algunas áreas de oportunidad.

Pude notar que, aunque los alumnos lograron proponer diversas estrategias de autorregulación, en algunos casos estas se mantuvieron en un nivel general, sin profundizar completamente en cuándo y cómo aplicarlas en situaciones específicas de su vida cotidiana. Por consiguiente, puede indicar que aún requieren mayor acompañamiento para trasladar el conocimiento a contextos reales.

La modificación de la actividad al pasar de un trabajo individual a uno en equipos favoreció la convivencia; no obstante, en algunos casos pudo haber generado dependencia entre los alumnos o menor autonomía en la realización del producto.

Otro aspecto a considerar es que, si bien el uso de un ejemplo facilitó la comprensión del producto final, también influyó en que varios trabajos siguieran un mismo formato, limitando en cierta medida la diversidad de propuestas creativas.

A partir de lo anterior, se propone en la etapa de reconstrucción incorporar momentos más específicos de reflexión, en los que los alumnos no solo mencionen estrategias, sino que también analicen situaciones concretas en las que puedan aplicarlas, favoreciendo así una mayor transferencia a su vida diaria.

Como sugerencia podría ser el equilibrar el trabajo colaborativo con actividades individuales, con el fin de promover tanto la convivencia como la autonomía en el aprendizaje. Se podrían establecer momentos definidos para compartir materiales, pero asegurando que cada alumno construya sus propias ideas y propuestas.

En relación con el producto final, podría ser recomendable ofrecer mayor variedad de ejemplos o incluso evitar mostrar uno completamente terminado, con el propósito de fomentar la creatividad y la originalidad en los trabajos.

Sería pertinente dar seguimiento al uso del “recetario de emociones” dentro del aula, retomándolo en situaciones cotidianas para que los alumnos lo utilicen como una herramienta real de autorregulación emocional, consolidando así los aprendizajes construidos.

Esta actividad se evaluó mediante una lista de cotejo, considerando criterios como la identificación de diversas emociones, la elaboración de estrategias de autorregulación, la organización del material, la creatividad en la decoración y la relación entre emoción y estrategia propuesta.

El instrumento permitió reconocer el nivel de apropiación de herramientas para el manejo emocional, así como la capacidad de los alumnos para proponer alternativas que les ayuden a regular lo que sienten en diferentes situaciones de su vida cotidiana.

ACTIVIDAD 3: Cuento colectivo de las emociones

Propósito:
Expresar emociones y reflexionar sobre la toma de decisiones a través de la creación de narraciones.

Campo Formativo:
De lo humano y lo comunitario.

Eje Articulador:
Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y pensamiento crítico.

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):
Expresa ideas y emociones mediante narraciones, reflexiona sobre situaciones cotidianas y propone alternativas de solución.

Sesiones:
3 sesiones

Fecha de aplicación:
12, 17 y 19 de marzo de 2026

Tiempo:
Alrededor de 1 a 2 horas por sesión

Asistencia:

15 niñas y 16 niños

Esta primera sesión se llevó a cabo el 12 de marzo de 2026, inicialmente, se les explicó a los alumnos que se realizarían una actividad utilizando el recetario de emociones que cada uno elaboró, se les pidió que movieran sus mesabancos a los lados, a modo de

que quedara el centro del aula libre, y que tomaran su recetario de emociones, para que después se sentarán en el suelo formando un círculo.

Se les explicó en qué consistía la actividad, que crearían un cuento entre todos considerando aspectos importantes como las emociones y estrategias de autorregulación por ello utilizarían su recetario. Se les preguntó a los alumnos si recordaban cuales eran las partes y elementos del cuento, levantando su mano mencionaron: inicio, desenlace y final, inicio, desarrollo y cierre, los personajes, el tiempo, el lugar, conflicto, etc. Entonces todo eso que mencionaron tenía que incluir el cuento que crearían.

Les dije un ejemplo de cómo iniciar el cuento diciendo: “Había una vez alguien que estaba muy enojado (o triste, o nervioso) …”. Cada alumno debe añadir una frase para continuar la historia, buscando que el personaje encuentre formas positivas de calmarse como respirar, pedir ayuda, dibujar, contar hasta diez, etc., al final se tenía que resolver el conflicto que agregaron al cuento. Buscando siempre que se tenga coherencia en lo narrado.

Se tenía planeado que al finalizar el cuento lo redactaran en el cuaderno, resaltando las estrategias de regulación emocional, pero la actividad no resultó como se esperaba, ya que no se comprendió del todo la actividad, por lo que se adecuo en realizar un cuento u obra de teatro en equipos.

Se hicieron dos intentos de cuento, los cuales fueron:

Intento 1:

AI: Había una vez un niño.

AA: Que tenía un problema.

AN: Que le daba mucha vergüenza.

AK: Iba a decir algo enfrente de todos y se cayó y le dio mucha vergüenza.

AJ: Todos se burlaron de él.

AE: También le dio tristeza y se enojó.

AL: No se podía controlar.

AJE: Contó hasta 10 para pensar antes de actuar

En este punto los mismos alumnos notaron que no tenía tanta coherencia el cuento, así que ellos mismos propusieron volver a empezar, haciendo mención de que ya le habían entendido mejor a la actividad.

Intento 2:

AKI: Había una vez un niño que se burlaban de él

AS: No quería decirle a su mamá y lloraba

AIK: Respiro hondo y le contó a su mamá

AJE: Su mamá le ayudó al niño a sentirse mejor. Pero la sabia que dentro de él había más emociones, pero no las podía descubrir

Una alumna hizo mención de que mejor la actividad se hiciera individual, a lo que otra alumna dijo que mejor en parejas, entonces los demás alumnos manifestaron estar de acuerdo con que fuese en parejas la actividad del cuento.

Como primera parte se trabajó en parejas, fue una actividad de 30 minutos, donde cada pareja realizaría un cuento. En el pizarrón les anote los elementos que tenía que tener su cuento: título, personajes, problemática, lugar, tiempo, diversas emociones, estrategias de autorregulación y solución del conflicto. Este se tomó como un borrador.

Como la actividad del cuento colectivo no resultó como se tenía planeado, opté por adecuar la actividad y centrarme en el producto final del proyecto, que fue la creación de un cuento u obra de teatro.

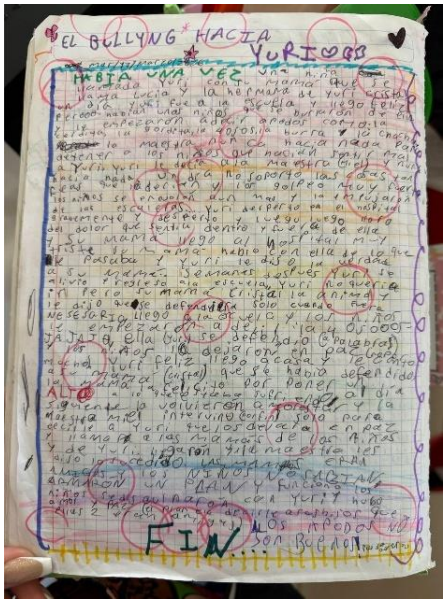
La segunda sesión se implementó el 17 de marzo de 2026, se inició analizando las partes del cuento y las de una obra de teatro, estas se anotaron en el pizarrón. Cuento: título, personajes, inicio, desarrollo y final, lugar y tiempo. Obra de teatro: personajes, diálogos, escenario, acotaciones, conflictos.

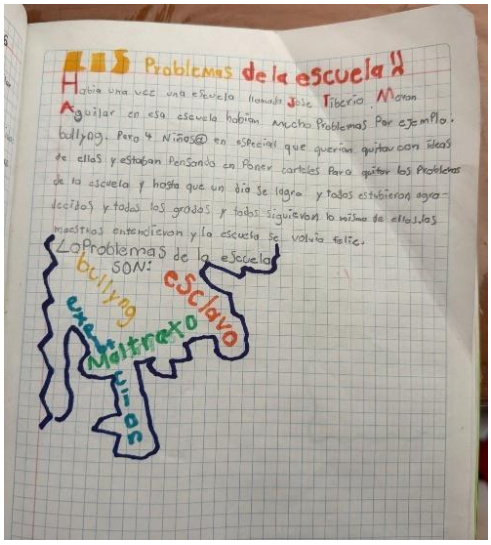
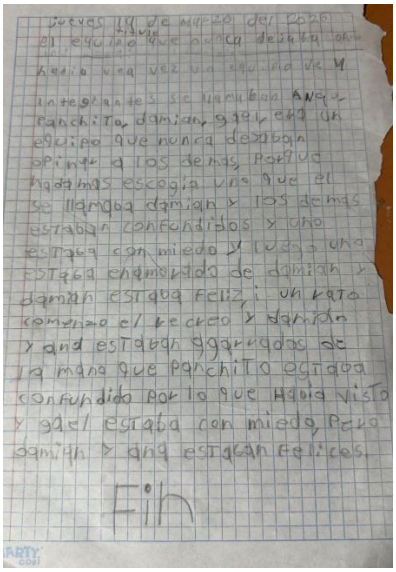
Se le cuestionó al grupo el ¿por qué creen que estamos viendo el cuento y la obra de teatro?, a lo que los alumnos respondieron porque ellos elaborarían alguno de estos. Se les explico lo que realizarán estos días y en qué consiste la actividad, que es la creación y presentación de un cuento o una obra de teatro centrada en problemáticas reales del aula, como la exclusión, las burlas, las agresiones físicas y el uso de sobrenombres ofensivos.

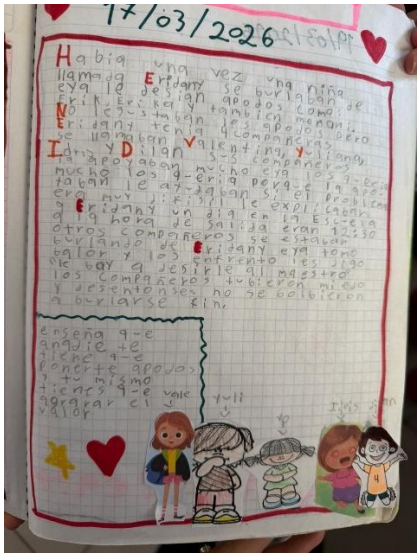
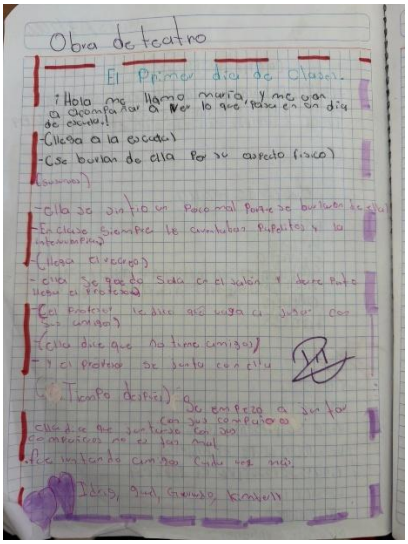
Posteriormente, se les pidió a los alumnos que se reunieran en equipos de 5 a 6 integrantes, ellos crearon sus propios equipos. Cada equipo eligió la problemática que deseaba abordar, se les hizo mención que tomaran en cuenta los borradores de los cuentos realizados la sesión anterior, podrían ajustar, cambiar o rehacer sus producciones escritas, además de que debían integrar en su trabajo diversas emociones, así como posibles alternativas de solución. Se procuró fomentar la escucha activa, considerando la opinión y las ideas de todos los integrantes del equipo.

Esta sesión se dedicó a la creación de sus producciones y a ponerse de acuerdo de los elementos que necesitarían para su presentación como títeres, escenario, personajes, quién sería el narrador, etc. Ya que lo presentaran frente a todo el grupo. Cabe mencionar que, todos incluyeron un mensaje o enseñanza final, lo que permitió dar sentido formativo a sus producciones.

Las producciones que realizaron los alumnos por equipo fueron las siguientes:

	Título: El bullying hacia Yuri Este cuento hace referencia a ofensas y apodos hacia otros compañeros, la importancia de contarle a alguien de confianza por lo que estás pasando. Hacen mención de las emociones, como el enojo, la tristeza y la impotencia, el cómo saber expresarlas de una mejor manera, no con gritos y más agresiones.

 Los Problemas de la escuela Había una vez una escuela llamada Jaime Tiberio Moran Aguilar en esa escuela habían mucho Problemas Por ejemplo: bullyng. Pero 4 Niños en especial que querían quitar con ideas de ellas y estaban Pensando en Poner carteles Para quitar los Problemas de la escuela y hasta que un día se logro y todos estubieron agradecidos y todos los grados y todos siguieron lo mismo de ellos los maestros entendieron y la escuela se volvio feliz. Los Problemas de la escuela SON: bullyng esclavo maltrato ruidos	Título: Los problemas de la escuela Este cuento más que hablar de la problemática, hace referencia a soluciones, se habla sobre el bullying. Que pueden hacer ellos como alumnos para que el bullying pare dentro de la escuela, la idea principal fue crear y pegar carteles para que se disminuyeran los problemas de agresiones en la escuela. Hacer conciencia de esta problemática, al final del cuento se buscó que convirtiera en una escuela feliz, sin agresiones y sin bullying, donde alumnos y maestros conviven entre sí.
 Había una vez un equipo de 4 integrantes se llamaba Ranchito, damian, gael, era un equipo que nunca dejaban opinar a los demas Porque siempre escogia uno que el se llamaba damian y los demas estaban confundidos y uno estaba con miedo y todos uno estaba enamorado de damian y damian estaba feliz, i un rato comenzo el recreo y damian y ana estaban agarrados de la mano que Ranchito estaba confundido por lo que había visto y gael estaba con miedo, pero damian y ana estaban felices. Fin	Título: El equipo que nunca dejaba opinar En el cuento hacen referencia al no dejar opinar a los demás durante el trabajo en equipo, ya que solo toman en cuenta a un personaje y a los demás no. Relacionan emociones como el enojo, el miedo, y al final la felicidad, por lo que buscando una solución para que todos participen. Como enseñanza hacen mención sobre la validación de las opiniones de todos.

	Título: La niña y los apodos Este cuento de igual manera trata sobre los apodos y las ofensas entre compañeros. La enseñanza que los alumnos agregaron es que nadie te tiene que ponerte apodos y tú mismo tienes que agarrar el valor para poner un alto. Se relata sobre una niña a la cual le dicen otras denominaciones sobre su nombre, y no la llaman como es, así como de cuatro compañeros que la apoyan y la ayudan, ella para detener estas agresiones les dice que le dirá al maestro sobre esta situación y fue de modo que la dejaron en paz.
	Título: El primer día de clases Este es un guion teatral, el tema principal fue las burlas por el aspecto físico de alguien dentro del salón de clases. Se busca una solución hablando con el profesor sobre lo que está sucediendo y detener las agresiones. Al final el personaje principal logra llevarse mejor con sus compañeros, y se genera un ambiente de confianza.

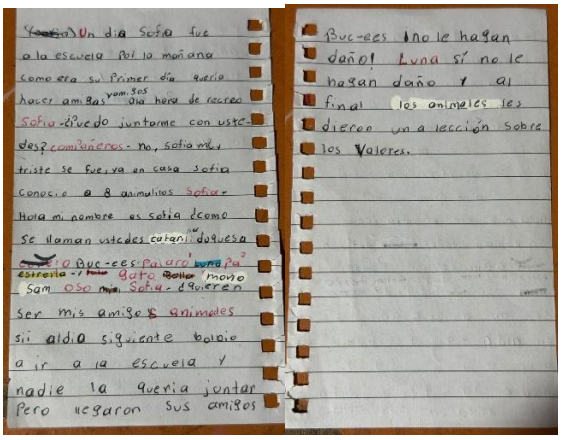
 Un día Sofia fue a la escuela por la mañana como era su primer día quería hacer amigas y un día hora de recreo Sofia-¿puedo juntarme con ustedes? compañeros- no, sofia muy triste se fue ya en casa sofia conoció a 8 animalitos Sofia- hola mi nombre es sofia ¿como se llaman ustedes cuatro? duquesa ¿Buc-ees? pajaro pa estrella -1 gato mono sam oso Sofia- ¿quieren ser mis amigos animales si al día siguiente volvio a ir a la escuela y nadie la quería juntar pero llegaron sus amigos Buc-ees no le hagan daño! Luna sí no le hagan daño y al final los animales les dieron una lección sobre los Valores.	Título: Los valores Este igualmente fue un guion teatral, el tema principal fue la exclusión. El personaje principal busca que sus demás compañeros la junten, por lo que simplemente la excluyen sin darle algún motivo, en casa consigue otros amigos para no estar sola. Integran emociones como la tristeza y la alegría. Al final los amigos nuevos buscan que los compañeros de clase la integren.

Tabla 6: Producciones escritas de los alumnos, guiones teatrales y cuentos.

La tercera sesión se llevó a cabo el día 19 de marzo del presente año, esta sesión estuvo dedicada a presentar el producto final del proyecto. Algunos equipos optaron por elaborar un guion teatral, mientras que otros desarrollaron un cuento; sin embargo, todos coincidieron en presentar su trabajo mediante títeres en un teatro guiñol.

Para esta actividad, llevé un teatro guiñol y proporcioné algunos títeres, aunque muchos de los materiales utilizados fueron elaborados por los propios alumnos, quienes llevaron imágenes, figuras de foami o dibujos creados por ellos mismos para convertirlos en sus personajes. Esto aportó a que el trabajo tuviera un alto nivel de creatividad y apropiación por parte de los estudiantes.

Antes de presentar se les dio unos minutos para que ensayarán y dieran ajustes finales. Por equipos me fueron diciendo quienes ya estaban listos, así que, conforme a esto se les anotó el orden a participar en el pizarrón.

Los equipos presentaron trabajos creativos, bien estructurados y con mensajes significativos. Algunos de los títulos que eligieron fueron *“Los valores”*, *“El primer día de*

clases", *"El bullying hacia Yuri"* y *"La niña y los apodos"*, reflejando su comprensión de las problemáticas abordadas y su capacidad para expresarlas de manera artística.

Me sentí profundamente orgullosa al observar el compromiso, la creatividad y el esfuerzo de los alumnos, ya que lograron trabajar en equipo y culminar con éxito la actividad. Incluso, mostraron tanto entusiasmo por sus producciones que manifestaron el interés de presentarlas en otros salones, lo cual evidenció el sentido de logro y satisfacción por su trabajo.

La intervención se fundamenta en la importancia de favorecer la regulación emocional, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos dentro del aula, a través de estrategias que permitieran a los alumnos expresar emociones, proponer soluciones y construir aprendizajes significativos desde su propia experiencia.

La actividad inicial del cuento colectivo tuvo como propósito recuperar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la estructura narrativa, al mismo tiempo que se articulaban las emociones y las estrategias de autorregulación previamente trabajadas en el recetario de emociones. Se buscó que los alumnos reconocieran cómo las emociones forman parte de situaciones reales en relación a la convivencia y cómo estas pueden resolverse de manera positiva.

> En este sentido, Schwindt (s. f.) señala que la regulación emocional se refiere a la capacidad de manejar, controlar y adaptar las propias emociones de manera consciente y efectiva, lo cual se promovió mediante la identificación de emociones, la construcción de soluciones y la representación de conflictos cotidianos.

La adecuación de la actividad hacia el trabajo en parejas y posteriormente en equipos respondió a la necesidad de atender las dinámicas del grupo y favorecer una mayor comprensión de la consigna, promoviendo además el aprendizaje colaborativo, la escucha activa y la participación.

La creación y representación de cuentos y obras de teatro mediante títeres permitió a los alumnos simbolizar problemáticas reales del contexto escolar, como la exclusión, las burlas y los apodos ofensivos, favoreciendo la empatía y la reflexión moral.

Durante la intervención se evidenció que la actividad inicial no resultó como se había planeado, ya que el cuento colectivo no logró mantener la coherencia esperada. Esto permitió identificar que, aunque los alumnos poseen nociones básicas sobre la estructura

del cuento, aún requieren mayor acompañamiento para construir narrativas colectivas organizadas y con secuencia lógica.

Sin embargo, un aspecto sumamente valioso fue que los propios alumnos lograron reconocer esta dificultad y propusieron nuevas formas de trabajo, lo cual refleja procesos de metacognición, participación activa y apropiación del aprendizaje.

La necesidad de adecuar la actividad también pone de manifiesto la importancia de la flexibilidad docente y la toma de decisiones pedagógicas en el momento, respondiendo a las necesidades reales del grupo.

Se logró observar que, al trabajar en equipos, la participación y el entusiasmo aumentaron considerablemente, lo que sugiere que los alumnos se sienten más cómodos construyendo ideas en colaboración que de manera completamente grupal.

Las problemáticas que surgieron en las producciones de los alumnos, como el bullying, la exclusión y los sobrenombres ofensivos, reflejan situaciones que forman parte de la convivencia cotidiana dentro del aula. Esto pone de manifiesto la necesidad de seguir generando espacios que permitan abordar el conflicto de manera formativa, ya que, como señala Sacristán (s. f.), educar en el conflicto significa educar para una convivencia pacífica, ofreciendo a los niños la posibilidad de crecer en un ambiente favorecedor y saludable (p. 10).

A partir de lo anterior, se propone que en futuras intervenciones se incorporen actividades introductorias y de acompañamiento más estructuradas antes de solicitar la construcción de un cuento colectivo, por ejemplo, elaborando primero una historia breve entre docente y alumnos, con el fin de ejemplificar la coherencia narrativa y la integración de emociones y soluciones.

Por lo que, se considera pertinente planear desde el inicio modalidades de trabajo más acordes con las características del grupo, como parejas o equipos pequeños, ya que se observó que estas favorecen una mayor participación, organización y producción creativa.

También se sugiere continuar utilizando recursos artísticos y lúdicos, como títeres, teatro guiñol y dramatizaciones, ya que estos medios resultaron altamente motivadores y permitieron a los alumnos expresar problemáticas reales desde una perspectiva creativa y reflexiva.

A su vez, sería importante dar seguimiento a las temáticas que emergieron en las producciones, especialmente aquellas relacionadas con la convivencia escolar, mediante actividades posteriores que fortalezcan la empatía, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos.

Esta actividad se evaluó a través de una lista de cotejo, tomando en cuenta criterios como la integración de emociones dentro de la historia, la identificación de una problemática, la propuesta de soluciones, la coherencia narrativa, el trabajo colaborativo y la creatividad en la representación mediante títeres o teatro guiñol. Este instrumento facilitó valorar la comprensión que los alumnos tienen sobre situaciones de convivencia escolar, así como la manera en que logran expresar conflictos reales del aula y proponer alternativas de solución desde una perspectiva socioemocional.

3. 4 Resultados

En el presente apartado se tiene como propósito dar a conocer los resultados obtenidos a partir de la implementación del plan de acción, destacando los logros que los alumnos desarrollaron a lo largo de las actividades enfocadas en el manejo de emociones y la mejora de la convivencia escolar.

En un primer momento, se aplicó un diagnóstico inicial, el cual permitió identificar las necesidades del grupo en el ámbito socioemocional y orientar el diseño de las estrategias de intervención.

Para la evaluación de las actividades se emplearon diversos instrumentos, entre ellos guías de observación, listas de cotejo y escalas de actitudes, los cuales permitieron recopilar información relevante sobre el desempeño de los alumnos durante el desarrollo de cada actividad. Estos instrumentos facilitaron la identificación de avances en la expresión emocional, la participación, la empatía y la interacción entre compañeros, contribuyendo al fortalecimiento del bienestar personal y social dentro del aula.

A partir de la aplicación de dichos instrumentos y de la observación constante durante la intervención, se pudo reconocer que los alumnos comenzaron a expresarse con mayor seguridad, a identificar y comunicar sus emociones, así como a participar de manera más activa en las actividades propuestas. De igual manera, se observó una mejora en el

respeto hacia sus compañeros y una mayor disposición para escuchar y compartir experiencias relacionadas con sus sentimientos y vivencias personales.

Estos cambios, aunque no necesariamente se reflejan en mediciones cuantitativas, representan evidencias significativas del impacto de las actividades implementadas, ya que permiten dar cuenta de avances en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Finalmente, se presentan los instrumentos de evaluación aplicados, en los cuales se registran los resultados obtenidos en cada actividad, permitiendo visualizar de manera general los avances alcanzados a nivel grupal.

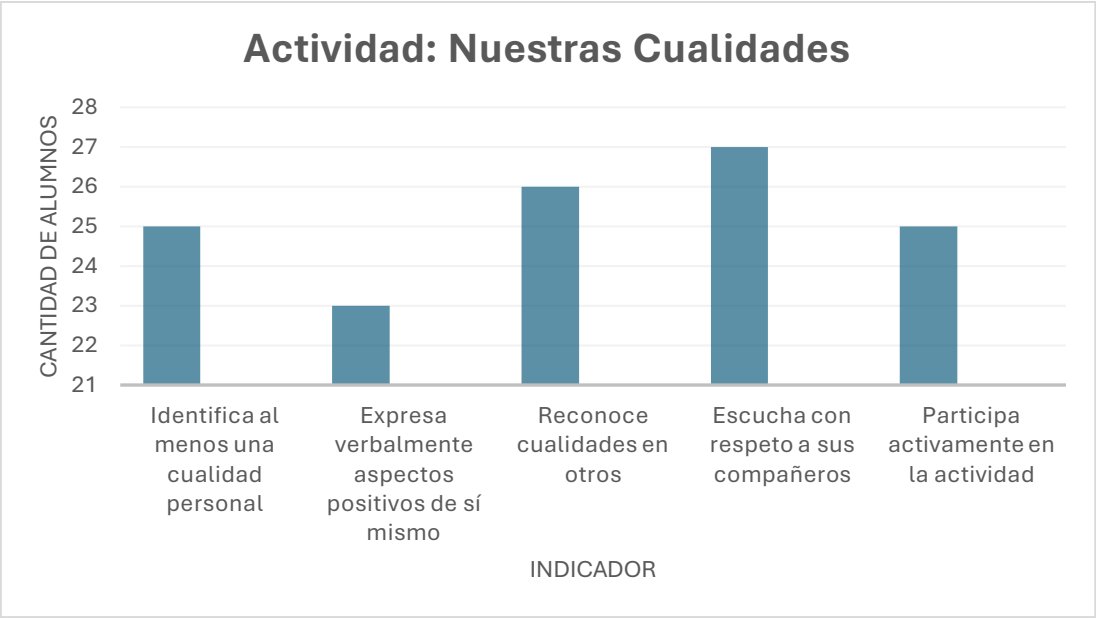
Resultados Actividad 1:

En los resultados de la actividad “Nuestras cualidades”, se observó que asistieron 27 alumnos de un total de 31, lo que representa aproximadamente el 87% de asistencia del grupo. La actividad tuvo como propósito favorecer el reconocimiento de cualidades personales y fortalecer la autoestima de los estudiantes mediante la reflexión y la expresión oral.

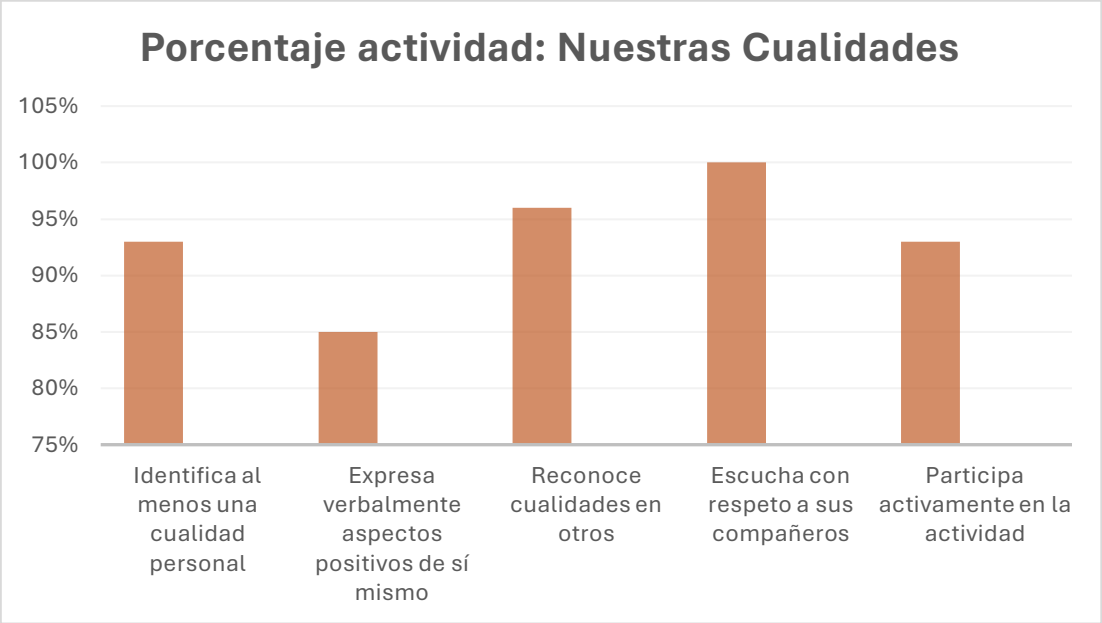
La guía de observación permitió identificar avances relacionados con el autoconocimiento, la expresión oral tanto como escrita y la convivencia dentro del grupo (Anexo 7).

INDICADORES	LOGRO	PORCENTAJE
Identifica al menos una cualidad personal	25	93%
Expresa verbalmente aspectos positivos de sí mismo	23	85%
Reconoce cualidades en otros	26	96%
Escucha con respeto a sus compañeros	27	100%
Participa activamente en la actividad	25	93%

Tabla 7: Puntajes y porcentajes de actividad “Nuestras cualidades”



Gráfica 6. Resultados de avance en actividad “Nuestras cualidades”.



Gráfica 7. Porcentaje de resultados que se obtuvieron en la actividad “Nuestras cualidades”.

Los resultados obtenidos en la actividad permitieron identificar avances importantes relacionados con el autoconocimiento, la autoestima y la expresión personal de los alumnos. La mayoría de los estudiantes logró reconocer y mencionar cualidades positivas sobre sí mismos y de otros, participando de manera activa durante la dinámica y mostrando disposición para compartir sus respuestas frente al grupo.

Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos entre ellos expresaron características relacionadas con su personalidad, habilidades y formas de convivir con los demás, mencionando aspectos como ser amables, responsables, divertidos, creativos o buenos compañeros. Estas participaciones evidenciaron que los estudiantes comienzan a construir una percepción más positiva de sí mismos y a reconocer aspectos valiosos de su identidad personal.

Otro aspecto relevante fue la actitud de respeto y escucha que predominó dentro del grupo, ya que los alumnos prestaron atención a las participaciones de los demás y evitaron realizar comentarios negativos o burlas. Esto favoreció un ambiente de confianza y aceptación, fortaleciendo la convivencia y las relaciones interpersonales dentro del aula.

La actividad contribuyó al fortalecimiento de habilidades socioemocionales relacionadas con la autoestima, la empatía y la seguridad personal, permitiendo que los alumnos reflexionaran sobre sus características positivas y reconocieran la importancia de valorarse a sí mismos y a los demás.

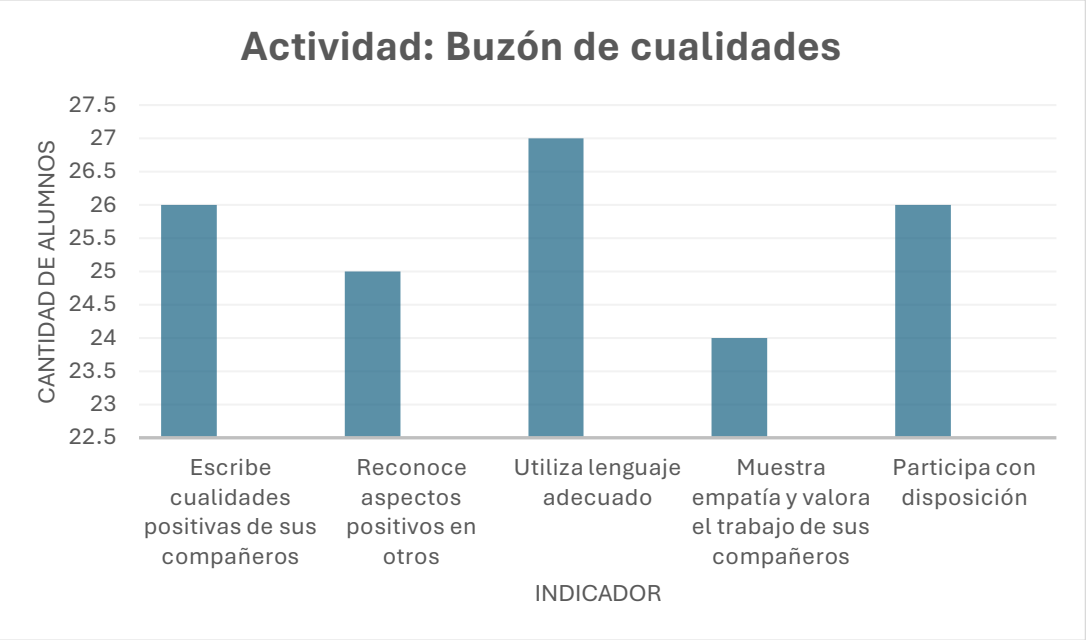
Resultados Actividad 2:

En los resultados de la actividad “Buzón de cualidades” se observó una asistencia de 27 de 31 alumnos. Durante esta actividad se observó que la mayoría de los alumnos logró reconocer cualidades positivas en sus compañeros, favoreciendo la empatía y la convivencia. Se identificó una participación activa y disposición para expresar comentarios respetuosos hacia otros (Anexo 8).

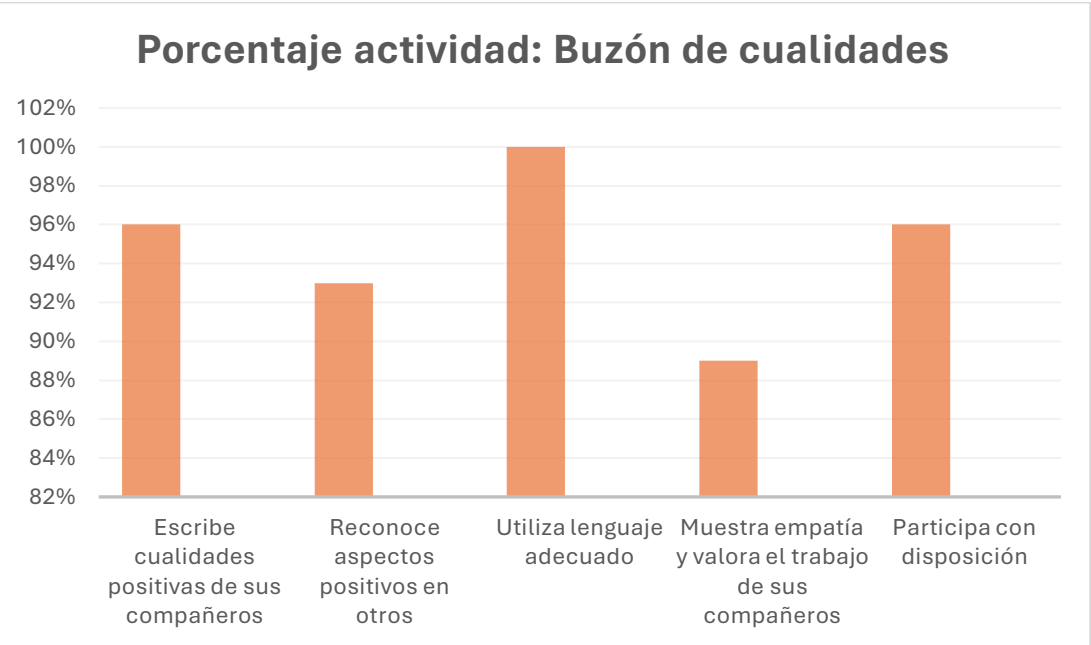
INDICADORES	LOGRO	PORCENTAJE
Escribe cualidades positivas de sus compañeros	26	96%
Reconoce aspectos positivos en otros	25	93%
Utiliza lenguaje adecuado	27	100%
Muestra empatía y valora el trabajo de sus compañeros	24	89%

Participa con disposición	26	96%

Tabla 8: Puntajes y porcentajes de actividad “Buzón de cualidades”



Gráfica 8. Resultados de avance en actividad.



Gráfica 9. Resultados de avance en actividad.

Los resultados obtenidos en esta actividad permitieron identificar avances importantes en la manera en que los alumnos reconocen aspectos positivos tanto de sí mismos como de sus compañeros. La mayoría de los estudiantes logró escribir mensajes utilizando palabras respetuosas y cualidades relacionadas con la personalidad, el compañerismo y las habilidades de otros. Esto favoreció un ambiente de confianza y aceptación dentro del grupo.

Durante la actividad también se observó que algunos alumnos comenzaron a interactuar con compañeros con quienes regularmente no convivían, lo que fortaleció la integración grupal y promovió nuevas formas de comunicación positiva. El hecho de recibir mensajes escritos por sus compañeros generó emociones de alegría, sorpresa y motivación, favoreciendo la autoestima y el sentido de pertenencia dentro del aula.

De igual manera, la actividad permitió reforzar valores como el respeto, la empatía y la solidaridad, ya que los alumnos reflexionaron sobre la importancia de reconocer las cualidades de otras personas y expresarlas de manera positiva. Aunque algunos estudiantes requirieron apoyo para redactar sus mensajes, se logró que todos participaran y contribuyeran al desarrollo de la actividad.

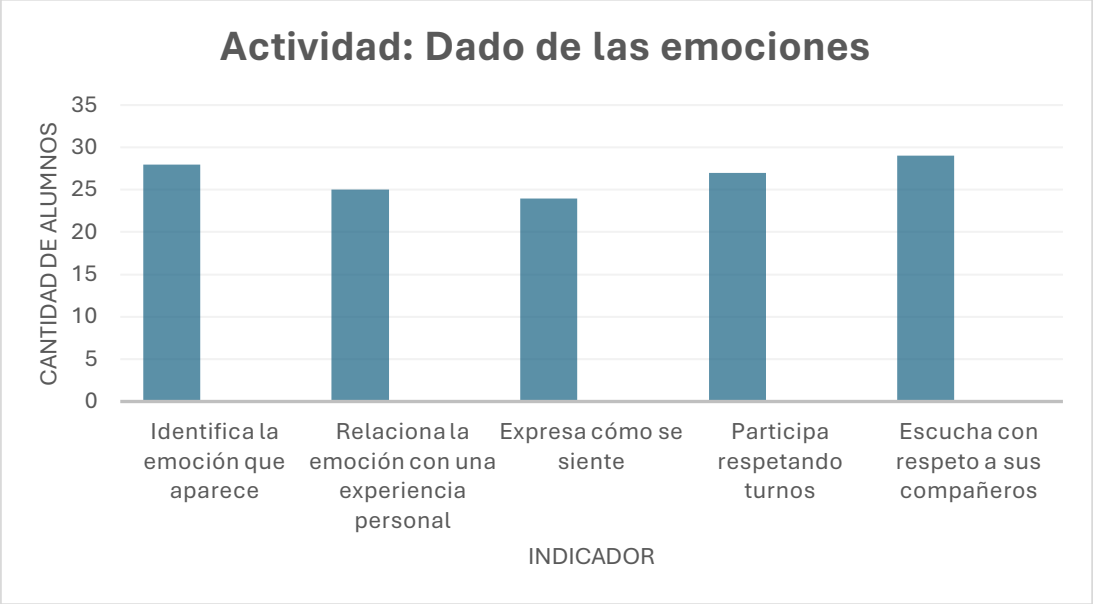
Resultados Actividad 3:

En los resultados de la actividad “Dado de las emociones” se observó una asistencia de 29 de 31 alumnos. La actividad permitió reconocer que los alumnos identifican diversas emociones y las relacionan con situaciones personales. Algunos estudiantes requirieron apoyo para expresar con mayor profundidad cómo se sienten (Anexo 9).

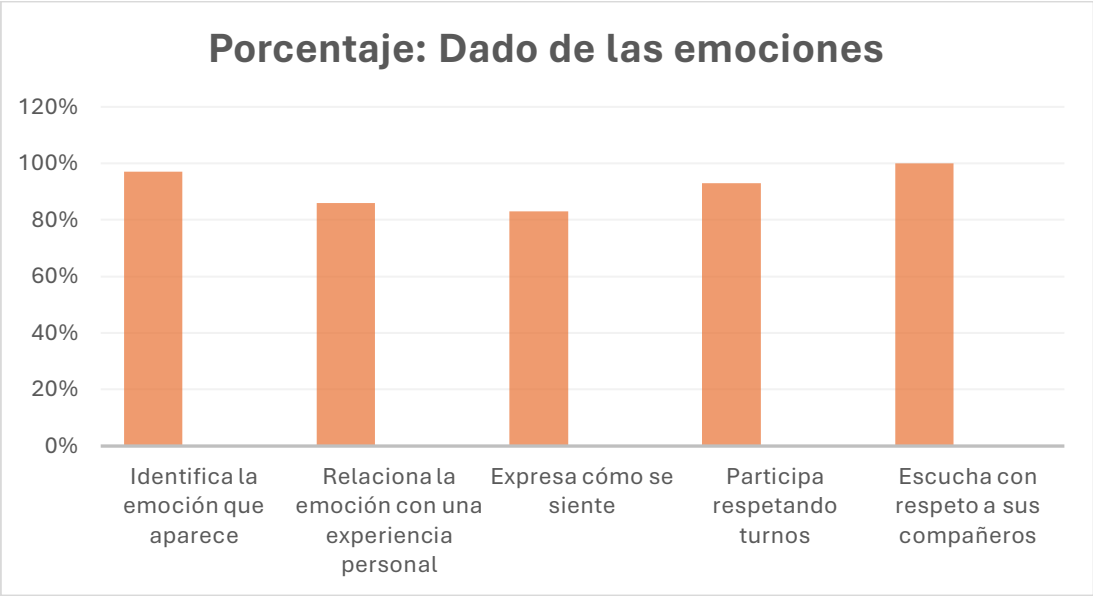
INDICADORES	LOGRO	PORCENTAJE
Identifica la emoción que aparece	28	97%
Relaciona la emoción con una experiencia personal	25	86%
Expresa cómo se siente	24	83%
Participa respetando turnos	27	93%

Escucha con respeto a sus compañeros	29	100%

Tabla 9: Puntajes y porcentajes de actividad “Dado de las emociones”



Gráfica 10. Resultados de avance en actividad.



Gráfica 11. Porcentaje de resultados que se obtuvieron en la actividad.

Los resultados reflejan que los alumnos lograron identificar diversas emociones y relacionarlas con experiencias de su vida cotidiana. La mayoría participó activamente durante las intervenciones, mostrando disposición para expresar situaciones personales relacionadas con la alegría, tristeza, enojo, miedo, asco y vergüenza. Esto permitió fortalecer el reconocimiento emocional y el expresar cómo se sienten.

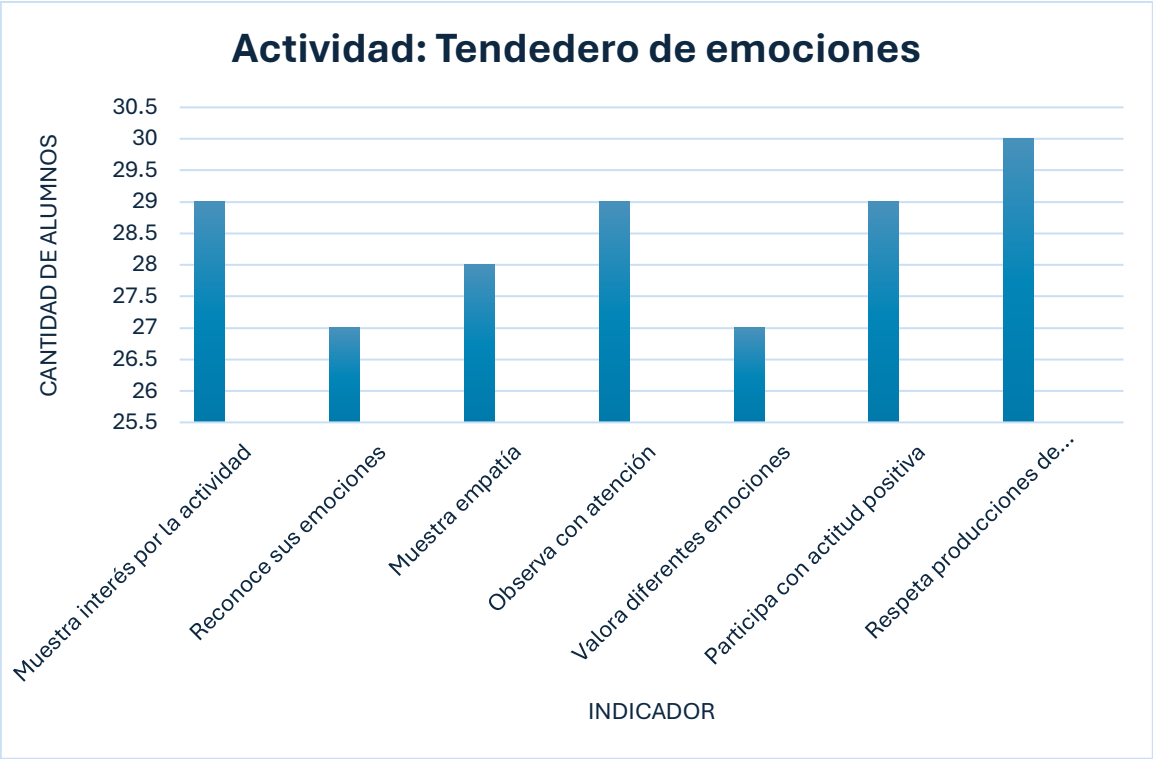
La dinámica también promovió la escucha activa y el respeto hacia las experiencias de los demás. Los alumnos mostraron interés por las participaciones de sus compañeros y en distintos momentos demostraron empatía ante situaciones difíciles compartidas dentro del grupo. Esto contribuyó al fortalecimiento de la convivencia y a la creación de un espacio seguro para expresar emociones.

Resultados Actividad 4:

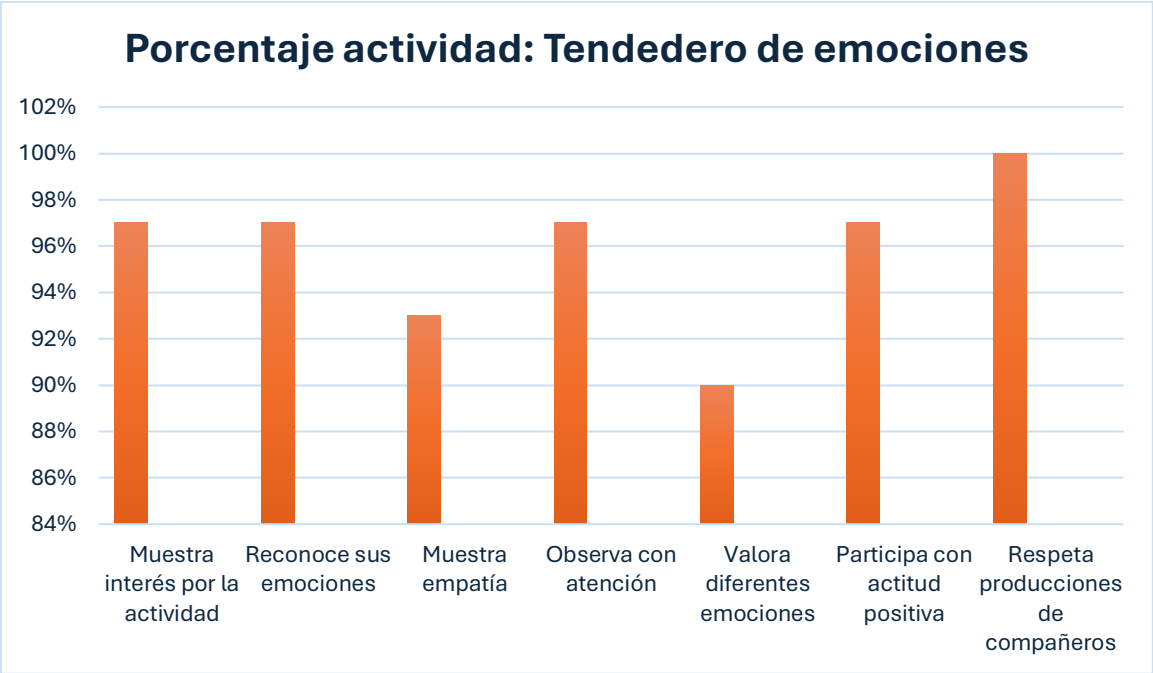
En los resultados de la actividad “Tendedero de emociones” se observó una asistencia de 30 de 31 alumnos. Se observó interés y participación positiva durante el recorrido por las emociones. Los alumnos mostraron respeto por las producciones de sus compañeros y reconocieron diversas emociones presentes en el aula (Anexo 10).

INDICADORES	LOGRO	PORCENTAJE
Muestra interés por la actividad	29	97%
Reconoce sus emociones	29	97%
Muestra empatía	28	93%
Observa con atención	29	97%
Valora diferentes emociones	27	90%
Participa con actitud positiva	29	97%
Respeta producciones de compañeros	30	100%

Tabla 10: Puntajes y porcentajes de actividad “Tendedero de emociones”



Gráfica 12. Resultados de avance en actividad.



Gráfica 13. Porcentaje de resultados que se obtuvieron en la actividad.

A partir de los resultados obtenidos, se identificó que la actividad permitió a los alumnos expresar sus emociones de manera artística y reflexiva, favoreciendo el autoconocimiento y la identificación emocional. Las producciones elaboradas reflejaron experiencias personales, intereses, preocupaciones y situaciones significativas de la vida cotidiana de los estudiantes.

Durante el recorrido por el tendedero de emociones, los alumnos mostraron interés y curiosidad por observar los trabajos de sus compañeros. Aunque la actividad se realizó en silencio, se logró generar un ambiente de respeto y observación donde los estudiantes pudieron reconocer que otras personas experimentan emociones similares a las propias.

Las representaciones relacionadas con la tristeza y el enojo permitieron identificar situaciones familiares y escolares que impactan emocionalmente a algunos alumnos, lo cual evidenció la necesidad de continuar trabajando estrategias de acompañamiento socioemocional dentro del aula. También se observó que las emociones de alegría y sorpresa fueron las que generaron mayor entusiasmo y participación.

La actividad favoreció el fortalecimiento de la empatía, la sensibilidad hacia las emociones de otros y la reflexión sobre la importancia de expresar lo que sienten de manera adecuada.

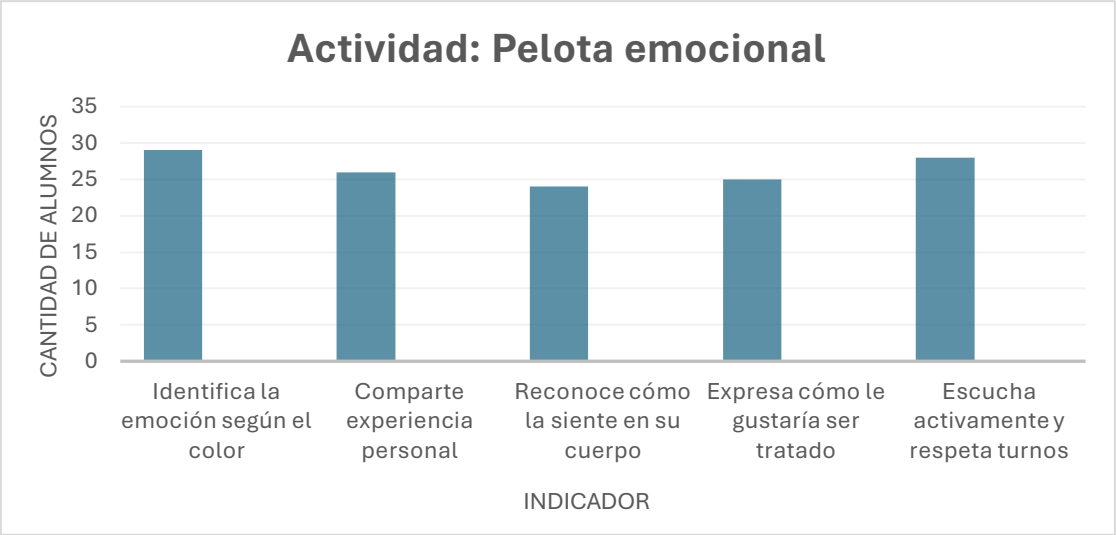
Resultados Actividad 5:

En los resultados de la actividad “Pelota emocional” se observó una asistencia de 29 de 31 alumnos. La actividad favoreció la expresión emocional y la empatía. La mayoría de los alumnos logró compartir experiencias relacionadas con distintas emociones y expresar necesidades afectivas (Anexo 11).

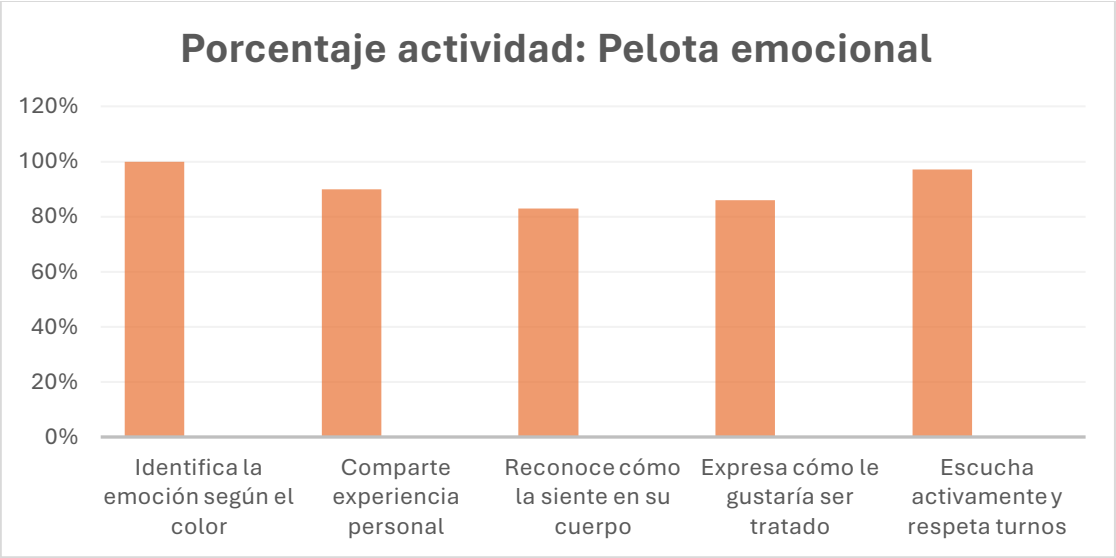
INDICADORES	LOGRO	PORCENTAJE
Identifica la emoción según el color	29	100%
Comparte experiencia personal	26	90%
Reconoce cómo la siente en su cuerpo	24	83%

Expresa cómo le gustaría ser tratado	25	86%
Escucha activamente y respeta turnos	28	97%

Tabla 11: Puntajes y porcentajes de actividad “Pelota emocional”



Gráfica 14. Resultados de avance en actividad.



Gráfica 15. Porcentaje de resultados que se obtuvieron en la actividad.

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los alumnos logró relacionar emociones con experiencias personales y expresar situaciones significativas de su vida cotidiana. La dinámica permitió que los estudiantes identificaran momentos en los que sienten alegría, tristeza o enojo, así como las formas en que estas emociones se manifiestan físicamente.

Se observó que varios alumnos expresaron necesidades afectivas relacionadas con la escucha, la atención y el trato respetuoso, lo que permitió reconocer la importancia de generar ambientes de confianza y apoyo dentro del grupo. Algunas respuestas reflejaron experiencias familiares o personales sensibles, lo que favoreció el desarrollo de la empatía entre compañeros.

La actividad también permitió fortalecer habilidades comunicativas, ya que los alumnos participaron respetando turnos y escuchando las intervenciones de los demás. Aunque algunos estudiantes mostraron dificultad para expresar emociones relacionadas con la tristeza, progresivamente lograron participar con mayor seguridad y confianza.

En general, la actividad contribuyó al reconocimiento emocional y al fortalecimiento de la convivencia escolar mediante el diálogo y la escucha activa.

Resultados Actividad 6:

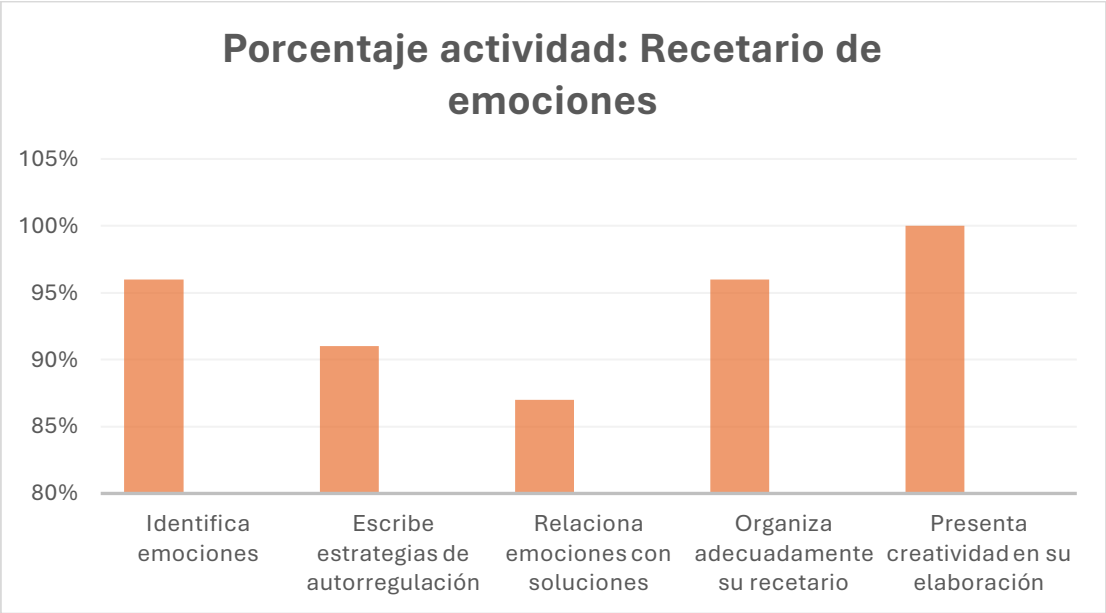
En los resultados de la actividad “Recetario de emociones” se observó una asistencia de 23 de 31 alumnos. Los alumnos lograron elaborar estrategias para regular sus emociones y relacionarlas con situaciones cotidianas. Destacó la creatividad y el interés mostrado durante la elaboración del recetario (Anexo 12).

INDICADORES	LOGRO	PORCENTAJE
Identifica emociones	22	96%
Escribe estrategias de autorregulación	21	91%
Relaciona emociones con soluciones	20	87%
Organiza adecuadamente su recetario	22	96%

Presenta creatividad en su elaboración	23	100%

Tabla 12: Puntajes y porcentajes de actividad “Recetario de emociones”

Gráfica 16. Resultados de avance en actividad.



Gráfica 17. Porcentaje de resultados que se obtuvieron en la actividad.

Los resultados evidenciaron que los alumnos lograron identificar diversas estrategias para manejar y regular emociones como el enojo, la tristeza, el miedo y la ansiedad. La mayoría de los estudiantes participó proponiendo alternativas positivas relacionadas con la respiración, el diálogo, el dibujo, el descanso y la búsqueda de apoyo en personas de confianza.

La actividad favoreció el trabajo colaborativo y la creatividad, ya que los alumnos mostraron entusiasmo al decorar y personalizar sus recetarios. El uso de materiales diversos y la temática relacionada con la película “Intensamente” generaron interés y motivación, facilitando la participación activa del grupo.

También se observó que los estudiantes comenzaron a reflexionar sobre la importancia de controlar sus emociones antes de actuar impulsivamente. Algunos alumnos compartieron experiencias personales y relacionaron las estrategias con situaciones reales que viven dentro y fuera de la escuela.

El recetario se convirtió en un recurso significativo para el grupo, ya que permitió integrar el aprendizaje emocional con actividades artísticas y creativas, fortaleciendo la autorregulación emocional y la convivencia positiva.

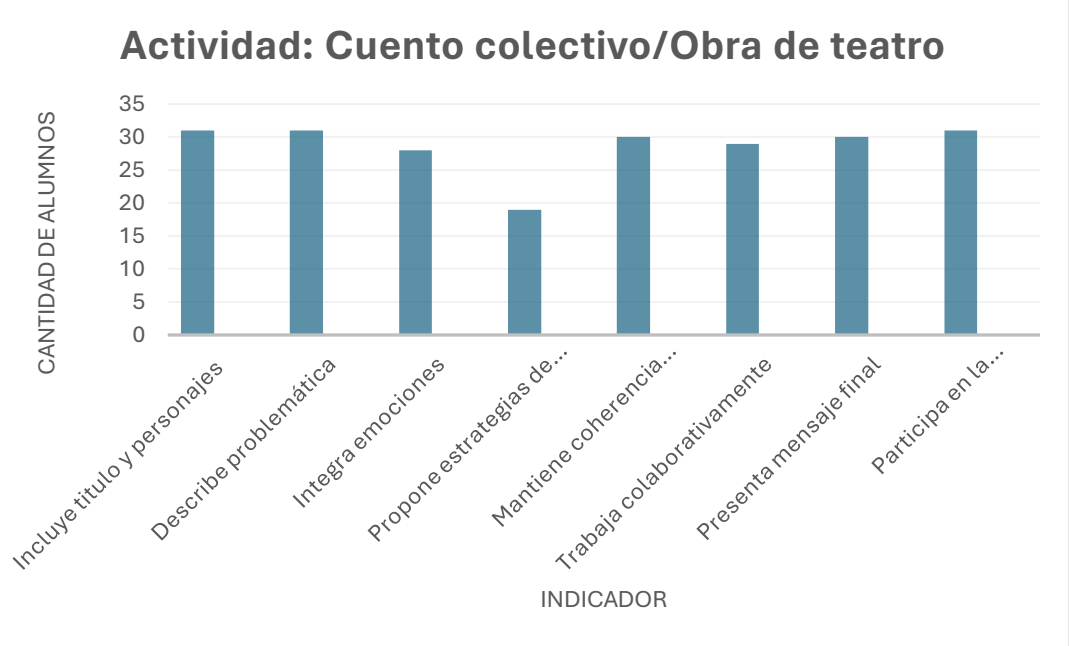
Resultados Actividad 7:

En los resultados de la actividad “Cuento colectivo / obra de teatro” se observó una asistencia de 31 de 31 alumnos. La actividad permitió que los alumnos representaran problemáticas reales del aula y propusieran alternativas de solución. Se observó trabajo colaborativo, creatividad y participación grupal (Anexo 13).

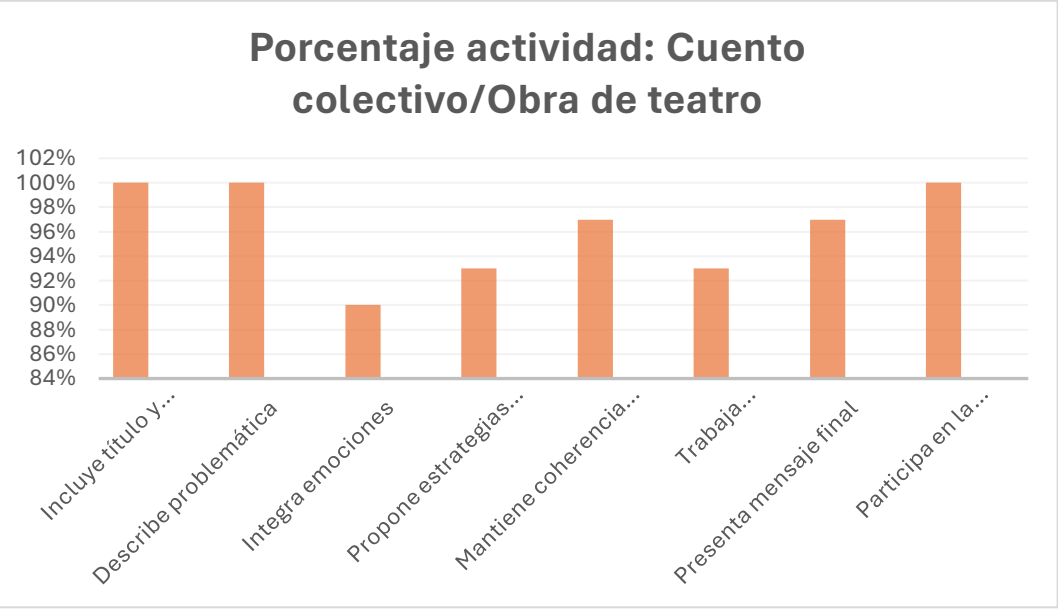
INDICADORES	LOGRO	PORCENTAJE
Incluye título y personajes	31	100%
Describe problemática	31	100%
Integra emociones	28	90%
Propone estrategias de solución	29	93%
Mantiene coherencia narrativa	30	97%
Trabaja colaborativamente	29	93%

Presenta mensaje final	30	97%
Participa en la representación	31	100%

Tabla 13: Puntajes y porcentajes de actividad “Cuento colectivo / obra de teatro”



Gráfica 18. Resultados de avance en actividad.



Gráfica 19. Porcentaje de resultados que se obtuvieron en la actividad.

Los resultados obtenidos en esta actividad permitieron identificar avances importantes en el trabajo colaborativo, la expresión emocional y la resolución de conflictos. Los alumnos lograron representar problemáticas reales relacionadas con la convivencia escolar, como las burlas, la exclusión y los apodos ofensivos, integrando emociones y alternativas de solución dentro de sus historias.

Durante la elaboración de cuentos y guiones teatrales se observó que los estudiantes utilizaron estrategias de regulación emocional previamente trabajadas en otras actividades, como respirar profundo, pedir ayuda, hablar con un adulto o dialogar con otros compañeros. Esto evidenció que comenzaron a relacionar las emociones con formas adecuadas de actuar ante situaciones conflictivas.

La representación mediante teatro guiñol favoreció la creatividad, la participación y el compromiso grupal. Los alumnos mostraron entusiasmo al presentar sus producciones y demostraron seguridad al compartir sus ideas frente al grupo. También se fortaleció la escucha activa y la organización entre compañeros para cumplir con las tareas asignadas dentro de cada equipo.

La actividad permitió reforzar valores relacionados con la empatía, el respeto y la convivencia pacífica, promoviendo la reflexión sobre la importancia de resolver conflictos de manera adecuada dentro del contexto escolar, así como la autorregulación emocional.

Reaplicación del diagnóstico Test de Manejo de Emociones y el Test para Evaluar los Estados Emocionales TMMS-24.

Con la finalidad de valorar el impacto de las estrategias lúdicas implementadas durante el desarrollo del plan de acción, se realizó una segunda aplicación de los instrumentos diagnósticos utilizados al inicio de la intervención. Esta reaplicación tuvo como propósito identificar posibles avances en el manejo de emociones, la autorregulación emocional y la convivencia escolar dentro del grupo de 4° “A”.

Los instrumentos aplicados nuevamente fueron el Test de Manejo de Emociones y el Test para Evaluar los Estados Emocionales TMMS-24, los cuales permitieron comparar los resultados obtenidos antes y después de la implementación de las actividades diseñadas para favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado. La aplicación final se llevó a cabo con una participación de 29 alumnos de los 31 que integran el grupo, debido a

que dos estudiantes se encontraban ausentes el día de la evaluación en caso del test del manejo de emociones, para la reaplicación del test TMMS-24 si hubo asistencia en su totalidad, este se aplicó el 21 y 22 de mayo del 2026.

La reaplicación de instrumentos constituye una estrategia metodológica importante dentro de los procesos de investigación educativa, ya que permite analizar cambios generados a partir de una intervención. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) señalan que la medición en distintos momentos facilita comparar resultados y evaluar los efectos producidos por las acciones implementadas, permitiendo identificar avances, permanencias o áreas que aún requieren fortalecimiento.

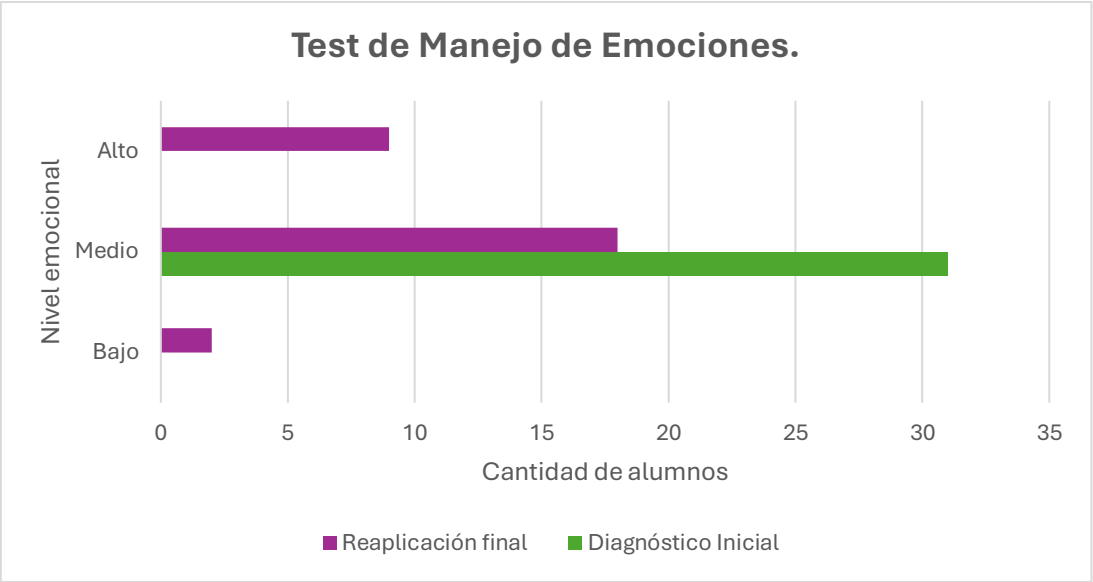
La reaplicación de instrumentos permitió identificar cambios en las habilidades socioemocionales del alumnado, así como valorar la pertinencia del plan de acción y el impacto de las estrategias lúdicas implementadas durante la intervención docente, contribuyeron al fortalecimiento del manejo emocional y la convivencia escolar.

Reaplicación del Test de manejo de emociones.

Durante el diagnóstico inicial, el grupo se ubicó predominantemente en un nivel medio de manejo emocional, presentando dificultades relacionadas con la regulación emocional, la impulsividad y la tolerancia a la frustración. Después de la intervención, los resultados mostraron una mejora significativa en distintos alumnos (Anexo 14).

Nivel	**Diagnóstico Inicial (31 alumnos)**	**Reaplicación final (29 alumnos)**
Bajo	0 alumnos	2 alumnos
Medio	31 alumnos	18 alumnos
Alto	0 alumnos	9 alumnos

Tabla 14: Comparativa de resultados, diagnóstico inicial y reaplicación del test manejo de emociones.



Gráfica 20. Comparativa resultados diagnóstico inicial y reaplicación niveles del manejo emocional.

Los resultados evidencian una disminución considerable en el número de alumnos que inicialmente presentaban mayores dificultades en el manejo emocional, así como un incremento en aquellos que lograron desarrollar habilidades relacionadas con el reconocimiento, expresión y regulación adecuada de sus emociones. Respecto a los dos alumnos que permanecieron ubicados en nivel bajo, se considera que este resultado pudo verse influenciado por la inasistencia que presentaron durante varias de las semanas en las que se desarrolló el plan de acción y durante el periodo en que se realizó la reaplicación de los instrumentos, limitando su participación continua en las actividades implementadas y, por consecuencia, las oportunidades para fortalecer las habilidades socioemocionales trabajadas.

Durante las actividades posteriores a la intervención, se observaron cambios importantes en la dinámica grupal. Por ejemplo: algunos alumnos que anteriormente reaccionaban con enojo o aislamiento durante el trabajo colaborativo comenzaron a expresar verbalmente cómo se sentían antes de reaccionar impulsivamente, se observó mayor disposición para dialogar y resolver desacuerdos, en actividades grupales disminuyeron los comentarios como “mejor trabajo solo” o “con él no quiero trabajar”. Los alumnos mostraron mayor capacidad para esperar turnos y escuchar opiniones diferentes.

Estos avances sugieren que las estrategias lúdicas favorecieron espacios seguros para el reconocimiento y expresión emocional.

Reaplicación del TMMS-24.

La reaplicación del TMMS-24 permitió analizar nuevamente las tres dimensiones emocionales: percepción, comprensión y regulación emocional.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la replicación:

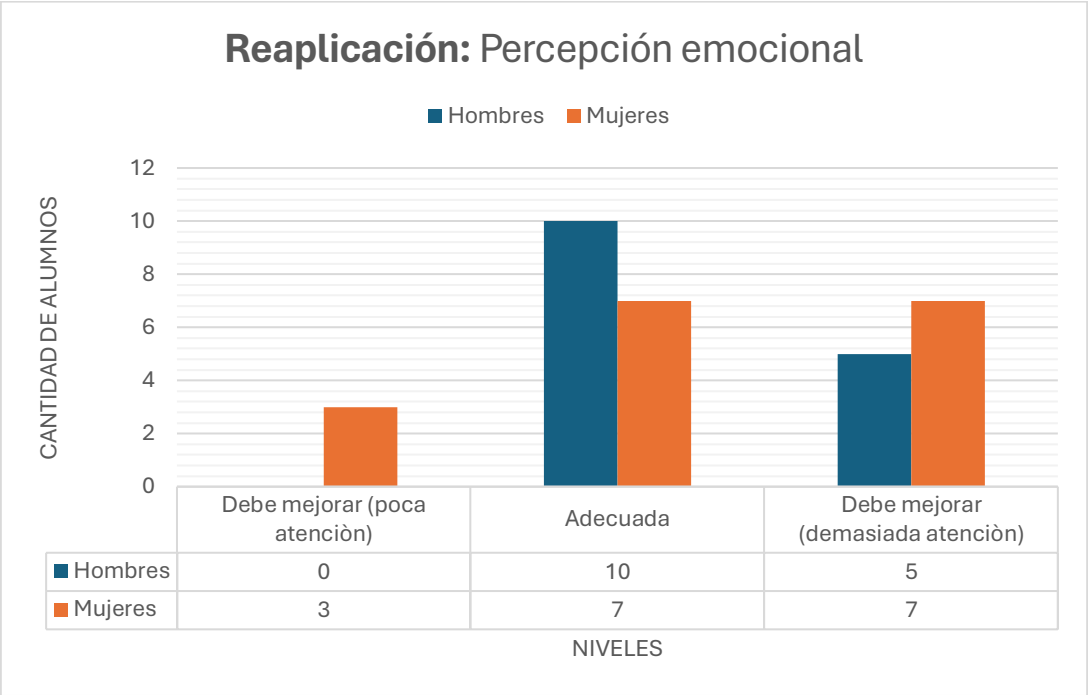
	NIVEL: Percepción		NIVEL: Comprensión		NIVEL: Regulación	
ALUMNOS	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
A1	33	38	39	31	36	38
A2	24	34	26	36	30	40
A3	28	27	27	30	38	35
A4	35	23	36	22	40	39
A5	27	42	24	38	25	28
A6	24	36	27	37	22	30
A7	23	36	40	26	28	31
A8	32	23	26	36	36	38
A9	32	21	27	28	39	23
A10	23	37	22	37	26	35
A11	33	28	36	29	25	30
A12	34	29	36	26	33	40
A13	22	28	29	38	40	25
A14	26	36	27	32	36	31
A15	24	26	26	35	23	36
A16		40		36		40

Tabla 20: Recopilación de resultados, reaplicación test TMMS-24 según el sexo.

Los resultados muestran que la dimensión con mayor avance fue la regulación emocional, aspecto que había sido identificado como la principal área de oportunidad durante el diagnóstico inicial (Anexo 15).

Análisis de la percepción emocional

En la primera aplicación, varios estudiantes mostraban niveles extremos de percepción emocional: algunos prestaban poca atención a sus emociones y otros presentaban una atención excesiva. Tras la intervención, una mayor cantidad de alumnos logró ubicarse dentro del rango adecuado.



Gráfica 21. Niveles de percepción emocional según el sexo, reaplicación.

Los resultados obtenidos respecto a la dimensión de percepción emocional muestran cambios importantes después de la implementación de las intervenciones del plan de acción. En el diagnóstico inicial se identificó que existía una presencia considerable de alumnos que requerían fortalecer esta dimensión, ya que en hombres predominaban niveles entre percepción baja y adecuada (7 y 7 alumnos respectivamente), mientras que en mujeres destacó el nivel que indicaba prestar poca atención a sus emociones (8 alumnas).

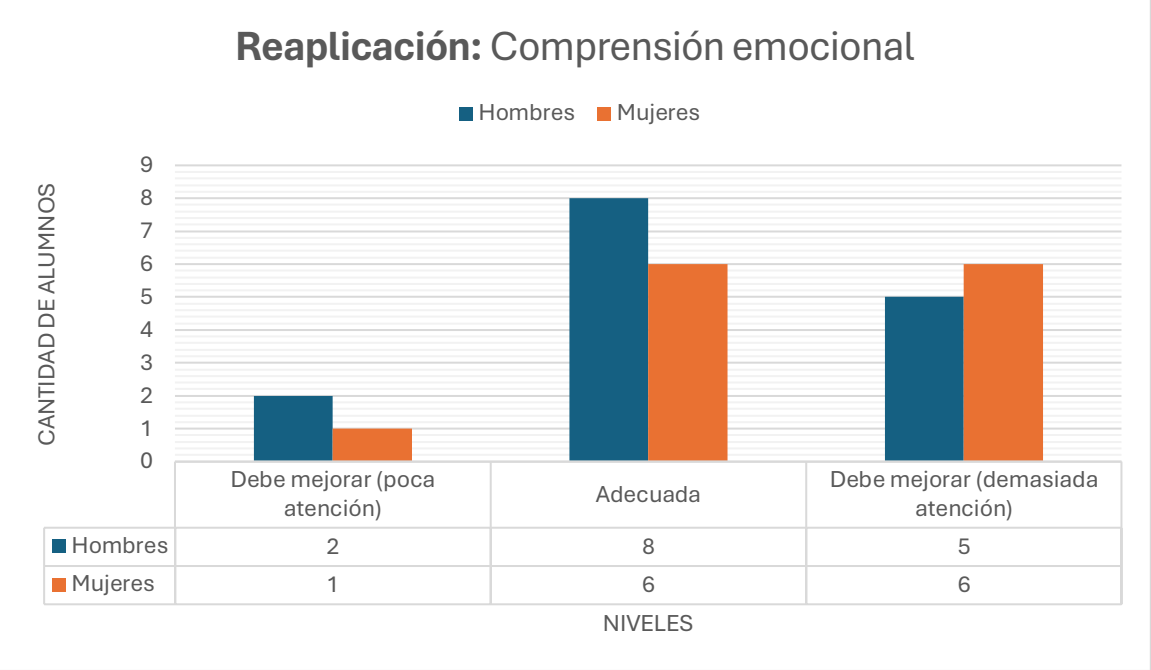
Después de la reaplicación del instrumento se observó una disminución significativa en el número de alumnos ubicados en niveles bajos. En hombres ya no se registraron estudiantes dentro del nivel de poca atención emocional y aumentó el número de alumnos con percepción adecuada, alcanzando un total de 10. En mujeres también se redujo el número de alumnas que inicialmente presentaban dificultades, aunque se observó un incremento en quienes prestan demasiada atención a sus emociones.

Estos resultados permiten interpretar que las actividades desarrolladas favorecieron que los alumnos comenzaran a prestar mayor atención a aquello que sienten y a reconocer con mayor facilidad sus estados emocionales. Actividades como la pelota emocional, el tendedero de emociones y el buzón de cualidades generaron espacios de reflexión donde los estudiantes pudieron identificar situaciones relacionadas con sus emociones y expresarlas de forma más consciente.

Sin embargo, el aumento en algunos casos dentro del nivel de atención excesiva puede indicar que ciertos alumnos comenzaron a observar más sus emociones, aunque todavía requieren acompañamiento para lograr un equilibrio entre reconocerlas y gestionarlas adecuadamente.

Análisis de la comprensión emocional

Los resultados muestran que los alumnos desarrollaron una mejor capacidad para comprender sus emociones y reconocer las causas que las provocan.



Gráfica 22. Niveles de comprensión emocional según el sexo, reaplicación.

En comparación con el diagnóstico inicial, se observó que ahora los estudiantes lograban identificar con mayor precisión por qué se sentían molestos o frustrados y qué situaciones generaban conflictos dentro del aula. Por ejemplo: algunos alumnos

comenzaron a relacionar su enojo con sentirse excluidos del equipo, otros identificaban que reaccionaban impulsivamente cuando sentían presión o frustración y se observó una mayor disposición para reflexionar después de un conflicto.

Los resultados reflejan avances importantes respecto al diagnóstico inicial. Inicialmente predominaban niveles que requerían fortalecimiento, particularmente en hombres, donde 8 alumnos se ubicaron en comprensión baja y únicamente 6 alcanzaban comprensión adecuada; mientras que en mujeres predominaba el nivel adecuado con 9 alumnas.

Después de la reaplicación se observó una disminución considerable en el número de alumnos que requerían mejorar esta dimensión. En hombres únicamente 2 permanecieron en nivel bajo y aumentó el número de alumnos con comprensión adecuada y comprensión elevada. En mujeres también disminuyó el grupo con dificultades y se mantuvieron resultados favorables en los niveles superiores.

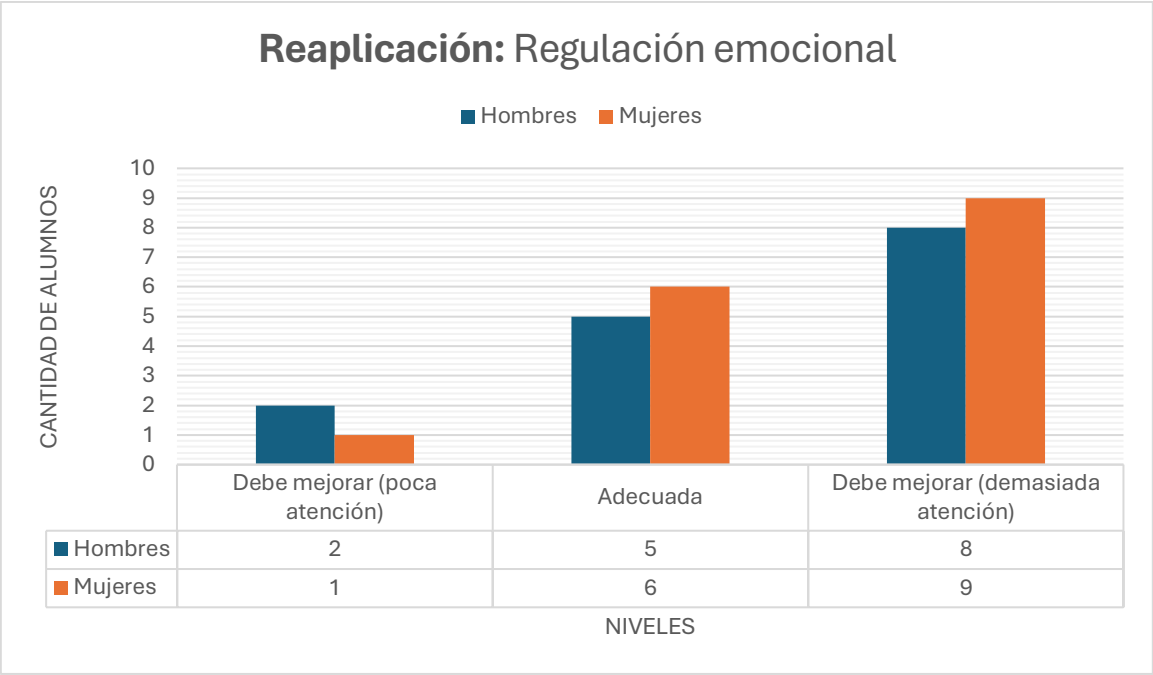
Estos cambios sugieren que los alumnos comenzaron a comprender mejor el origen de sus emociones y a establecer relaciones entre lo que sienten y las situaciones que viven dentro y fuera del aula.

Este avance puede relacionarse con actividades como el recetario de emociones y la creación de cuentos y obras de teatro, ya que permitieron que los alumnos analizaran conflictos, identificaran emociones involucradas y construyeran alternativas de solución.

Se identificó además que las alumnas continuaron mostrando resultados ligeramente más favorables en esta dimensión; sin embargo, la diferencia entre ambos grupos disminuyó después de las intervenciones. La comprensión emocional permitió que los alumnos tomaran conciencia de sus reacciones y buscaran alternativas antes de actuar impulsivamente.

Análisis de la regulación emocional

La regulación emocional fue la dimensión que presentó los avances más significativos. Durante el diagnóstico inicial predominaban: respuestas impulsivas, baja tolerancia a la frustración, discusiones frecuentes, dificultades para trabajar en equipo.



Gráfica 23. Niveles de regulación emocional según el sexo, reaplicación.

Respecto a la dimensión de regulación emocional, se identificaron los cambios más notorios del proceso de intervención. En el diagnóstico inicial aún existía una cantidad importante de alumnos que requerían fortalecer estrategias para manejar emociones intensas y responder adecuadamente ante situaciones de conflicto. En hombres 6 alumnos se encontraban en nivel bajo y en mujeres 4 presentaban esta misma condición.

Después de la reaplicación se observó una disminución considerable en ambos grupos. En hombres únicamente 2 permanecieron en nivel bajo y aumentó el número de alumnos que alcanzaron niveles superiores. En mujeres únicamente una alumna permaneció en nivel bajo y aumentó el número de alumnas ubicadas en niveles elevados de regulación emocional. Así como también, mejoras como: mayor control de impulsos, disminución de conflictos verbales, capacidad para pedir ayuda, uso del diálogo como estrategia de solución.

Los resultados evidencian avances relacionados con el uso de estrategias de manejo emocional, mostrando mayor disposición para detenerse, pensar antes de actuar, dialogar y buscar alternativas frente a situaciones de enojo, tristeza o frustración.

Estos cambios pueden relacionarse directamente con actividades enfocadas en la autorregulación, especialmente el recetario de emociones, el cuento colectivo y las obras de teatro, donde los alumnos construyeron estrategias concretas para afrontar emociones

de manera más adecuada. En estas estrategias lúdicas, algunos alumnos lograban tranquilizarse antes de continuar trabajando, mientras que otros comenzaron a utilizar estrategias aprendidas durante las sesiones, como respirar profundo, contar hasta diez o expresar verbalmente cómo se sentían.

Estos cambios sugieren que las estrategias implementadas favorecieron procesos de autorregulación emocional y fortalecieron habilidades relacionadas con la convivencia escolar. Aunque aún existen algunos casos que requieren seguimiento, los resultados reflejan un fortalecimiento progresivo de esta habilidad dentro del grupo.

Comparativa final TMMS-24

A partir del análisis realizado, se observa que la reaplicación del TMMS-24 permitió identificar cambios positivos en las tres dimensiones evaluadas, evidenciando el impacto de las estrategias lúdicas desarrolladas durante el plan de acción. Los datos sugieren una mejora gradual en el manejo emocional del grupo, particularmente en habilidades relacionadas con la regulación y comprensión de emociones. Aunque aún persisten algunos casos que requieren acompañamiento y fortalecimiento, los resultados muestran una evolución favorable respecto al punto de partida identificado durante el diagnóstico inicial.

Para facilitar la interpretación de estos resultados, se presenta la siguiente tabla comparativa.

P: Debe mejorar (poca atención) A: Adecuada D: Debe mejorar (demasiada atención)	Percepción						Comprensión						Regulación					
	Inicial			Final			Inicial			Final			Inicial			Final		
	P	A	D	P	A	D	P	A	D	P	A	D	P	A	D	P	A	D
HOMBRES	7	7	1	0	10	5	8	6	1	2	8	5	6	9	0	2	5	8
MUJERES	8	9	2	3	7	7	5	9	2	1	6	6	4	10	2	1	6	9

Tabla 22: Comparativa de resultados recopilados, diagnóstico inicial y reaplicación final del test TMMS-24.

De manera general, la comparación entre el diagnóstico inicial y la reaplicación del TMMS-24 permitió identificar avances favorables en las tres dimensiones evaluadas: percepción, comprensión y regulación emocional.

Los resultados evidencian una disminución progresiva del número de alumnos que inicialmente se encontraban en niveles que requerían mejora y un incremento en aquellos que alcanzaron niveles adecuados o superiores después de las intervenciones desarrolladas dentro del plan de acción.

Se observó que las actividades lúdicas, artísticas, colaborativas y reflexivas favorecieron la creación de espacios seguros para expresar emociones, dialogar y construir herramientas personales para el manejo emocional.

Aunque algunos estudiantes aún requieren acompañamiento para consolidar estos aprendizajes, especialmente aquellos que presentaron mayores inasistencias durante el periodo de intervención y la reaplicación, los resultados obtenidos permiten reconocer un impacto positivo en el desarrollo socioemocional del grupo y en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Relación entre los resultados y la convivencia escolar

Los avances observados en los instrumentos también se reflejaron en el ambiente del aula. Aunque continuaron existiendo desacuerdos propios de la edad, la frecuencia e intensidad de los conflictos disminuyó en comparación con las primeras observaciones.

Asimismo: hubo mayor participación en trabajos colaborativos, aumento la escucha activa, algunos alumnos comenzaron a integrar a compañeros que antes eran excluidos, se fortaleció el respeto por turnos y opiniones.

Esto coincide con los planteamientos de la educación socioemocional, donde el desarrollo de habilidades emocionales favorece relaciones interpersonales más positivas y ambientes escolares más armónicos.

Finalmente, la reaplicación de los instrumentos permitió confirmar que la implementación de estrategias lúdicas tuvo un impacto favorable en el manejo de emociones y la convivencia escolar del grupo. Aunque aún existen áreas que requieren fortalecimiento, particularmente en algunos alumnos que continúan mostrando dificultades para regular sus emociones, los resultados reflejan avances importantes en el reconocimiento, comprensión y regulación emocional, así como en las formas de interacción y convivencia dentro del aula.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La aplicación del presente plan de acción permitió reconocer la importancia del trabajo socioemocional dentro del aula como un elemento fundamental para favorecer el desarrollo integral de los alumnos y fortalecer la convivencia escolar. Dentro del campo formativo De lo Humano y lo Comunitario se desarrollaron tres proyectos de aula, los cuales permitieron dar continuidad y mayor profundidad al trabajo relacionado con el manejo emocional de los estudiantes.

Estos proyectos favorecieron la integración de diversas actividades enfocadas en el reconocimiento de emociones, la convivencia y la resolución de conflictos, propiciando que los alumnos participaran de manera más activa, reflexiva y significativa en cada una de las experiencias desarrolladas. La organización de los proyectos contribuyó a que las actividades no se trabajaran de forma aislada, sino como parte de un proceso continuo y articulado, mediante el cual los estudiantes fortalecieron gradualmente habilidades relacionadas con la empatía, la comunicación, la escucha activa y la autorregulación emocional.

A través de las distintas estrategias lúdicas aplicadas, los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar sus emociones, compartir experiencias personales y reflexionar sobre la manera en que sus acciones, sentimientos y actitudes influyen en la relación con los demás y en la convivencia dentro del aula.

Por lo cual, para atender estas áreas de oportunidad, el fortalecer el autoconocimiento y la autorregulación emocional, se identificó que los alumnos lograron reconocer con mayor facilidad emociones como la alegría, el enojo y la tristeza, relacionándolas con situaciones de su vida cotidiana. Actividades como el “Recetario de emociones”, “Pelota emocional” y “Tendedero de emociones” permitieron que los estudiantes comenzaran a identificar estrategias para manejar sus emociones de forma más adecuada, utilizando recursos como respirar profundamente, dialogar, pedir ayuda o realizar actividades que les generan bienestar. De igual manera, se observó que algunos alumnos mostraron mayor seguridad al expresar lo que sienten y compartir experiencias personales frente al grupo.

Respecto al desarrollo de la empatía y la colaboración, las actividades implementadas favorecieron espacios de escucha activa, respeto y participación grupal. Los alumnos comenzaron a reconocer las emociones y experiencias de sus compañeros,

mostrando actitudes de comprensión y apoyo. Estrategias como el “Buzón de cualidades” y las producciones colectivas de cuentos y obras de teatro fortalecieron la interacción positiva y el trabajo colaborativo, permitiendo que los estudiantes convivieran con compañeros con quienes regularmente no interactuaban. Esto contribuyó a mejorar la comunicación y a generar un ambiente más respetuoso dentro del aula.

En cuanto al propósito de favorecer la sana convivencia escolar, se logró que los alumnos reflexionaran sobre problemáticas presentes dentro del grupo, como las burlas, la exclusión, el uso de apodos ofensivos y algunas dificultades para resolver conflictos. Mediante las actividades lúdicas y artísticas, los estudiantes pudieron expresar sus opiniones y proponer alternativas de solución de manera pacífica, fortaleciendo habilidades relacionadas con el diálogo, el respeto y la regulación emocional.

Más allá de los resultados obtenidos en los alumnos, el desarrollo de este plan de acción representó un proceso constante de reflexión sobre mi propia práctica docente. Comprendí que favorecer el desarrollo socioemocional implica mucho más que diseñar actividades creativas o motivadoras; requiere construir ambientes de confianza, escuchar activamente a los estudiantes, conocer sus necesidades y tomar decisiones pedagógicas oportunas que respondan a las características reales del grupo. Durante la implementación fue necesario realizar adecuaciones a diversas actividades previamente planeadas, como ocurrió con la construcción del cuento colectivo, donde la estrategia inicial no permitió alcanzar el propósito esperado. Esta situación me permitió reconocer la importancia de la flexibilidad docente y de la reflexión sobre la práctica para replantear estrategias cuando las circunstancias así lo demandan, priorizando siempre el aprendizaje y bienestar de los alumnos.

Esta experiencia también permitió comprender que el manejo de emociones no debe abordarse únicamente mediante actividades específicas o proyectos temporales, sino integrarse de manera transversal en la práctica cotidiana del docente. Las emociones están presentes en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, influyen en la manera en que los alumnos se relacionan, participan y construyen conocimientos; por ello, atenderlas representa una condición indispensable para favorecer una educación verdaderamente integral.

No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones metodológicas presentes durante el desarrollo de la intervención. El plan de acción se implementó únicamente en un

grupo de cuarto grado de educación primaria y durante un periodo determinado del ciclo escolar, por lo que los resultados obtenidos corresponden a las características particulares de este contexto y no pueden generalizarse a otros escenarios educativos sin realizar las adecuaciones pertinentes. De igual forma, la asistencia irregular de algunos alumnos durante determinadas sesiones influyó en su participación dentro de algunas actividades y en la reaplicación de los instrumentos diagnósticos, situación que pudo incidir en ciertos resultados obtenidos. Además, el tiempo destinado para algunas intervenciones resultó limitado, lo que hizo necesario reorganizar actividades y realizar ajustes metodológicos para cumplir con los propósitos establecidos.

Aunque se emplearon diversos instrumentos de evaluación, como guías de observación, listas de cotejo, escalas de actitudes y la reaplicación de los instrumentos diagnósticos, es importante considerar que el desarrollo socioemocional constituye un proceso continuo, dinámico y complejo, cuyos cambios difícilmente pueden evidenciarse en su totalidad durante un periodo breve de intervención. En este sentido, los resultados obtenidos representan una aproximación al impacto generado por las estrategias implementadas y evidencian la importancia de dar continuidad al trabajo socioemocional durante todo el ciclo escolar.

A pesar de estas limitaciones, la propuesta desarrollada presenta posibilidades de ser retomada en otros contextos educativos, ya que las estrategias diseñadas emplean materiales accesibles, recursos de bajo costo y actividades lúdicas que pueden adaptarse a diferentes grados de educación primaria e incluso a otros niveles educativos. La organización mediante proyectos de aula permitió dar continuidad al trabajo socioemocional y favoreció que los estudiantes participaran activamente en experiencias relacionadas con el reconocimiento, comprensión y regulación de sus emociones. Sin embargo, para replicar esta propuesta resulta indispensable realizar previamente un diagnóstico contextualizado que permita conocer las necesidades específicas de cada grupo y, a partir de ello, realizar las adecuaciones metodológicas necesarias para responder a las características de los estudiantes y de su entorno escolar.

Durante la aplicación de las actividades también se identificaron áreas de oportunidad que resultan importantes considerar en futuras intervenciones. Una de ellas es profundizar en el trabajo teórico relacionado con las emociones, incorporando no solo las emociones básicas, sino también otras emociones más complejas como la frustración, la

culpa, la ansiedad, la vergüenza o la nostalgia, favoreciendo un vocabulario emocional más amplio que permita a los alumnos expresar con mayor precisión lo que sienten.

De igual manera, se considera pertinente innovar con distintos materiales y recursos didácticos que continúen despertando el interés y la motivación de los estudiantes, utilizando elementos visuales, tecnológicos, sensoriales y creativos que favorezcan experiencias de aprendizaje más significativas.

Otra sugerencia importante es fortalecer la claridad en las instrucciones y utilizar un vocabulario más adecuado y comprensible para los alumnos, especialmente en actividades que impliquen reflexión, creación colectiva o expresión oral. Durante algunas intervenciones se observó que ciertas indicaciones no fueron comprendidas completamente en un primer momento, por lo que resulta conveniente utilizar ejemplos previos, explicaciones más estructuradas y un vocabulario acorde con el nivel de desarrollo del grupo.

A su vez, se recomienda continuar utilizando recursos audiovisuales relacionados con las emociones, como películas, cortometrajes o cuentos, buscando ampliar las referencias utilizadas dentro del aula y seleccionando materiales acordes a los intereses y características de los alumnos. La utilización de películas como Intensamente generó gran interés y motivación en el grupo, por lo que integrar nuevas opciones podría enriquecer el trabajo socioemocional en futuras intervenciones.

Es importante considerar la edad y el nivel de desarrollo de los niños al momento de diseñar e implementar las actividades, ya que algunas dinámicas requieren ajustes en cuanto a tiempo, complejidad de instrucciones o nivel de reflexión solicitado. Adaptar las estrategias a las características del grupo permitirá favorecer una participación más activa y mejores resultados en el aprendizaje socioemocional.

Como reflexión final, esta experiencia permitió reconocer que el manejo de emociones no debe trabajarse únicamente de manera aislada o en momentos específicos, sino integrarse de forma permanente en la práctica docente y en la vida cotidiana del aula. Por lo que promover espacios donde los alumnos puedan sentirse escuchados, valorados y comprendidos contribuye no solo a mejorar la convivencia escolar, sino también al bienestar emocional y al desarrollo integral de cada estudiante.

La elaboración de este informe y la implementación del plan de acción constituyeron una de las experiencias más significativas de mi formación profesional, pues me permitieron consolidar conocimientos teóricos mediante la práctica, fortalecer mi capacidad de reflexión

pedagógica y reafirmar mi compromiso con una educación centrada en el desarrollo integral del alumnado. Observar los avances de los estudiantes, por pequeños que fueran, representó una gran satisfacción personal y profesional, al confirmar que el trabajo docente puede generar cambios positivos cuando se desarrolla con sensibilidad, compromiso y una intervención pedagógica fundamentada.

Por otra parte, me siento profundamente agradecida por la oportunidad de aprender junto a mis alumnos, quienes con su entusiasmo, participación y confianza hicieron posible este proceso. Cada actividad, cada reto y cada experiencia vivida dentro del aula fortalecieron mi crecimiento como futura docente y reafirmaron mi vocación por la educación, motivándome a continuar preparándome para contribuir a la formación de niñas y niños capaces de reconocer sus emociones, convivir de manera respetuosa y desarrollarse plenamente tanto en el ámbito escolar como en su vida cotidiana.

V. REFERENCIAS

Acevedo Díaz, L. (2020). *Los proyectos como modalidad de trabajo en la asignatura de Ciencias y Tecnología. Biología en el primer grado grupo "B"* [Ensayo recepcional para obtener el título de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Biología]. Escuela Normal de Valle de Bravo. https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/28569/ELCCTT13_Los%20proyectos%20como%20modalidad%20de%20trabajo.pdf?sequence=16

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L., Camacho y López, S. M., Maldonado Muñiz, G., Átala Trejo García, C., Olguín López, A., & Pérez Jiménez, M. (2014). *La investigación cualitativa*. XIKUA: Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan, 2(3). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html

Arriaga Hernández, M. (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Atenas, 3(31), 63–74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7–43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Docter, P. (Director). (2015). *IntensaMente* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.

Fernández, M. F. (s. f.). *La empatía desde dos miradas: la evolución y la educación*. Universidad Nacional de Córdoba.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 63–93. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf

García Correa, A., & Ferreira Cristofolini, G. M. (2005). *La convivencia escolar en las aulas*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 163–183. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012

González-Pérez, M. (2010). Convivencia escolar en educación primaria: Las habilidades sociales como factor de prevención. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*(6), 1–13. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa (3.a ed.). Editorial Graó.

López Cassà, È. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 153–167. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927009

Mann, K. (Director). (2024). *IntensaMente 2* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.

Moya Gómez, B. J. (2024). *El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. *Revista Neuronum, 10*(2), 275–293.

Oliveros, V. B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación, 42*(93). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006

Piñeiro, J. L., & Flores, P. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educación Matemática*, *30*(1), 237–251. https://www.scielo.org.mx/pdf/edumat/v30n1/1665-5826-ed-30-01-237.pdf

Pinedo, C., & Yáñez, J. (2020). *Las emociones y su papel en el desarrollo y aprendizaje infantil*. *Revista de Psicología*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139069262012

Román Mínguez, B. (2017). *El juego para el desarrollo emocional, comunicativo y social en la educación infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].

Sacristán, L. (s. f.). *Resolución de conflictos en la escuela: la mediación* [Trabajo de fin de grado].

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar: Manual para docentes de educación primaria*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral: Educación básica. Plan y programas de estudio para la educación primaria*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Manual para el manejo de emociones*. Dirección General de Desarrollo Curricular.

Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente. Educación Básica, fases 3 a 6*. Dirección de Fortalecimiento Curricular para la Formación Personal y Social en la Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf

Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2021). *Caja de herramientas: Desarrollo de habilidades sociales y emocionales para entornos educativos armónicos* (2.ª ed.). Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.

Smyth. J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. *Revista de Educación*, (294), 275–300.

Veliz, C. (2022). *Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje*. *Revista Scientific, 7*(25), 324–344.

VI. ANEXOS

Anexo 1. Test de manejo de emociones, alumno G y B.

55

Diagnóstico de manejo de emociones

Nombre [redacted]

Fecha 20/11/2025 Grado y grupo 4°A

Instrucciones: a continuación, encontrarás una lista de frases cortas. Lee cada una cuidadosamente y elige la respuesta que mejor te describa. Sólo puedes marcar una opción. No hay respuestas buenas o malas. Por favor responde cada pregunta de la manera más honesta posible.

			Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
5	1	A menudo siento extrañeza o confusión por lo que estoy sintiendo.	✓				
3	2	Las demás personas no necesitan saber cómo me siento.			✓		
1	3	Cuando siento temor o nerviosismo percibo algo raro en mi panza.	✓				
3	4	Es difícil saber si me siento triste, enojada, enojado o algo más.			✓		
5	5	Cuando me disgusto por algo, a menudo me lo guardo para mí misma o mismo.	✓				
2	6	Cuando me siento disgusto puedo notarlo en mi cuerpo.		✓			
5	7	Cuando siento enfado o algo me disgusta, intento esconderlo.	✓				
4	8	Cuando siento disgusto, intento no mostrarlo.		✓			
3	9	Noto mi cuerpo diferente cuando estoy disgustada o disgustado con algo.			✓		
3	10	A veces estoy disgustada o disgustado y no tengo idea de por qué.			✓		
4	11	Cuando me siento mal, no es asunto de nadie más.		✓			
1	12	Cuando estoy triste, noto mi cuerpo débil.	✓				
3	13	A menudo no sé por qué estoy enojada o enojado.			✓		
4	14	Tengo problemas para controlar mi enojo.				✓	
	15	Me cuesta trabajo controlar mi ansiedad.					
2	16	Me cuesta controlar mis impulsos.		✓			
3	17	Soy impulsive o impulsivo.			✓		
4	18	Soy impaciente.				✓	

45

Diagnóstico de manejo de emociones

Nombre [redacted]

Fecha 20/11/25 Grado y grupo 4°A

Instrucciones: a continuación, encontrarás una lista de frases cortas. Lee cada una cuidadosamente y elige la respuesta que mejor te describa. Sólo puedes marcar una opción. No hay respuestas buenas o malas. Por favor responde cada pregunta de la manera más honesta posible.

			Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
5	1	A menudo siento extrañeza o confusión por lo que estoy sintiendo.	X				
3	2	Las demás personas no necesitan saber cómo me siento.			X		
2	3	Cuando siento temor o nerviosismo percibo algo raro en mi panza.		X			
1	4	Es difícil saber si me siento triste, enojada, enojado o algo más.					X
1	5	Cuando me disgusto por algo, a menudo me lo guardo para mí misma o mismo.					X
2	6	Cuando me siento disgusto puedo notarlo en mi cuerpo.		X			
1	7	Cuando siento enfado o algo me disgusta, intento esconderlo.					X
1	8	Cuando siento disgusto, intento no mostrarlo.					X
5	9	Noto mi cuerpo diferente cuando estoy disgustada o disgustado con algo.					X
5	10	A veces estoy disgustada o disgustado y no tengo idea de por qué.	X				
1	11	Cuando me siento mal, no es asunto de nadie más.					X
5	12	Cuando estoy triste, noto mi cuerpo débil.					X
1	13	A menudo no sé por qué estoy enojada o enojado.					X
3	14	Tengo problemas para controlar mi enojo.			X		
1	15	Me cuesta trabajo controlar mi ansiedad.	X				
3	16	Me cuesta controlar mis impulsos.			X		
3	17	Soy impulsiva o impulsivo.			X		
2	18	Soy impaciente.		X			

Anexo 2. Test para evaluar los estados emocionales TMMS-24, alumno V y E.

Test para evaluar los estados emocionales/ TMMS-24

Nombre: [redacted]

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indica y elige la respuesta que mejor te describa. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a tus preferencias. Sólo puedes marcar una opción.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Mejorar 19

	AFIRMACIONES	Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1	Presto mucha atención a los sentimientos.			✓		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				✓	
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	✓				
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.		✓			
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.				✓	
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.		✓			
7	A menudo pienso en mis sentimientos.		✓			
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	✓				
9	Tengo claros mis sentimientos.		✓			
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	✓				
11	Casi siempre sé cómo me siento.		✓			
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	✓				

Mejorar 10

Adecuado 34

14	Siempre puedo decir cómo me siento.	✓				
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.		✓			
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	✓				
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.		✓			
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.				✓	
19	Cuando estoy triste, pienso en otras cosas que me hagan sentirme mejor.	✓				
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					✓
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.		✓			
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	✓				
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				✓	
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					✓

Test para evaluar los estados emocionales/ TMMS-24

Nombre: Eri[redacted]

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indica y elige la respuesta que mejor te describa. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a tus preferencias. Sólo puedes marcar una opción.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Adecuado 34

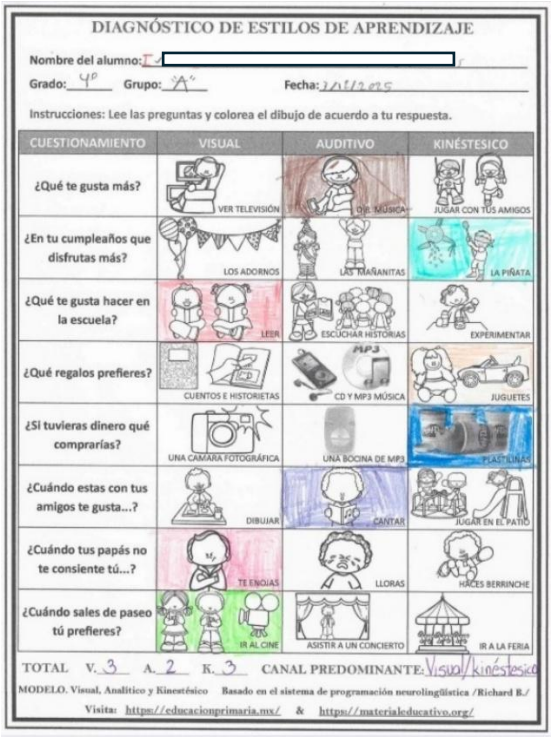
	AFIRMACIONES	Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					✓
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				✓	
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.			✓		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.				✓	
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					✓
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					✓
7	A menudo pienso en mis sentimientos.			✓		
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					✓
9	Tengo claros mis sentimientos.	✓				
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.			✓		
11	Casi siempre sé cómo me siento.					✓
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.			✓		
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.			✓		

Adecuado 26

Adecuado 29

14	Siempre puedo decir cómo me siento.			✓		
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.			✓		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					✓
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.				✓	
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	✓				
19	Cuando estoy triste, pienso en otras cosas que me hagan sentirme mejor.					✓
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					✓
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.			✓		
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	✓				
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					✓
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					✓

Anexo 3. Diagnóstico de estilos de aprendizaje, alumnos I, Y, E y L.



DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre del alumno: [redacted]

Grado: 4° Grupo: "A" Fecha: 3/12/2025

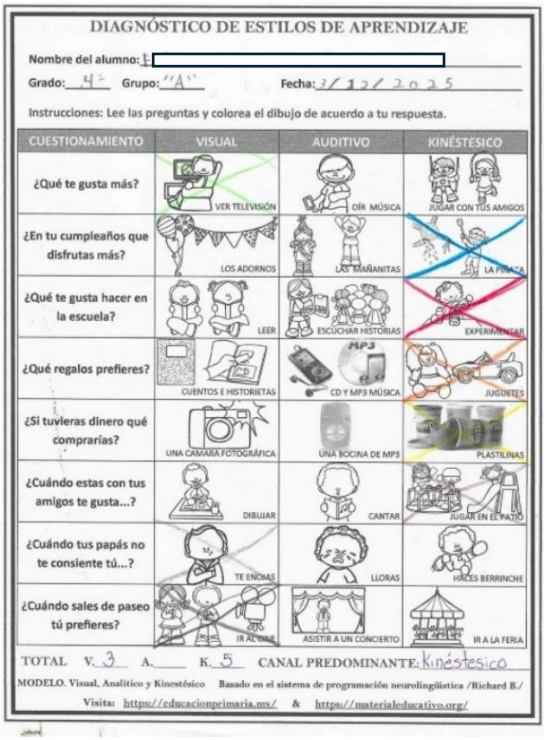
Instrucciones: Lee las preguntas y colorea el dibujo de acuerdo a tu respuesta.

CUESTIONAMIENTO	VISUAL	AUDITIVO	KINÉSTESICO
¿Qué te gusta más?	VER TELEVISIÓN	OÍR MÚSICA	JUGAR CON TUS AMIGOS
¿En tu cumpleaños que disfrutas más?	LOS ADORNOS	LAS MAÑANITAS	LA PIÑATA
¿Qué te gusta hacer en la escuela?	LEER	ESCUCHAR HISTORIAS	EXPERIMENTAR
¿Qué regalos prefieres?	CUENTOS E HISTORIETAS	CD Y MP3 MÚSICA	JUGUETES
¿Si tuvieras dinero qué comprarías?	UNA CAMARA FOTOGRÁFICA	UNA BOCINA DE MP3	PLASTILINAS
¿Cuándo estas con tus amigos te gusta...?	DIBUJAR	CANTAR	JUGAR EN EL PATIO
¿Cuándo tus papás no te consiente tú...?	TE ENOJAS	LLORAS	HACES BERRINCHE
¿Cuándo sales de paseo tú prefieres?	IR AL CINE	ASISTIR A UN CONCIERTO	IR A LA FERIA

TOTAL V. 3 A. 2 K. 3 CANAL PREDOMINANTE: Visual/kinéstesico

MODELO. Visual, Analítico y Kinestésico Basado en el sistema de programación neurolingüística /Richard B./

Visita: https://educacionprimaria.mx/ & https://materialeducativo.org/



DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre del alumno: [redacted]

Grado: 4° Grupo: "A" Fecha: 3/12/2025

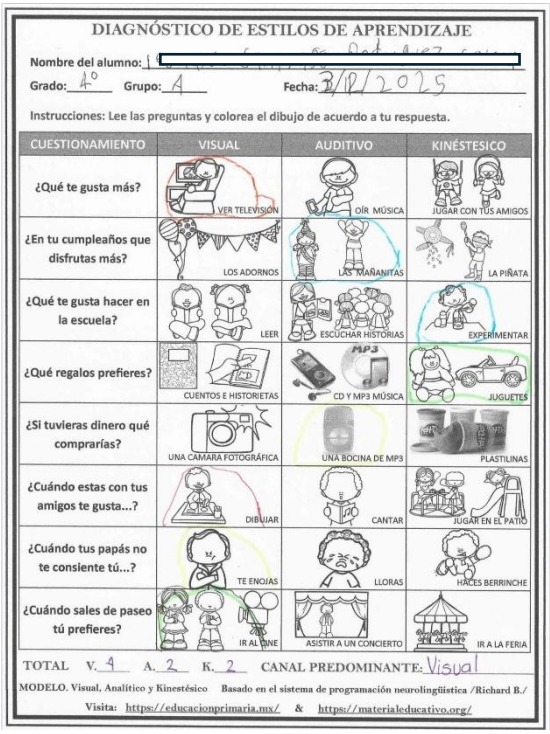
Instrucciones: Lee las preguntas y colorea el dibujo de acuerdo a tu respuesta.

CUESTIONAMIENTO	VISUAL	AUDITIVO	KINÉSTESICO
¿Qué te gusta más?	VER TELEVISIÓN	OÍR MÚSICA	JUGAR CON TUS AMIGOS
¿En tu cumpleaños que disfrutas más?	LOS ADORNOS	LAS MAÑANITAS	LA PIÑATA
¿Qué te gusta hacer en la escuela?	LEER	ESCUCHAR HISTORIAS	EXPERIMENTAR
¿Qué regalos prefieres?	CUENTOS E HISTORIETAS	CD Y MP3 MÚSICA	JUGUETES
¿Si tuvieras dinero qué comprarías?	UNA CAMARA FOTOGRÁFICA	UNA BOCINA DE MP3	PLASTILINAS
¿Cuándo estas con tus amigos te gusta...?	DIBUJAR	CANTAR	JUGAR EN EL PATIO
¿Cuándo tus papás no te consiente tú...?	TE ENOJAS	LLORAS	HACES BERRINCHE
¿Cuándo sales de paseo tú prefieres?	IR AL CINE	ASISTIR A UN CONCIERTO	IR A LA FERIA

TOTAL V. 3 A. ___ K. 5 CANAL PREDOMINANTE: Kinéstesico

MODELO. Visual, Analítico y Kinestésico Basado en el sistema de programación neurolingüística /Richard B./

Visita: https://educacionprimaria.mx/ & https://materialeducativo.org/



DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre del alumno: [redacted]

Grado: 4° Grupo: A Fecha: 3/12/2025

Instrucciones: Lee las preguntas y colorea el dibujo de acuerdo a tu respuesta.

CUESTIONAMIENTO	VISUAL	AUDITIVO	KINÉSTESICO
¿Qué te gusta más?	VER TELEVISIÓN	OÍR MÚSICA	JUGAR CON TUS AMIGOS
¿En tu cumpleaños que disfrutas más?	LOS ADORNOS	LAS MAÑANITAS	LA PIÑATA
¿Qué te gusta hacer en la escuela?	LEER	ESCUCHAR HISTORIAS	EXPERIMENTAR
¿Qué regalos prefieres?	CUENTOS E HISTORIETAS	CD Y MP3 MÚSICA	JUGUETES
¿Si tuvieras dinero qué comprarías?	UNA CAMARA FOTOGRÁFICA	UNA BOCINA DE MP3	PLASTILINAS
¿Cuándo estas con tus amigos te gusta...?	DIBUJAR	CANTAR	JUGAR EN EL PATIO
¿Cuándo tus papás no te consiente tú...?	TE ENOJAS	LLORAS	HACES BERRINCHE
¿Cuándo sales de paseo tú prefieres?	IR AL CINE	ASISTIR A UN CONCIERTO	IR A LA FERIA

TOTAL V. 4 A. 2 K. 2 CANAL PREDOMINANTE: Visual

MODELO. Visual, Analítico y Kinestésico Basado en el sistema de programación neurolingüística /Richard B./

Visita: https://educacionprimaria.mx/ & https://materialeducativo.org/

DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre del alumno [redacted]

Grado: 4° Grupo: ___ Fecha: 3/12/2025

Instrucciones: Lee las preguntas y colorea el dibujo de acuerdo a tu respuesta.

CUESTIONAMIENTO	VISUAL	AUDITIVO	KINÉSTESICO
¿Qué te gusta más?	VER TELEVISIÓN	OÍR MÚSICA	JUGAR CON TUS AMIGOS
¿En tu cumpleaños que disfrutas más?	LOS ADORNOS	LAS MAÑANITAS	LA PIÑATA
¿Qué te gusta hacer en la escuela?	LEER	ESCUCHAR HISTORIAS	EXPERIMENTAR
¿Qué regalos prefieres?	CUENTOS E HISTORIETAS	CD Y MP3 MÚSICA	JUGUETES
¿Si tuvieras dinero qué comprarías?	UNA CAMARA FOTOGRÁFICA	UNA BOCINA DE MP3	PLASTILINAS
¿Cuándo estas con tus amigos te gusta...?	DIBUJAR	CANTAR	JUGAR EN EL PATIO
¿Cuándo tus papás no te consiente tú...?	TE ENOJAS	LLORAS	HACES BERRINCHE
¿Cuándo sales de paseo tú prefieres?	IR AL CINE	ASISTIR A UN CONCIERTO	IR A LA FERIA

TOTAL V. 3 A. 3 K. 1 CANAL PREDOMINANTE: Visual/Auditivo

MODELO. Visual, Analítico y Kinestésico Basado en el sistema de programación neurolingüística /Richard B./

Visita: https://educacionprimaria.mx/ & https://materialeducativo.org/

Anexo 4. Planeación del proyecto de aula “Yo en el mundo de colores”.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE-SERVICIO
ESC. PRIM. FED. PROFR. JOSÉ TIBERIO MORÁN AGUILAR
GRADO: 4° GRUPO A
DOCENTE EN FORMACIÓN: DARIANA ANHELÍ CASTRO GRANJA

Escuela		
Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar		
Docente titular	Fase	Grupo
Prof. Josué Fabián Rocha Martínez	4	4º “A”
Ejes articuladores	Campos formativos	Temporalidad
	De lo Humano y lo Comunitario	FEBRERO-MARZO
	Metodología	16-20 / 23-27 / 02-06 / 09-13 / 16-20
	Aprendizaje Servicio	

Contenido	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)
Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse.	• Comparte los cambios que afronta en sus capacidades y las formas de ser, pensar, actuar y relacionarse para valorar la manera en que las demás personas inciden en la construcción de su identidad.
Los afectos y su influencia en el bienestar.	• Utiliza conocimientos previos sobre las diferentes expresiones emocionales para aprovechar su función en situaciones cotidianas. • Considera las reacciones emocionales ante situaciones comunes e identifica las más adecuadas para lograr sus metas y el bien común.
Propósito	Valorar las emociones, cualidades, virtudes y defectos que los hacen una persona única. Para ello, elaborar un buzón de cualidades, por medio del cual expresen a los demás lo valioso que son. Esto les ayudará a mejorar sus relaciones personales en el salón de clases y la escuela.
Libros de texto gratuitos (LTG)	Proyectos de Aula (pág. 310 a 325)

	Nuestros saberes (págs. 228, 229, 231, 232 y 233)
Producto	Buzón de cualidades
Nombre del proyecto	Yo en el mundo de colores
Objetivo general	Reconocer, expresar y valorar la identidad personal y las emociones propias, mediante el uso de los colores y distintos lenguajes artísticos, para fortalecer el autoconocimiento, la autoestima y el respeto a la diversidad en la convivencia escolar.
Objetivos específicos	1. **Identificar** emociones, sentimientos y rasgos personales a través de la observación y el uso simbólico de los colores. 2. **Explorar** el significado de los colores en distintas manifestaciones artísticas y culturales. 3. **Expresar** ideas, emociones y experiencias personales mediante producciones escritas y artísticas. 4. **Reflexionar** sobre la identidad propia y la de los demás, reconociendo semejanzas y diferencias como parte de la diversidad. 5. **Valorar** las producciones propias y de sus compañeras y compañeros, fomentando el respeto, la empatía y la convivencia armónica.

Fase	Momento	Sesión	Actividades	Recursos y referencias	Evaluación formativa
Planeación	Identificamos	1	• Leer en grupo pág. 310 y 311 LTG Proyectos de Aula. • Dialogar en grupo ¿Cómo llegan a acuerdos con los demás? • En el cuaderno van a escribir su propia definición de las siguientes palabras, lo que ellos crean cuando escuchan esa palabra: autocuidado, aceptación, autoestima y respeto, así como también un dibujo alusivo a cada uno. • Leer los conceptos de los alumnos, y otros con apoyo de láminas.	LTG Proyectos de Aula Cuaderno del alumno LTG Nuestros saberes Láminas: autocuidado, aceptación, autoestima y respeto. Hoja de trabajo: Autoconocimiento	Explorar las ideas iniciales del alumnado durante el diálogo grupal. Valorar las definiciones y dibujos elaborados en el cuaderno para reconocer nociones de autocuidado, autoestima y respeto. Orientar la

				• Realizar hoja de trabajo: Autoconocimiento, antes de esto leer la definición de este concepto con apoyo del LTG Nuestros Saberes pág. 231		comprensión del autoconocimiento mediante comentarios formativos.
	Recuperamos	Planificamos	2	• Contestar las preguntas que vienen en la pág. 312 LTG Proyectos de Aula, comentar sus respuestas en grupo. • Leer en grupo pág. 314 LTG Proyectos de Aula, dialogar que opinan sobre la lectura. • En su cuaderno, se van a dibujar, lo mas parecido a como son. Alrededor de su dibujo escribirán características propias (mi cabello es largo, mis ojos grandes, mi nariz pequeña, etc.) • En la siguiente hoja después de su dibujo, harán una tabla de un lado pondrán "lo que me gusta de mi" y en el otro "mis logros hasta el día de hoy", (incluyendo lo que creían que era imposible, por ejemplo: aprender a andar en bicicleta) esto a modo de lista.	LTG Proyectos de Aula Cuaderno del alumno	Escuchar las opiniones expresadas durante la lectura y el intercambio grupal. Revisar los autorretratos y listas personales para identificar el reconocimiento de cualidades y logros. Fortalecer la reflexión positiva sobre la identidad personal a través de retroalimentación cercana.
Acción	Seguimos		3	• Salir a la cancha techada, llevar un plumón, lápiz o lapicero. Se forman en fila fuera del salón de clases de manera aleatoria. • Entregar a cada alumno una hoja de máquina y un trozo de cinta adhesiva, los cuales utilizarán para pegar la hoja en la espalda del compañero o compañera que se encuentre adelante.	Hoja de máquina Cinta adhesiva Plumón, lápiz o lapicero	Apreciar la disposición y el respeto mostrados durante la dinámica de cualidades. Identificar las emociones manifestadas al recibir

				• Explicar en qué consiste la actividad, cada alumno escribirá en la hoja de su compañero una cualidad positiva que identifique en él o ella, recordándoles que deben anotar mensajes que hagan sentir bien al otro y evitando repetir cualidades ya escritas por otros compañeros. • Todos deben contar con el mismo número de cualidades escritas en su hoja; la docente en formación y el docente titular también participan escribiendo una cualidad a cada alumno. • Los alumnos leerán en silencio las cualidades que recibieron, quienes lo deseen pueden compartir de manera voluntaria lo que está escrito en su hoja. • Comentar como se sintieron con lo que les escribieron sus demás compañeros.		y compartir mensajes positivos. Acompañar la expresión emocional, promoviendo un clima de confianza y empatía.
Intervención	Integramos	Difundimos	4	• Leer en grupo págs. 317 y 318 LTG Proyectos de Aula, dialogar que opinan sobre la lectura. • Sacar LTG Nuestros Saberes págs. 228 y 229, leer en grupo la definición de reacciones emocionales, realizar hoja de trabajo. • Con el LTG Nuestros Saberes págs. 232 y 233, leer en grupo la definición de formas de expresar el carácter, realizar hoja de trabajo: Tus fortalezas. • Leer en grupo págs. 319 y 320 LTG Proyectos de Aula, contestar las preguntas que vienen enseguida.	LTG Proyectos de Aula LTG Nuestros saberes Hoja de trabajo: Reacciones emocionales Hoja de trabajo: Tus fortalezas	Examinar las respuestas en hojas de trabajo sobre reacciones emocionales y fortalezas. Contrastar las ideas expresadas con los conceptos revisados en los textos. Guiar la identificación de formas adecuadas de expresar emociones en la convivencia diaria.

			5	• Meter la mano a la tómbola, sacar uno, si aparece su propio nombre, tomar otro. • Escribir una carta dirigida a la persona que le tocó, expresando las cualidades que la hacen única e irrepetible; de manera opcional, pueden realizar dibujos para acompañar el mensaje. • Mencionar a los alumnos que cuiden que el texto tenga buena redacción y ortografía, brindando apoyo cuando sea necesario. (Tomar el tiempo que necesario para elaborar su carta) • Al terminar de revisarla, colocarla en el buzón. • Cuando todas y todos tengan su carta, léanla. • Escribir una segunda carta para agradecer a quien escribió el mensaje recibido, recordando que pueden incluir dibujos, calcomanías o ilustraciones. • Realizar una figura de papiroflexia con su carta, como un avión, un barco u otra figura. • Realizar un tendedero para colgarlas en el salón.	Tómbola Hojas de máquina Buzón de cualidades	Supervisar el proceso de escritura de las cartas y el cuidado en el lenguaje. Reconocer la intención comunicativa y el respeto en los mensajes elaborados. Impulsar la valoración del otro y el agradecimiento como prácticas de convivencia positiva.
			6	• Contestar pág. 324 LTG Proyectos de Aula, compartir sus respuestas en grupo. • Dialogar de lo visto en el proyecto.	LTG Proyectos de Aula	Interpretar las respuestas del LTG para identificar aprendizajes sobre identidad y emociones.

						Cerrar el proyecto reforzando la autoestima, el respeto y la convivencia armónica.

Ajustes razonables
• Ofrecer guías visuales para identificar emociones y cualidades personales. • Permitir la expresión mediante dibujos en lugar de textos extensos. • Utilizar tarjetas de emociones para facilitar la participación. • Brindar apoyo individual en la escritura de mensajes positivos. • Dar tiempo adicional para completar el buzón de cualidades

Docente en formación:
C. Dariana Anhelí Castro Granja

Docente titular:
Prof. Josué Fabián Rocha Martínez

Responsable del curso:
Aprendizaje-Servicio
Dra. Concepción Ovalle Ríos

Anexo 5. Planeación del proyecto de aula “Tendedero de emociones y decisiones”.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE-SERVICIO
ESC. PRIM. FED. PROFR. JOSÉ TIBERIO MORÁN AGUILAR
GRADO: 4° GRUPO A
DOCENTE EN FORMACIÓN: DARIANA ANHELÍ CASTRO GRANJA

Escuela		
Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar		
Docente titular	Fase	Grupo
Prof. Josué Fabián Rocha Martínez	4	4º “A”
Ejes articuladores	Campos formativos	Temporalidad
	De lo Humano y lo Comunitario	FEBRERO-MARZO
	Metodología	16-20 / 23-27 / 02-06 / 09-13 / 16-20
	Aprendizaje Servicio	

Contenido	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)
Formas de ser, pensar, actuar y relacionarse.	• Comparte los cambios que afronta en sus capacidades y las formas de ser, pensar, actuar y relacionarse para valorar la manera en que las demás personas inciden en la construcción de su identidad.
Los afectos y su influencia en el bienestar.	• Utiliza conocimientos previos sobre las diferentes expresiones emocionales para aprovechar su función en situaciones cotidianas. • Considera las reacciones emocionales ante situaciones comunes e identifica las más adecuadas para lograr sus metas y el bien común.

Propósito	Identificar cómo las expresiones de su carácter definen sus decisiones.
Libros de texto gratuitos (LTG)	Proyectos de Aula (pág. 340 a 353) Nuestros saberes (pág. 199, 223, 228, 230 y 234)
Producto	Tendedero de emociones y decisiones, para exponer la importancia de la toma de decisiones para mejorar la convivencia en el aula.

Nombre del proyecto	Tendedero de emociones y decisiones.
Objetivo general	Favorecer en los alumnos la identificación, expresión y reflexión de sus emociones para tomar decisiones responsables que promuevan el bienestar personal y colectivo, valorando sus características y las de los demás en un ambiente de respeto y colaboración.
Objetivos específicos	**Reconocer y expresar emociones** propias y ajenas, relacionándolas con experiencias personales y familiares. 1. **Dialogar sobre situaciones reales** que han afectado su entorno o comunidad, para comprender causas y efectos en la vida de las personas. 2. **Valorar las características cognitivas, motrices, afectivas y sociales** de sí mismos y de sus compañeros, para fortalecer la identidad y el sentido de grupo. 3. **Proponer alternativas de afrontamiento** ante situaciones que generan emociones difíciles, favoreciendo la toma de decisiones asertivas. 4. **Apreciar el apoyo mutuo** y la importancia de compartir experiencias y necesidades dentro del grupo. 5. **Representar mediante dramatizaciones o actividades colectivas** la relevancia del reconocimiento y respeto hacia todas las personas.

Fase	Momento	Sesión	Actividades	Recursos y referencias	Evaluación formativa
Planeación	Identificamos	1	• Preguntar al grupo ¿qué son las emociones?, ¿qué decisiones tomamos día a día?, ¿Cuáles conocen? Lluvia de ideas. • Escribir el concepto de emociones y mencionar las seis emociones primarias. • Salir a la cancha techada, realizar dinámica “El dado de las emociones”. Tirar el dado y depende de la emoción que les toque contar al grupo una situación donde sintieron dicha emoción. • Leer en voz alta el cuento “Monstruo de colores”. • Realizar hoja de trabajo, colorear a cada monstruo de acuerdo al color de la emoción que mencionan	Dado de las emociones Cuento “Monstruo de colores” Hoja de trabajo: Monstruo de colores	Observar si los alumnos reconocen y nombran las emociones básicas. Verificar mediante la hoja de trabajo “Monstruo de colores” si logran relacionar cada emoción con una situación personal.

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

				en el cuento, y escribir una situación dentro de la escuela/aula que les provoque dicha emoción.		
	Recuperamos	Planificamos	2	• Leer en grupo pág. 345, 346 y 347 LTG Proyectos de Aula • Responder en el cuaderno las tres preguntas de la pág. 347 LTG Proyectos de Aula de acuerdo a la lectura • Explicar con apoyo de LTG Nuestros saberes que es la toma de decisiones asertiva (pag.223), las reacciones emocionales (pág. 228) y la actuación asertiva (pág. 230), anotar los conceptos en el cuaderno. • Entregar a los alumnos cuatro situaciones, identificar las emociones y de manera asertiva como se podría solucionar, que decisiones se deberían de tomar. Recortar y pegar en el cuaderno cada situación y a lado anotar lo solicitado.	LTG Proyectos de Aula LTG Nuestros saberes Situaciones de conflicto Cuaderno del alumno	Revisar las respuestas escritas en el cuaderno para constatar comprensión de la lectura. Identificar si distinguen entre reacción emocional y decisión asertiva al resolver las situaciones de conflicto.
Acción	Seguimos		3	• Realizar hojas de trabajo: cómo te sentirías de acuerdo a ciertas situaciones. • Dar a cada alumno un cuadernillo pequeño "frascos de emociones", en cada uno van a escribir como es que reaccionan antes cada emoción. (ej. Tristeza: Lloro, Enojo: grito) • Realizar hojas de trabajo, colorear la estrategia que te gustaría utilizar cuando estes... 5 diferentes emociones. **TAREA:** Traer plastilina o foami moldeables.	Hoja de trabajo: ¿Cómo se siente? Cuadernillo pequeño: "frascos de emociones" Hojas de trabajo: Estrategias/emociones	Valorar si en los "frascos de emociones" los alumnos logran describir sus reacciones ante cada emoción. Observar si proponen estrategias personales en las hojas de trabajo.

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

Intervención	Integramos	Difundimos	4	• Contar a los alumnos de que se trata el producto final del proyecto que es un tendedero de emociones, y que iremos trabajando una emoción por día. • Trabajar con la emoción de la alegría, ¿Qué es la alegría?, ¿Qué puedo hacer con la alegría y cómo la disfruto? • Identificar algo/alguien dentro del aula o escuela que los haga feliz, y otra fuera de ella (en casa). • Recrear lo que te haga feliz en una escultura con el material que se les encargo. **TAREA:** Traer materiales de reciclaje.	Foami moldeable o plastilina	Identificar si reconocen la emoción de la alegría y logran representarla en su escultura. Escuchar sus explicaciones para valorar la conexión entre emoción y decisión.
			5	• Trabajar con la emoción de la tristeza, ¿Qué es la tristeza?, ¿Qué puedo hacer o cómo puedo combatir la tristeza? • Identificar algo/alguien/ situación dentro del aula o escuela que los haga sentir tristes, y otra fuera de ella (en casa). • Representar esta con alguna manualidad/obra de arte con los materiales que trajeron.	Materiales de reciclaje	Observar si los alumnos expresan de manera clara qué situaciones les producen tristeza y si representan alternativas de afrontamiento en su manualidad.
			6	• Trabajar con la emoción del enojo, ¿Qué es el enojo?, ¿Qué puedo hacer o cómo puedo combatir el enojo? • Realizar un dibujo de un monstruo, este representara su monstruo interno, se reflejará el como se sienten cuando están enojados. • Escribir el como combaten o calman el enojo, cuando sienten enojo o frustración. **TAREA:**	Hojas de máquina	Revisar los dibujos de "monstruo del enojo" y las explicaciones escritas. Valorar si reconocen estrategias de autorregulación.

				Traer imágenes o recortes que representen la emoción del miedo y media cartulina.		
			7	• Trabajar con la emoción de miedo, ¿Qué es el miedo?, ¿Qué puedo hacer o cómo puedo combatir el miedo? • Identificar algo/alguien/situación dentro del aula o escuela que los haya hecho sentir miedo, y otra fuera de ella (en casa). • Realizar un collage en la media cartulina con las imágenes que se les encargo, además de que también pueden hacer dibujos.	Imágenes del miedo Media cartulina	Evaluar si el collage refleja experiencias de miedo reales y si expresan cómo afrontarlas.
			8	• Trabajar con la emoción de asco, ¿Qué es el asco?, ¿Qué puedo hacer cuando siento asco? • Identificar algo/situación dentro del aula o escuela que los haya hecho sentir asco, y otra fuera de ella (en casa). • Realizar un dibujo de este, en hojas de máquina. **TAREA:** Traer algunas pinturas, pincel, ropa/bata para evitar manchar el uniforme y media cartulina o cartón.	Hojas de máquina	Analizar si el dibujo sobre el asco representa con claridad la emoción y la relacionan con experiencias personales.
			9	• Trabajar con la emoción de sorpresa, ¿Qué es la sorpresa?, ¿Qué puedo hacer cuándo me sorprendo? • Identificar algo/situación dentro del aula o escuela que los haya hecho sentir sorprendido, y otra fuera de ella (en casa). • Realizar una pintura donde la representen. TAREA: Traer colores y plumones.	Pinturas Pinceles	Revisar la pintura para identificar si expresan adecuadamente situaciones de sorpresa y reflexionar con ellos sobre sus reacciones.

			10	• Explicar ¿Cómo podemos controlar las emociones?, Presentar el Recetario de emociones (imágenes) • Dinámica "semáforo de decisiones": rojo = detenerse, amarillo = pensar, verde = actuar. Llevarlo y ponerlo frente al pizarrón y poner algunos ejercicios prácticos. • Identificar "Emociones que nos ayudan a decidir mejor", así como las emociones que nos cuesta controlar. Escribirlas en el cuaderno y poner el por qué lo consideran así.	Recetario de emociones Semáforo de decisiones Cuaderno del alumno	Observar participación en la dinámica del "semáforo de decisiones" y revisar cuadernos para verificar si diferencian emociones que ayudan a decidir y las que dificultan.
			11	• Crear un cuento ilustrado de situaciones para transitar de una emoción a otra tomando decisiones asertivas. TAREA: Traer todas las actividades que se realizaron sobre cada emoción.	Hojas de máquina Colores/plumones	Valorar si en el cuento ilustrado los alumnos logran mostrar cómo se transita de una emoción a otra mediante decisiones asertivas.
			12	• Empezar a construir el tendedero, acordar en que espacio se colocará, así como también donde se exhibirán las esculturas que realizaron. • Exposición y socialización del tendedero. • Cierre con reflexión grupal sobre lo aprendido. • Anotar en el cuaderno que es lo que mas les gusto, llamo la atención o les intereso del proyecto.	Tendedero Pinzas de ropa	Escuchar la reflexión final y revisar anotaciones en el cuaderno. Evaluar si en la exposición del tendedero expresan lo aprendido sobre emociones y decisiones.

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

			13	• Análisis de fragmentos de películas o cortos animados donde un personaje enfrenta una decisión importante y emociones. (INTENSAMENTE)	Cañón	Observar el análisis de escenas de películas para constatar si identifican emociones y decisiones en personajes, comparándolas con experiencias propias.

Ajustes razonables

Para alumnos en nivel silábico:

- Presentar **consignas acompañadas de pictogramas, imágenes o colores** para facilitar la comprensión.
- Permitir que en lugar de textos largos elaboren **dibujos con palabras clave o frases cortas**.
- Utilizar **tarjetas de sílabas y palabras** para apoyar la escritura en las actividades de emociones.
- Ofrecer **tiempo adicional** para completar hojas de trabajo, lecturas y el tendedero de emociones.
- Evaluar priorizando la **expresión y el reconocimiento de emociones** más que la escritura convencional.

Docente en formación:
C. Dariana Anhelí Castro Granja

Docente titular:
Prof. Josué Fabián Rocha Martínez

Responsable del curso:
Aprendizaje-Servicio
Dra. Concepción Ovalle Ríos

Anexo 6. Planeación del proyecto de aula “Tomamos decisiones asertivas en 3, 2, 1, ¡acción!”

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO: APRENDIZAJE-SERVICIO
ESC. PRIM. FED. PROFR. JOSÉ TIBERIO MORÁN AGUILAR
GRADO: 4° GRUPO A
DOCENTE EN FORMACIÓN: DARIANA ANHELÍ CASTRO GRANJA

Escuela		
Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar		
Docente titular	Fase	Grupo
Prof. Josué Fabián Rocha Martínez	4	4º “A”
Ejes articuladores	Campos formativos	Temporalidad
	De lo Humano y lo Comunitario	FEBRERO-MARZO
	Metodología	16-20 / 23-27 / 02-06 / 09-13 / 16-20
	Aprendizaje Servicio	

Contenido	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)
La escuela como espacio de convivencia, colaboración y aprendizaje.	• Participa en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la escuela, y la relación escuela- comunidad, para favorecer la colaboración. • Propone alternativas que favorezcan la colaboración entre las personas que integran la escuela y su comunidad para enriquecer sus experiencias, saberes y conocimientos.
Construcción del proyecto de vida.	• Reconoce cambios en sus necesidades, intereses y logros, para ajustar metas y diseñar estrategias que permitan cumplirlas. • Reflexiona acerca de los factores culturales, sociales u otros presentes en la conformación de las ideas, preferencias, necesidades y circunstancias, para determinar aspectos que posibilitan o limitan el desarrollo personal y colectivo.
Propósito	Desarrollar habilidades para identificar las reacciones emocionales que expresan ante diferentes situaciones; para ello, elaborar una obra de teatro o un cuento para mostrar la importancia de actuar asertivamente.

Libros de texto gratuitos (LTG)	Proyectos de Aula (pág. 326 a 339) Nuestros saberes (págs. 199, 223, 228, 229, 230, 234 y 235)
Producto	Una obra de teatro o un cuento
Nombre del proyecto	Tomamos decisiones asertivas en 3,2,1, ¡acción!
Objetivo general	Desarrollar la capacidad de tomar decisiones asertivas y responsables mediante la reflexión, el diálogo y la representación de situaciones cotidianas, para favorecer el autocuidado, la convivencia pacífica y la resolución de conflictos en los ámbitos escolar y comunitario.
Objetivos específicos	1. **Identificar** situaciones cotidianas que requieren la toma de decisiones y reconocer sus posibles consecuencias. 2. **Analizar** distintas alternativas de acción ante conflictos o dilemas, valorando sus efectos en uno mismo y en los demás. 3. **Expresar** emociones, ideas y puntos de vista de manera asertiva, respetuosa y empática. 4. **Representar** mediante dramatizaciones, juegos de roles u otras actividades expresivas, escenarios que promuevan la toma de decisiones responsables. 5. **Aplicar** estrategias de toma de decisiones asertivas en la convivencia escolar, promoviendo el respeto, la cooperación y la cultura de paz.

Fase	Momento	Sesión	Actividades	Recursos y referencias	Evaluación formativa
Planeación	Identificamos	1	• Preguntar a los alumnos si alguna vez han tomado decisiones importantes, compartir algunos ejemplos. • Leer en grupo la historieta que viene en las págs. 327 y 328 LTG Proyectos de Aula. • Dibujar en el cuaderno, de acuerdo a la historieta que se leyó, ¿Qué hubiera hecho Quica para no estar en esta situación? • Contestar las preguntas que viene en las págs. 328 y 329 LTG Proyectos de Aula. Dialogar en grupo sus respuestas.	LTG Proyectos de Aula LTG Nuestros Saberes Cuaderno del alumno	Indagar las experiencias previas del alumnado sobre la toma de decisiones. Valorar los dibujos y respuestas escritas a partir de la historieta. Orientar la comprensión del concepto de toma de

				• Sacar LTG Nuestros saberes págs. 199 y 234, leer los conceptos de toma de decisiones, subrayar y escribir el concepto en el cuaderno.		decisiones mediante el diálogo grupal.
			2	• Recordar que son las reacciones emocionales y cuáles son las 6 emociones básicas. Con apoyo de un tríptico gigante. • Proyectar video: **Las Emociones Básicas para Niños (Videos Educativos para Niños)** https://www.youtube.com/watch?v=Q25ZIPq_PIE • Salir a la cancha techada, explicar la dinámica "la pelota emocional". • Formar un círculo a modo de que los alumnos estén parados. a) Cada color representa una emoción: Azul= Tristeza, Amarillo= Alegría y Rojo= Enojo b) Mientras se canta: "Te miro, te veo, yo quiero conocerte. Te paso la pelota y dime lo que sientes." • La actividad consiste en que se irán lanzando las pelotas. Quien la reciba, observa el color, nombra la emoción y responde: ¿Cuándo sientes esa emoción?, ¿Dónde la sientes en el cuerpo? Y ¿Cómo te gustaría que te traten cuando la estas sintiendo?	Tríptico gigante: Las emociones básicas Video: Las Emociones Básicas para Niños 3 pelotas	Identificar la participación en la dinámica de la pelota emocional. Reconocer la expresión de emociones y su relación con el trato recibido. Favorecer un ambiente de confianza y respeto durante la actividad.
	Recuperamos	Planificamos	3	• Dialogar en grupo, así como explicar la importancia de las emociones y como ayudan a resolver situaciones problemáticas. • Analizar la ruleta emocional que viene en la pág. 329 LTG Proyectos de Aula. • Tomar una situación del frasco (contiene diferentes situaciones que pueden ocurrir en la vida cotidiana,	LTG Proyectos de Aula Frasco con diferentes situaciones	Examinar las respuestas ante situaciones cotidianas planteadas. Relacionar emociones con posibles reacciones y

				ejemplo: Cuando vas caminando tranquilamente por la calle y de pronto te ladra un perro), de la que les haya tocado identificar que emoción de la ruleta expresarías y como reaccionarías ante esta, anotarla en la libreta. TAREA: Traer materiales para realizar su recetario de emociones.		decisiones. Acompañar la reflexión individual registrada en la libreta.
Acción	Seguimos		4	• Iniciar con algunas preguntas: -¿Qué emociones sentimos cuando algo no sale como esperamos? - ¿Qué emociones sentimos con más frecuencia en la escuela? -¿Qué hacemos normalmente cuando estamos muy enojados o tristes? • Explicar que es la **autorregulación,** que significa autorregularse: *aprender a calmarse y pensar antes de actuar*. Anotar concepto en el cuaderno. Apoyo de lámina. • Dialogar en grupo ¿Cómo podemos controlar las emociones? Lluvia de ideas • **Presentación del Recetario de emociones.** Explicar que elaborarán un recurso personal para ayudarse a calmarse, pensar y decidir mejor. • Cada alumno diseña la portada de su recetario y escribe el título. • Se trabajan alrededor de 10 emociones (ej. enojo, tristeza, miedo y alegría). Para cada emoción: ○ Nombran la emoción.	Lámina: Autorregulación Presentación del recetario de emociones Cuaderno del alumno	Explorar las ideas del alumnado sobre autorregulación emocional. Revisar el recetario de emociones para identificar estrategias propuestas. Impulsar la reflexión sobre la importancia de calmarse antes de actuar.

				○ Escriben estrategias de autorregulación, a manera de receta (respirar profundo, contar hasta diez, pedir ayuda, dibujar, pensar antes de actuar, etc.). • De acuerdo a la creatividad de cada alumno. • Puesta en común voluntaria: algunos alumnos comparten una emoción y una estrategia. • Reflexionar en grupo: *¿Por qué es importante aprender a calmarnos antes de actuar?*		
			5	• Sacar LTG Nuestros saberes, leer los conceptos de toma de decisiones asertiva (pág. 223) y actuación asertiva (pág. 230), con apoyo del libro realizar dos hojas de trabajo. • Leer en grupo las págs. 331 (nos planeta una situación) y 332 (¿Cómo tomar decisiones asertivas?) LTG Proyectos de Aula. Dialogar sobre lo leído. • Contestar hojas de trabajo sobre decisiones asertivas. • Realizar una ruta para tomar decisiones (ejemplo: pág. 334 LTG Proyectos de Aula). Del frasco de situaciones tomarán una para crear su ruta. Utilizar nuevamente la ruleta emocional para identificar las diferentes reacciones ante una emoción particular, así podrán saber qué emoción es la que les está llevando a reaccionar de una u otra manera. Se les entregarán postis. TAREA: Traer su recetario emocional	LTG Nuestros Saberes Hoja de trabajo: Toma de decisiones asertiva Hoja de trabajo: Actuación asertiva Hojas de trabajo: Toma de decisiones ante situaciones LTG Proyectos de Aula Cuaderno del alumno Postis Frasco de situaciones	Analizar la comprensión de los conceptos de decisión y actuación asertiva. Revisar las rutas de toma de decisiones elaboradas. Guiar la identificación de consecuencias ante distintas alternativas de acción.

			6	• Recordar el Recetario de emociones elaborado en la clase anterior. • Pregunta detonadora: *¿Qué pasaría si no controlamos nuestras emociones cuando tenemos un problema?* • Explicar la actividad: **Cuento colectivo de las emociones.** Se mueven las bancas alrededor del aula, para que quede el centro libre, los alumnos se sientan en el piso formando un círculo. • Iniciar la historia: *"Había una vez una niña/un niño que se sentía muy enojado porque..."* • Cada alumno aporta una frase para continuar el relato, procurando: ○ Identificar la emoción del personaje. ○ Proponer estrategias de autorregulación (retomando el recetario). ○ Guiar la historia hacia una decisión asertiva y una resolución pacífica. • Orientar la narración para mantener coherencia y un desenlace reflexivo. • Escribir el cuento en el cuaderno. • Leer el cuento completo, y responder las siguientes preguntas: *¿Qué emoción se presentó?, ¿Qué decisiones ayudaron a resolver el problema?, ¿Qué haríamos nosotros en una situación similar?*	Cuaderno del alumno	Escuchar las aportaciones realizadas durante el cuento colectivo. Valorar la coherencia entre emoción, autorregulación y decisión asertiva. Fortalecer la reflexión final a partir de preguntas detonadoras.
			7	• En colectivo, buscar algunas situaciones en la escuela o en la comunidad en las que deban salvaguardar su integridad y la de los demás, como cruzar la calle, atravesar un rio, caminar de noche	LTG Proyectos de Aula Cuaderno del alumno	Identificar situaciones de riesgo en la escuela y la comunidad. Revisar las decisiones

				por la comunidad, entre otras. Anotarlas en el pizarrón. • Reunirse en parejas, realizar una tabla de situación y decisión asertiva (ejemplo: pág. 335 LTG Proyectos de Aula). Elegir tres de las que se anotaron en el pizarrón. • Comentar las decisiones asertivas que escribieron de acuerdo a las situaciones elegidas.		asertivas propuestas en parejas. Promover el análisis del autocuidado y la responsabilidad colectiva.
Intervención	Integramos	Difundimos	8	• Reunirse en pequeñas comunidades, pensar en situaciones problemáticas que surjan en el aula y elegir una. Un ejemplo de problemática es el acoso escolar (bullying) o las burlan que sufren estudiantes por una situación particular sobre su aspecto físico, alguna discapacidad, color de piel, entre otras causas. • Explicar lo que realizarán en el proyecto. Que es que elaborarán un cuento ilustrado o una obra de teatro, desde varias perspectivas, la problemática que seleccionaron. a) Tomando en cuenta la información, las diversas emociones que están involucradas, así como aquellas experiencias analizadas anteriormente. b) Reflexionando sobre las posibles alternativas de solución y pensando cuál es la mejor. • Explicar las partes del cuento y las partes de un guion teatral. Características de ambos del cuento y de la obra de teatro. Anotarlo en el cuaderno, ya que les servirá dependiendo de lo que elijan para realizar.	Cuaderno del alumno	Apreciar la participación en la elección de la problemática a representar. Examinar la integración de emociones y alternativas de solución. Orientar la planeación del cuento o guion teatral.

			9	• Retomar lo hablado la clase anterior sobre el producto del proyecto. • Reunirse en las comunidades de como van a trabajar, elegir que van a realizar si una obra de teatro o un cuento ilustrado y cuál es la problemática que seleccionaron. • Para desarrollar el cuento se pueden guiar de las preguntas que vienen en la pág. 337 LTG Proyectos de Aula. • Si eligen una obra de teatro tomar en cuenta los aspectos que viene en la pág. 337 LTG Proyectos de Aula. CLASE PARA PONERSE DE ACUERDO Y COMENZAR CON BORRADORES. TAREA. Traer los materiales que consideren necesarios para seguir trabajando con su cuento o su obra de teatro.	LTG Proyectos de Aula	Dar seguimiento a la organización del trabajo en comunidad. Revisar los primeros borradores del cuento o la obra de teatro. Sugerir ajustes para mejorar la claridad del mensaje.
			10	• Reunirse nuevamente en las pequeñas comunidades con las que están trabajando el cuento ilustrado o la obra de teatro. • Continuar trabajando, finalizar con sus borradores del guion teatral y el cuento. • Revisión de sus borradores. • Comenzar a realizar la versión final.	Materiales necesarios para sus productos.	Supervisar el proceso de elaboración de la versión final del producto. Valorar la coherencia entre problemática, emociones y decisiones asertivas. Apoyar la corrección y mejora del trabajo final.

			11	• Reunirse nuevamente en las pequeñas comunidades con las que están trabajando el cuento o la obra de teatro. • Concluir con la versión final de sus productos, utilería y escenarios para presentar su cuento o su obra.	Materiales necesarios para sus productos.	Constatar la conclusión del cuento o la obra de teatro. Valorar la colaboración y responsabilidad del equipo. Preparar al grupo para la presentación del producto.
			12	• Presentación de su obra de teatro o su cuento ilustrado. El cuento se leerá enfrente de todos, y la obra se presentará igualmente enfrente de toda la comunidad del aula. • En colectivo se identificará si la manera de solución de la problemática fue mediante una buena decisión asertiva. Lo cual se ira tomando nota en el cuaderno de acuerdo a cada presentación. • Dialogar lo visto en el proyecto.	Teatro guiñon Cuaderno del alumno	Atender la presentación del cuento o la obra de teatro. Valorar la solución propuesta a la problemática desde la toma de decisiones asertivas. Cerrar el proyecto recuperando aprendizajes y reflexiones colectivas.
Ajustes razonables						

Docente en formación:
C. Dariana Anhelí Castro Granja

Docente titular:
Prof. Josué Fabián Rocha Martínez

Responsable del curso:
Aprendizaje-Servicio
Dra. Concepción Ovalle Ríos

Anexo 7. Instrumento de evaluación grupal con los resultados de la actividad “Nuestras cualidades”.

Indicador a observar	Si	No	Observaciones
Identifica al menos una cualidad personal	X		
Expresa verbalmente aspectos positivos de sí mismo	X		
Reconoce cualidades en otros	X		
Escucha con respeto a sus compañeros	X		
Participa activamente en la actividad	X		

Anexo 8. Instrumento de evaluación grupal con los resultados de la actividad “Buzón de cualidades”.

Criterios de evaluación	Si	No	Observaciones
Escribe cualidades positivas de sus compañeros	X		
Reconoce aspectos positivos en otros	X		
Utiliza lenguaje adecuado	X		
Muestra empatía y valora el trabajo de sus compañeros	X		
Participa con disposición	X		

Anexo 9. Instrumento de evaluación grupal con los resultados de la actividad “Dado de las emociones”.

Indicador a observar	Si	No	Observaciones
Identifica la emoción que aparece	X		
Relaciona la emoción con una experiencia personal	X		
Expresa cómo se siente	X		
Participa respetando turnos	X		
Escucha con respeto a sus compañeros	X		

Anexo 10. Instrumento de evaluación grupal con los resultados de la actividad “Tendedero de emociones”.

Indicador	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Muestra interés por la actividad	X			
Reconoce sus emociones		X		
Muestra empatía		X		
Observa con atención	X			

Valora diferentes emociones	X			
Participa con actitud positiva	X			
Respeta producciones de compañeros	X			

Anexo 11. Instrumento de evaluación grupal con los resultados de la actividad “Pelota emocional”.

Indicador a observar	Si	No	Observaciones
Identifica la emoción según el color	X		
Comparte experiencia personal	X		
Reconoce cómo la siente en su cuerpo	X		
Expresa cómo le gustaría ser tratado	X		
Escucha activamente y respeta turnos	X		

Anexo 12. Instrumento de evaluación grupal con los resultados de la actividad “Recetario de emociones”.

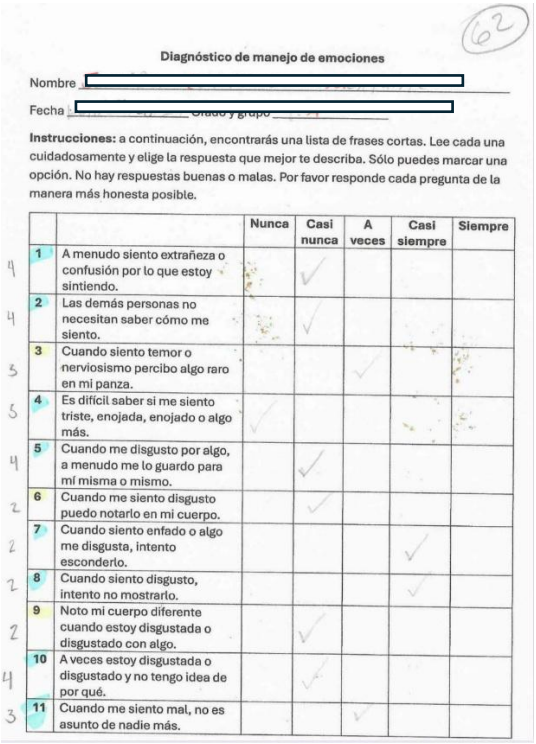
Criterios de evaluación	Si	No	Observaciones
Identifica emociones	X		
Escribe estrategias de autorregulación	X		
Relaciona emociones con soluciones	X		
Organiza adecuadamente su recetario	X		
Presenta creatividad en su elaboración	X		

Anexo 13. Instrumento de evaluación grupal con los resultados de la actividad “Cuento colectivo / obra de teatro”.

Criterios de evaluación	Si	No	Observaciones
Incluye título y personajes	X		
Describe problemática	X		

Integra emociones	X		
Propone estrategias de solución	X		
Mantiene coherencia narrativa	X		
Trabaja colaborativamente	X		
Presenta mensaje final	X		
Participa en la representación	X		

Anexo 14. Reaplicación test de manejo de emociones, alumno J y K.



62

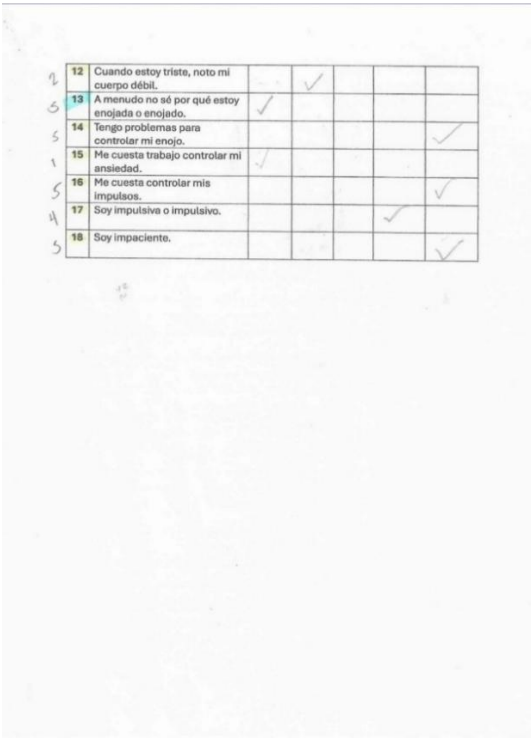
Diagnóstico de manejo de emociones

Nombre [redacted]

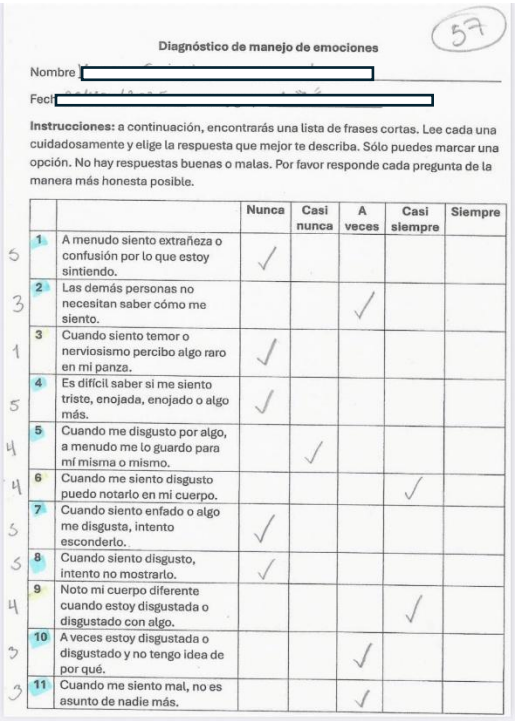
Fecha [redacted]

Instrucciones: a continuación, encontrarás una lista de frases cortas. Lee cada una cuidadosamente y elige la respuesta que mejor te describa. Sólo puedes marcar una opción. No hay respuestas buenas o malas. Por favor responde cada pregunta de la manera más honesta posible.

			Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
4	1	A menudo siento extrañeza o confusión por lo que estoy sintiendo.		✓			
4	2	Las demás personas no necesitan saber cómo me siento.		✓			
3	3	Cuando siento temor o nerviosismo percibo algo raro en mi panza.			✓		
5	4	Es difícil saber si me siento triste, enojada, enojado o algo más.	✓				
4	5	Cuando me disgusto por algo, a menudo me lo guardo para mí misma o mismo.		✓			
2	6	Cuando me siento disgusto puedo notarlo en mi cuerpo.		✓			
2	7	Cuando siento enfado o algo me disgusta, intento esconderlo.				✓	
2	8	Cuando siento disgusto, intento no mostrarlo.				✓	
2	9	Noto mi cuerpo diferente cuando estoy disgustada o disgustado con algo.		✓			
4	10	A veces estoy disgustada o disgustado y no tengo idea de por qué.		✓			
3	11	Cuando me siento mal, no es asunto de nadie más.			✓		



2	12	Cuando estoy triste, noto mi cuerpo débil.		✓			
5	13	A menudo no sé por qué estoy enojada o enojado.	✓				
5	14	Tengo problemas para controlar mi enojo.					✓
1	15	Me cuesta trabajo controlar mi ansiedad.	✓				
5	16	Me cuesta controlar mis impulsos.					✓
4	17	Soy impulsiva o impulsivo.				✓	
5	18	Soy impaciente.					✓



57

Diagnóstico de manejo de emociones

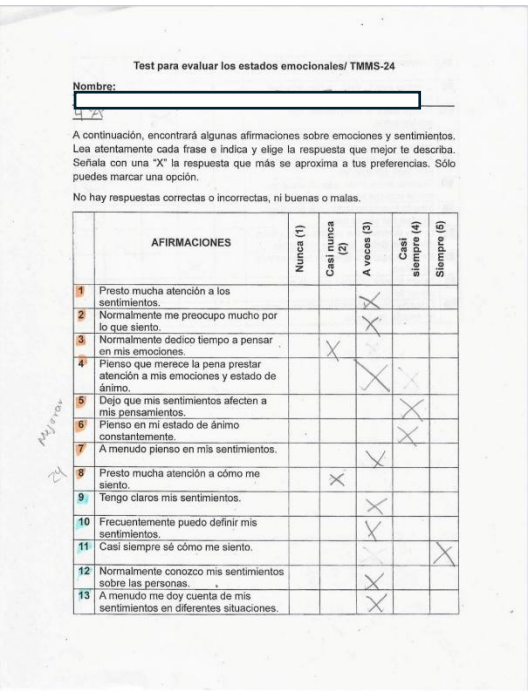
Nombre [redacted]

Fech[redacted]

Instrucciones: a continuación, encontrarás una lista de frases cortas. Lee cada una cuidadosamente y elige la respuesta que mejor te describa. Sólo puedes marcar una opción. No hay respuestas buenas o malas. Por favor responde cada pregunta de la manera más honesta posible.

			Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
5	1	A menudo siento extrañeza o confusión por lo que estoy sintiendo.	✓				
3	2	Las demás personas no necesitan saber cómo me siento.			✓		
1	3	Cuando siento temor o nerviosismo percibo algo raro en mi panza.	✓				
5	4	Es difícil saber si me siento triste, enojada, enojado o algo más.	✓				
4	5	Cuando me disgusto por algo, a menudo me lo guardo para mí misma o mismo.		✓			
4	6	Cuando me siento disgusto puedo notarlo en mi cuerpo.				✓	
5	7	Cuando siento enfado o algo me disgusta, intento esconderlo.	✓				
5	8	Cuando siento disgusto, intento no mostrarlo.	✓				
4	9	Noto mi cuerpo diferente cuando estoy disgustada o disgustado con algo.				✓	
3	10	A veces estoy disgustada o disgustado y no tengo idea de por qué.			✓		
3	11	Cuando me siento mal, no es asunto de nadie más.			✓		
3	12	Cuando estoy triste, noto mi cuerpo débil.			✓		
5	13	A menudo no sé por qué estoy enojada o enojado.	✓				
1	14	Tengo problemas para controlar mi enojo.	✓				
1	15	Me cuesta trabajo controlar mi ansiedad.	✓				
1	16	Me cuesta controlar mis impulsos.	✓				
1	17	Soy impulsiva o impulsivo.	✓				
3	18	Soy impaciente.			✓		

Anexo 15. Reaplicación test para evaluar los estados emocionales TMMS-24, alumno N y E.



Test para evaluar los estados emocionales/ TMMS-24

Nombre: [redacted]

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indica y elige la respuesta que mejor te describa. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a tus preferencias. Sólo puedes marcar una opción.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

	AFIRMACIONES	Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1	Presto mucha atención a los sentimientos.			X		
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.			X		
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.		X			
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.			X		
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.				X	
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.				X	
7	A menudo pienso en mis sentimientos.			X		
8	Presto mucha atención a cómo me siento.		X			
9	Tengo claros mis sentimientos.			X		
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.			X		
11	Casi siempre sé cómo me siento.					X
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.			X		
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.			X		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					X
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					X
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.			X		
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.		X			
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					X
19	Cuando estoy triste, pienso en otras cosas que me hagan sentirme mejor.					X
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					X
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.				X	
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.		X			
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					X
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					X

Test para evaluar los estados emocionales/ TMMS-24

Nombre:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indica y elige la respuesta que mejor te describa. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a tus preferencias. Sólo puedes marcar una opción.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

	AFIRMACIONES	Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					✓
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				✓	
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.			✓		
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.				✓	
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					✓
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					✓
7	A menudo pienso en mis sentimientos.			✓		
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					✓
9	Tengo claros mis sentimientos.	✓				
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.			✓		
11	Casi siempre sé cómo me siento.					✓
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.			✓		
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.			✓		
14	Siempre puedo decir cómo me siento.			✓		
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.			✓		
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					✓
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.				✓	
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	✓				
19	Cuando estoy triste, pienso en otras cosas que me hagan sentirme mejor.					✓
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					✓
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.			✓		
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	✓				
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					✓
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					✓

Adecuado 34

Adecuado 76

Adecuado 29