



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

TITULO: Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades colaborativas para propiciar la inclusión educativa

AUTOR: Frida Escobar Álvarez

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Habilidades sociales, Trabajo colaborativo, Inclusión educativa, Educación preescolar, Intervención pedagógica

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

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE ACTIVIDADES
COLABORATIVAS PARA PROPICIAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN INCLUSIÓN
EDUCATIVA PRESENTA:**

FRIDA ESCOBAR ÁLVAREZ

ASESOR(A):

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 2026



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

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

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Frida Escobar Alvarez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE ACTIVIDADES COLABORATIVAS
PARA PROPICIAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Inclusión Educativa

en la generación 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 6 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Frida Escobar Alvarez

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-BA DGT-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

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

Los que suscriben, llenan a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ESCOBAR ALVAREZ FRIDA
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:

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE ACTIVIDADES COLABORATIVAS PARA PROPICIAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DE SAN LUIS POTOSÍ Y CENTROAMÉRICA
UNIDAD ACADÉMICA DEL CENTRO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

MTA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GERARDO JAVIER GUEU CABRERA

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ

Nicolás Zapata 200, Zona Centro C.P. 78230, Tol. (444) 8123401
becene@beceneslp.edu.mx / www.beceneslp.edu.mx

Certificado ISO 9001:2015
Certificación CIEES Nivel I



Dedicatoria

Dedico este trabajo, primeramente, a Dios, por acompañarme en cada paso de este camino, por darme la fortaleza necesaria para no rendirme y por permitirme llegar a este momento tan importante en mi vida.

A mi mamá y a mi papá, con todo mi amor y gratitud, por estar siempre a mi lado, por apoyarme incondicionalmente y por creer en mí incluso en los momentos más difíciles. Gracias por su amor, sus consejos, su paciencia y por ser mi mayor motivación para seguir adelante. Este logro también es de ustedes, porque sin su apoyo no habría sido posible llegar hasta aquí.

A la Dra. Alma Verónica Villanueva González, por acompañarme desde el inicio de mi carrera y por estar presente en esta etapa final tan significativa. Gracias por su apoyo, orientación, paciencia y compromiso durante la elaboración de este documento, así como por contribuir de manera importante a mi formación personal y profesional.

Finalmente, a Frida Escobar, porque este logro es una prueba más de que todo aquello que se propone con amor, esfuerzo y perseverancia, lo puede alcanzar. Esta meta representa no solo el cierre de una etapa, sino la confirmación de que, cuando se cree en uno mismo y se lucha por lo que se quiere, los sueños sí pueden hacerse realidad.

Agradecimientos

Quiero agradecer profundamente a mis papás, porque sin ellos este logro no habría sido posible. Gracias por acompañarme en cada etapa de este camino, por creer en mí incluso cuando yo llegué a dudar de mis propias capacidades y por hacerme sentir siempre segura. Nunca me dejaron sola; al contrario, estuvieron presentes con su apoyo, sus palabras de aliento, sus consejos y su amor incondicional. Gracias por impulsarme a seguir adelante y por recordarme, una y otra vez, que los sueños se alcanzan con esfuerzo, disciplina y perseverancia.

A mi papá quiero dedicarle un agradecimiento muy especial. Gracias por ser el mejor ejemplo de fortaleza y resiliencia que he podido tener. A lo largo de mi vida me has enseñado

que rendirse nunca es una opción y que la frase “yo no puedo” simplemente no existe cuando realmente se tiene la voluntad de salir adelante. Con tu ejemplo aprendí que los obstáculos no son el final del camino, sino oportunidades para crecer y demostrar de qué estamos hechos. Me enseñaste a enfrentar la vida con valentía, a levantarme después de cada tropiezo y a mantener siempre una actitud positiva, incluso en los momentos más difíciles. También me enseñaste el valor de la humildad y de la gratitud, recordándome que nunca debemos olvidar de dónde venimos ni dejar de agradecer por cada oportunidad y cada bendición que recibimos. Gracias por inspirarme todos los días a ser una mejor persona y por demostrarme, con tus acciones, que el trabajo, la constancia y la honestidad siempre tienen recompensa.

A mi mamá quiero agradecerle por ser mi refugio, mi guía y una de las personas que más ha confiado en mí. Gracias por estar siempre a mi lado, por escucharme, aconsejarme y ayudarme a ver los panoramas desde diferentes perspectivas cuando las cosas parecían difíciles. Tu paciencia, tu comprensión y tu manera de hacerme reflexionar han sido fundamentales para mi crecimiento, tanto personal como profesional. Gracias por creer en mí, por impulsarme a seguir aprendiendo y por recordarme que siempre hay una forma de salir adelante cuando actuamos con inteligencia y confianza.

A los dos quiero agradecerles porque nunca permitieron que me conformara con lo fácil o con lo mínimo. Me enseñaron a aspirar a más, a luchar por mis metas y a trabajar con dedicación para construir la vida que deseo. Gracias por inculcarme valores que llevaré conmigo siempre: la responsabilidad, el esfuerzo, la humildad, el respeto y la perseverancia. Todo lo que hoy soy es, en gran parte, el reflejo de la educación, el amor y el ejemplo que me han dado durante toda mi vida.

Este logro también les pertenece a ustedes. Gracias por sostenerme cuando lo necesité, por celebrar conmigo cada pequeño avance y por nunca dejar de creer en mí.

Índice

Introducción	8
I. Intención del Plan de Acción.....	14
Contextualización Temática del Plan de Acción	14
Focalización del Problema a Resolver del Plan de Acción.....	16
Supuesto	18
Pregunta de Investigación	18
Objetivo General	18
Objetivos específicos	19
Justificación sobre la relevancia del tema de investigación.....	19
Perfil de Egreso	20
II. Plan de Acción.....	23
Metodología para la realización del plan de acción	24
Paradigma.....	24
Escenario en Donde se Realiza la Investigación.....	25
Fases de Investigación.....	27
Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	29
Técnicas de análisis de la investigación.....	30
Contexto Educativo Donde se Lleva a Cabo la Intervención del <i>Plan de Acción</i>	31
<i>Contexto externo</i>	32
Contexto Interno	33
Revisión teórica.....	36
La Colaboración	40
La teoría del constructivismo social.....	42
Diagnóstico	45
Plan Diagnóstico	46
Resultados del diagnóstico	48
Conclusión diagnóstica	55
Impresión Diagnóstica	56
Revisión Teórica	56
La Colaboración	61
La teoría del constructivismo social.....	62

III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación del Plan de Intervención	69
Actividad 1. “ <i>Conocemos las plantas</i> ”	69
Actividad 2: “Sembrando juntos”.	77
Actividad 3: “Compartimos lo que aprendimos”	84
Actividad 4: “La Pizzería”	93
Evaluación.....	100
Conclusión	108
Referencias.....	112
Anexos	118

Introducción

La educación preescolar representa una etapa fundamental en el desarrollo de niñas y niños, ya que en ella se construyen las bases no solo del aprendizaje académico, sino también de la convivencia, la identidad personal y la relación con los otros. Durante estos primeros años de escolarización, los alumnos comienzan a desarrollar habilidades que les permiten interactuar en contextos sociales más amplios que el familiar, aprender a expresar emociones, respetar normas comunes y participar activamente en la vida colectiva. Por ello, la escuela se configura como un espacio clave para favorecer experiencias que contribuyan a la formación social y emocional de los niños, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad.

En el ámbito educativo actual, la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales se han convertido en temas prioritarios, debido a su impacto directo en el bienestar emocional, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) señala que "uno de los pilares de la educación contemporánea es el aprendizaje para convivir, el cual implica la capacidad de relacionarse de manera respetuosa, colaborativa y empática con los demás" (p. 12).

De forma similar, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece que la educación debe promover valores de paz, inclusión y respeto a la diversidad, reconociendo que estas competencias son indispensables para el desarrollo personal y social de los individuos (Naciones Unidas, 2015, Meta 4.7).

En el contexto mexicano, estos planteamientos se encuentran alineados con los principios que orientan el sistema educativo nacional. El artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que la educación debe ser integral, inclusiva y orientada al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, promoviendo valores como la solidaridad, el respeto y la justicia social (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, p. 8b). De esta forma, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019; 2023) plantea que la Nueva Escuela Mexicana adopta un enfoque humanista, en el cual "la convivencia, el reconocimiento del otro y la participación activa de los alumnos

constituyen ejes centrales del proceso educativo” (p. 22). Desde esta perspectiva, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también asume una responsabilidad formativa en el ámbito social y emocional.

Dentro de este marco, el desarrollo de habilidades sociales en la educación preescolar tiene una relevancia particular, ya que estas se encuentran en un proceso inicial de construcción. De acuerdo con Caballo (2007), las habilidades sociales son conductas aprendidas que permiten a las personas relacionarse de manera adecuada y efectiva en distintos contextos sociales, favoreciendo la expresión de sentimientos, opiniones y necesidades con respeto hacia los demás. Estas habilidades incluyen componentes emocionales, cognitivos e instrumentales, y se fortalecen mediante la interacción cotidiana, el juego y las experiencias compartidas dentro del aula.

Diversos estudios han señalado que las estrategias de aprendizaje colaborativo constituyen un medio eficaz para favorecer el desarrollo de habilidades sociales desde edades tempranas. En el ámbito de la educación inclusiva, UNESCO (2020) destaca que el trabajo colaborativo favorece la participación de estudiantes con distintos niveles de habilidad, promoviendo competencias socioemocionales, autonomía y procesos de inclusión dentro del aula. Estas características resultan especialmente valiosas en contextos educativos donde existen Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), ya que la colaboración entre pares contribuye a generar ambientes más inclusivos y fortalece el sentido de pertenencia dentro del grupo.

El presente informe de prácticas no surge de manera aislada ni de un interés teórico, sino a partir de la observación directa de diversas situaciones de convivencia que se presentaban de manera cotidiana dentro del aula. Durante el desarrollo de la práctica docente en el grupo de tercer grado de un jardín de niños ubicado en la ciudad capital del estado de San Luis Potosí, se identificaron conductas recurrentes relacionadas con conflictos entre los alumnos, tales como peleas durante el juego, gritos constantes, dificultades para respetar turnos de participación y una falta de reconocimiento de la autoridad docente. Estas situaciones no solo afectaban el clima del aula, sino que también interfieren en el desarrollo de las actividades pedagógicas y en el bienestar emocional tanto de los alumnos como de la docente.

A partir de la observación de la dinámica grupal, se identificaron conductas relacionadas con dificultades para respetar turnos, expresar emociones de manera adecuada y resolver conflictos cotidianos, lo cual evidenció la pertinencia de implementar estrategias pedagógicas orientadas por el trabajo colaborativo para favorecer las habilidades sociales.

Si no se actúa a tiempo sobre estas situaciones, los niños pueden adquirir patrones de interacción negativos que luego pueden acompañarlos en los siguientes ciclos escolares. En ese sentido, Trianes (2010) afirma que las dificultades en la regulación emocional y en la convivencia escolar durante los años tempranos pueden convertirse en problemas de adaptación y de relaciones interpersonales conflictivas en un futuro.

Bajo este punto de vista, la intervención oportuna en la educación preescolar resulta de carácter preventivo, pues contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales que facilitan trayectorias escolares más estables y una convivencia escolar más positiva.

Por otra parte, esta investigación tiene una motivación personal y profesional, además de las necesidades detectadas en el grupo, motivación que está relacionada con el desarrollo de la práctica docente. La experiencia en el aula permitió reconocer que, más allá del cumplimiento de los contenidos curriculares, la labor docente implica atender de manera integral las dimensiones sociales y emocionales del desarrollo infantil. La constante presencia de conflictos llevó a reflexionar sobre la propia práctica y sobre la necesidad de replantear las estrategias utilizadas para favorecer la convivencia.

Por otra parte, se reconoce que el trabajo colaborativo resulta ser una estrategia pedagógica que permite favorecer el desarrollo de habilidades sociales en la educación preescolar, al fomentar espacios de interacción sistemática y significativa entre los alumnos. A través de este tipo de trabajo, los niños tienen la oportunidad de comunicarse, compartir ideas, respetar turnos, asumir responsabilidades y resolver conflictos de manera pacífica, lo cual contribuye a la construcción de un clima de convivencia armónica dentro del aula.

El verdadero aprendizaje colaborativo va mucho más allá de simplemente agrupar a los alumnos. Como bien señalan Vargas et al. (2020), esta estrategia cobra vida cuando logramos generar una interdependencia positiva, un sentido de responsabilidad individual y

una interacción constante y motivadora entre los integrantes del equipo. Al fomentar esta dinámica cotidiana en el aula, no solo estamos impulsando sus logros académicos, sino que les brindamos el espacio ideal para fortalecer habilidades sociales indispensables, como la colaboración, la empatía y la comunicación asertiva.

En el nivel preescolar, estas experiencias resultan especialmente relevantes, ya que los alumnos se encuentran en una etapa inicial de socialización, en la cual el juego y la interacción con los pares constituyen medios esenciales para el aprendizaje y la convivencia.

El trabajo colaborativo no es solo una técnica, sino el corazón del enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana. Al poner al centro el respeto a la diversidad y el reconocimiento del otro, la colaboración permite derribar BAP desde la empatía. Como señala la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), esto ayuda a que el aula se convierta en un espacio de apoyo mutuo donde cada estudiante realmente siente que pertenece.

Ante esta situación, se planteó la siguiente pregunta de investigación que guía el desarrollo del presente informe de prácticas: ¿De qué manera la implementación de estrategias de trabajo colaborativo favorece el desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos de tercer grado de preescolar, durante el ciclo escolar 2025-2026, para propiciar la inclusión educativa?

Atendiendo a lo anterior, se planteó el siguiente objetivo para realizar el informe de prácticas: *“Favorecer el desarrollo de las habilidades sociales mediante la implementación de estrategias colaborativas en un grupo de tercer grado de educación preescolar, durante el ciclo escolar 2025-2026, para propiciar la inclusión educativa”*. En particular, se busca analizar de qué manera las actividades colaborativas influyen en la interacción social de los niños y contribuyen al fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales, cognitivas e instrumentales en el nivel preescolar.

Este informe de prácticas utilizó el enfoque cualitativo desde el empleo de la investigación-acción para dar respuesta a las interrogantes planteadas en la práctica educativa. Esta elección metodológica brinda al docente las herramientas para analizar su

práctica diaria, diseñar intervenciones intencionadas y reflexionar sobre las transformaciones que se van generando dentro del aula (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La relevancia de este trabajo se sustenta en la importancia de atender el desarrollo social y emocional desde los primeros años de escolarización, considerando que estas dimensiones influyen de manera directa en el aprendizaje y la adaptación escolar y se constituyen como una forma de potenciar la inclusión educativa. El desarrollo de estas habilidades es útil para las personas durante toda su vida.

Así mismo, este trabajo, a partir del análisis y reflexión de la práctica mostrada, aporta estrategias de trabajo a otros docentes de educación preescolar y de inclusión educativa, sobre la forma de apoyar el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes a través del uso de actividades colaborativas.

En cuanto a los principales hallazgos, los resultados de la investigación evidencian que la implementación sistemática de actividades colaborativas generó avances significativos en la convivencia del grupo. Se observó una mayor disposición de los alumnos para colaborar, respetar turnos, expresar emociones de manera adecuada y resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo. Estos hallazgos son válidos para la población estudiada, conformada por alumnos de tercer grado de educación preescolar, y aportan elementos relevantes para la reflexión sobre la práctica docente en contextos similares.

En conjunto, este trabajo busca aportar evidencia sobre la importancia del aprendizaje colaborativo como una estrategia pedagógica que trasciende lo académico, al contribuir a la construcción de ambientes escolares más inclusivos, respetuosos y humanos desde la educación preescolar. Cabe señalar que pretende ofrecer orientaciones que puedan servir como referencia para docentes interesados en fortalecer la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales en sus grupos, reconociendo a la escuela como un espacio privilegiado para aprender a convivir con otros.

El presente trabajo se encuentra integrado por los siguientes aspectos: el primero corresponde a la *Intención del Plan de Acción*, la cual tiene como propósito delimitar y contextualizar el objeto de estudio, así como fundamentar teórica, normativa y

pedagógicamente la intervención educativa propuesta. En este apartado se presenta la contextualización temática del plan de acción, la focalización del problema a resolver, donde se describen las principales situaciones de convivencia identificadas que dan origen a la necesidad de diseñar e implementar una intervención pedagógica. Además, la pregunta de investigación, la cual guía el desarrollo del informe de prácticas y los objetivos planteados para dar respuesta a la pregunta de investigación. En este apartado también se expone la justificación sobre la relevancia del tema de investigación y se muestran las capacidades del perfil de egreso de la *Licenciatura en Inclusión Educativa* que se fortalecieron durante el desarrollo del informe de práctica.

La segunda parte del trabajo corresponde al *Plan de Acción*, aquí se describe de manera detallada la metodología empleada, el escenario de investigación, la población y muestra de estudio, así como las fases, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información. En este apartado se presenta el diagnóstico del grupo, la revisión teórica que sustenta la intervención y el diseño del plan de intervención basado en actividades colaborativas orientadas al desarrollo de habilidades sociales.

La tercera parte se centra en el desarrollo, reflexión y evaluación del Plan de Intervención, donde se documenta la implementación de las estrategias colaborativas, se analizan los resultados obtenidos y se reflexiona de manera crítica sobre los avances, dificultades y aprendizajes derivados de la práctica docente. Le prosigue un apartado de conclusiones, en el cual se sintetizan los principales hallazgos del estudio, así como las aportaciones realizadas al fortalecimiento de la convivencia escolar y la inclusión educativa en el nivel preescolar. Se finaliza con la presentación de las referencias bibliográficas consultadas y que permitieron argumentar y sustentar el trabajo, y con los anexos que cubren la función de complementar la información proporcionada.

I. Intención del Plan de Acción

Contextualización Temática del Plan de Acción

En el plano internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) nos recuerda que el corazón de la enseñanza hoy debe ser el "aprender a vivir juntos". Esta premisa me ha permitido entender que mi labor en el aula no se limita a transmitir contenidos académicos; mi verdadera responsabilidad es ser un puente para que mis alumnos desarrollen esas habilidades sociales que les permitan colaborar y convivir en armonía. Desde esta mirada, reconozco que las emociones y los vínculos sociales no son accesorios, sino la base misma sobre la cual mis estudiantes aprenden a relacionarse con el mundo.

Esta convicción se sustenta en lo planteado por Coll (2004), quien señala que el aprendizaje colaborativo favorece la construcción compartida del conocimiento mediante la interacción entre los estudiantes, promoviendo el diálogo, la participación, la corresponsabilidad y el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la convivencia escolar. Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, (25), 1–24.

Este enfoque humanista se encuentra respaldado en el marco normativo nacional. El Diario Oficial de la Federación (2019a) establece que la educación debe contribuir al desarrollo integral de las personas, promoviendo valores relacionados con la paz, la solidaridad y la convivencia social. Estos principios se concretan en la práctica educativa cuando, dentro del aula, se fomenta el respeto mutuo mediante el desarrollo de habilidades sociales.

Bajo esta misma perspectiva, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), plantea una educación centrada en la formación humanista, la cultura de paz y la construcción de relaciones solidarias. En mi práctica, he buscado que este principio de la NEM no permanezca únicamente en el discurso, sino que se traduzca en experiencias donde el diálogo y la construcción de acuerdos permitan a mis alumnos aprender a convivir. En este sentido, la SEP (2023) aclara que el respeto y la colaboración no son lecciones aisladas, sino que el reconocimiento del otro, el respeto hacia

su persona, la colaboración, el diálogo, la empatía y la solidaridad deben integrarse como valores fundamentales en la vida diaria. En mi experiencia, estas palabras se vuelven tangibles cuando diseño estrategias colaborativas; ahí es donde los alumnos dejan de ser individuos aislados para convertirse en un grupo que se reconoce, se apoya y crece, fortaleciendo sus habilidades sociales.

Al analizar mi papel en el aula, encuentro un respaldo fundamental en el Plan Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Como subraya la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016), nuestra misión clave es cumplir con su función socializadora, pues en ella se favorecen las relaciones interpersonales y se orienta a los alumnos para asumir un papel acorde con los valores socialmente aceptados. Bajo esta premisa, he comprendido que el trabajo colaborativo en mi práctica no es solo una técnica de enseñanza, sino el medio más humano y natural para que mis alumnos de preescolar aprendan a convivir y a sentirse parte vital de su comunidad escolar.

Este enfoque cobra un sentido especial cuando trabajamos desde la atención a la diversidad. De acuerdo con las orientaciones de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER unidad móvil no. 2), el desarrollo de habilidades sociales mediante la colaboración es la estrategia más pertinente para mis alumnos que enfrentan BAP. He sido testigo de cómo, al fomentar relaciones positivas y el aprendizaje entre pares, logramos que el sentido de pertenencia sane las brechas de la exclusión a través del modelamiento y el acompañamiento constante.

Al diseñar mis clases, he tomado como referencia a Collazos et al. (2001), quienes sostienen que el trabajo colaborativo favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la participación activa entre los estudiantes. Por ello, procuro que las actividades tengan metas claras y apoyos graduales que permitan que cada niño participe de manera significativa dentro del equipo.

En consecuencia, mi propuesta didáctica no busca solo cumplir con un programa, sino integrar rutinas donde la colaboración sea un espacio sostenido de aprendizaje socioemocional e inclusión, donde cada reflexión grupal y cada conflicto resuelto en paz sea un paso más hacia su desarrollo integral.

Focalización del Problema a Resolver del Plan de Acción.

A lo largo de mi formación académica he observado cómo a algunos alumnos y alumnas les cuesta relacionarse con los demás, sobre todo cuando tienen un diagnóstico clínico que limita su participación o no se les ha permitido desarrollar plenamente sus habilidades sociales. Estas resultan esenciales, pues no se relacionan únicamente con el ámbito escolar, sino que acompañan a las personas durante toda la vida, incluso en el mundo laboral. Entre ellas se encuentran el seguir instrucciones, resolver problemas, buscar alternativas, tomar decisiones, elegir entre varias opciones y asumir sus consecuencias, reconocer reglas y normas, así como desarrollar un pensamiento crítico.

En la construcción del diagnóstico cobra relevancia lo expuesto por Caballo (2007), quien sostiene que las habilidades sociales no son innatas, sino aprendidas y fortalecidas desde edades tempranas a través de la convivencia cotidiana y la interacción con otras personas. Desde esta perspectiva, las define como un “conjunto de conductas aprendidas que permiten a las personas interactuar de manera efectiva en diferentes contextos, respetando a los demás y defendiendo los propios derechos” (p. 32).

Esta base teórica permite comprender que los conflictos observados en el grupo de 3.º A representan áreas de oportunidad para el aprendizaje y la convivencia. En este sentido, Caballo (2007) explica que las habilidades sociales favorecen la expresión adecuada de sentimientos, opiniones y necesidades dentro de los contextos interpersonales, permitiendo que los niños desarrollen formas más adecuadas de relación con sus compañeros y docentes.

El desarrollo de los niños puede comprenderse a partir de la interacción social y de las experiencias de convivencia que construyen en los distintos contextos donde participan. En mi labor diaria he observado que la adquisición de habilidades sociales se fortalece mediante la observación, la convivencia y la interacción con figuras significativas; es aquí donde la familia y los docentes desempeñamos un papel fundamental como referentes de conducta. Desde esta perspectiva, Baquero (1996) explica que el aprendizaje infantil se construye a través de los procesos de interacción social y de la mediación que realizan los adultos y compañeros dentro de los contextos educativos. Este aprendizaje temprano constituye la base de los procesos inclusivos, ya que en la educación preescolar se comienzan

a desarrollar habilidades relacionadas con la empatía, el autocontrol y la resolución pacífica de conflictos.

Considero que la educación socioemocional en edades tempranas no representa únicamente un contenido curricular, sino una herramienta esencial para favorecer la convivencia y el bienestar infantil. En este sentido, Salas-Román, et al. (2022) sostienen que el fortalecimiento sistemático de habilidades socioemocionales en la educación infantil favorece la competencia social, la regulación de la conducta y las relaciones positivas dentro del contexto escolar.

Hoy en día, entiendo la colaboración en el aula como una estrategia fundamental que invita a los alumnos a ser protagonistas de su propio aprendizaje, basándose siempre en el respeto y el intercambio genuino de ideas. Coincido con Vargas et al. (2020) en que este proceso trasciende lo académico; se alimenta de la interacción humana y constante entre iguales. En mi experiencia en el jardín de niños, esto se hace tangible en acciones tan sencillas como esperar un turno, prestar un material o buscar soluciones pacíficas a los desacuerdos, lo que va tejiendo una sana convivencia. De esta manera, visualizo las habilidades sociales, la colaboración y la inclusión como un eje articulador: si bien las habilidades facilitan el trabajo en equipo, mi propuesta busca que la colaboración sea el motor que impulse esas destrezas para alcanzar una inclusión educativa plena.

Desde los procesos de mi formación como docente en la *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en la Licenciatura en Inclusión Educativa*, he observado que cuando estas habilidades no se fortalecen en los primeros años escolares, los niños enfrentan mayores dificultades para integrarse a grupos, resolver conflictos de manera pacífica o asumir responsabilidades. La falta de estas competencias genera vacíos que repercuten negativamente en su desarrollo personal y académico.

En la actualidad, realizo mis prácticas profesionales como docente en formación, de CAPEP de la *Unidad Móvil no. 2*. Me ubico en un jardín de niños de la ciudad capital del estado de San Luis Potosí. Al realizar las actividades correspondientes a los servicios de CAPEP *Unidad Móvil No. 2* y acompañar a la maestra de 3A; la docente nos ha realizado comentarios observados en los cuales los estudiantes del tercer grado de preescolar

presentan dificultades para mantener una sana convivencia. Con frecuencia no respetan turnos, se faltan al respeto, se gritan, se empujan y, en ocasiones, llegan a agredirse verbal y físicamente a sus compañeros e incluso a maestros. Este tipo de comportamientos rompe la dinámica de trabajo en el aula y genera un ambiente de tensión que obstaculiza el logro de los aprendizajes esperados.

Al enfrentar este escenario, se vuelve indispensable el poder lograr una intervención positiva donde logremos romper patrones que ellos normalizan desde su hogar, ya que esta situación de no atenderse puede derivar en patrones de violencia normalizada desde edades tempranas, afectando no solo el clima escolar, sino el desarrollo integral de los estudiantes, y también limita la oportunidad de que todos participen en igualdad de condiciones, lo cual contradice los principios de inclusión y la equidad que debe guiar la educación. Ante este escenario, me llena de emoción buscar y emprender una intervención educativa sustentada desde la investigación-acción participativa que permita comprender y mejorar la convivencia escolar y el fomento de la inclusión educativa.

Supuesto

La implementación de estrategias colaborativas favorece el desarrollo de las habilidades sociales y con ello se propiciará la inclusión educativa.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera la implementación de actividades colaborativas en los estudiantes de tercer grado del Jardín de Niños *Juan Federico Herbart* de San Luis Potosí, durante el ciclo escolar 2025-2026, en el desarrollo de las habilidades sociales que promuevan la inclusión educativa?

Objetivo General

Favorecer el desarrollo de las habilidades sociales mediante la implementación de estrategias colaborativas en un grupo de tercer grado del Jardín de Niños *Juan Federico Herbart* de San Luis Potosí, durante el ciclo escolar 2025-2026, para propiciar la inclusión educativa.

Objetivos específicos

Dado que el objetivo general es extenso, se hace necesario precisar los siguientes objetivos específicos:

Identificar las habilidades sociales en los estudiantes de tercer grado del Jardín de Niños *Juan Federico Herbart* durante el ciclo escolar 2025-2026.

Diseñar un plan de intervención centrado en la implementación de actividades colaborativas enfocadas en fortalecer habilidades sociales para favorecer la inclusión educativa de los alumnos del grupo.

Implementar actividades colaborativas en el grupo de tercer grado que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales para promover la inclusión educativa.

Evaluar los cambios en las habilidades sociales en el grupo a partir de la aplicación de actividades colaborativas y reflexionar sobre su influencia en la inclusión educativa.

Justificación sobre la relevancia del tema de investigación.

La presente investigación nace de la firme convicción de que el jardín de niños trasciende la mera enseñanza de contenidos académicos; es, en esencia, el escenario primordial donde los alumnos tejen las capacidades necesarias para convivir, colaboración y hacer comunidad. En un contexto social que nos exige mayor empatía, la escuela debe asumir el compromiso ético de formar ciudadanos que interactúen con respeto y solidaridad para frenar la exclusión desde su origen. Al respecto, coincido con la visión humanista de Tonucci (2017), quien sostiene que la escuela debe ser un lugar “donde todos los niños puedan ser diferentes y donde todos puedan sentirse aceptados y valorados por lo que son” (p. 24). Considero que es precisamente en esta primera infancia donde se colocan los cimientos de una sociedad que no solo tolere la diversidad, sino que la celebre como un valor fundamental.

El jardín de niños se convierte en el escenario perfecto para esta misión; es por eso que lo elegí. Aquí, en el grupo de tercer grado, los pequeños se encuentran en un momento crucial de su desarrollo. Es la etapa en que dejan de jugar simplemente "junto a" otros para comenzar a jugar "con" otros, consolidando su identidad social. Es cuando una pregunta tan

simple como "¿puedo jugar contigo?" puede contener toda una lección de inclusión. Implementar estrategias colaborativas en este espacio no es solo una técnica pedagógica; es una apuesta por crear un ecosistema donde cada niño, con sus singularidades, encuentre un lugar donde su voz sea escuchada y su presencia, celebrada. Al diseñar actividades que requieren de la ayuda mutua, estamos enseñándoles que nadie se queda atrás, materializando el principio de que el éxito de uno es el éxito de todos.

Esta labor sintoniza con el alma de la *NEM*, que busca una educación profundamente humanista, equitativa e inclusiva. Al poner al niño en el centro como protagonista de su aprendizaje, reconocemos que la diversidad no es un obstáculo, sino la riqueza misma del grupo. Este estudio se alinea con esta visión, buscando demostrar, desde la práctica, cómo el aprendizaje colaborativo puede ser el motor que impulse una verdadera inclusión educativa.

En definitiva, los frutos de este trabajo aspiran a trascender el aula inmediata. Al documentar cuidadosamente el proceso y sus efectos, esperamos ofrecer una brújula a otros educadores. Se quiere evidenciar, con hechos observables, cómo las estrategias colaborativas cultivan habilidades concretas: la comunicación que reemplaza al grito, la empatía que desactiva el conflicto y la colaboración que construye puentes. Al hacerlo, no sólo estaremos contribuyendo al bienestar emocional y social de nuestros estudiantes, sino que estaremos honrando la idea de que la educación es, en esencia, el arte de aprender a vivir juntos. Además, aporta a maestros en formación y en servicio conocimiento útil para implementarse en el trabajo que realizan de manera cotidiana en su día a día.

Perfil de Egreso

De acuerdo al Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa, el perfil de egreso es el “marco de referencia que da origen a la construcción y diseño del Plan y Programas de Estudio”. Este expresa las capacidades que las egresadas y egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura” (p. 9). En este apartado se exponen las que fueron seleccionadas para ser fortalecidas durante el desarrollo de este trabajo.

Este apartado expone las capacidades del perfil de egreso de la Licenciatura en Inclusión Educativa que se vieron fortalecidas mediante la realización y análisis del presente trabajo.

- Identifica las necesidades específicas y las BAP que enfrenta el alumnado en el marco de la diversidad cultural, en condición de discapacidad o no, con trastornos del neurodesarrollo, y con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo biológico, cognitivo, físico, psicológico y socioemocional (SEP 2022, p. 12). Durante el desarrollo de mi intervención docente, logré identificar diversas BAP presentes dentro del grupo, especialmente relacionadas con la convivencia, la regulación emocional y la dificultad para trabajar de manera colaborativa.

A partir de la observación constante y del diagnóstico aplicado, comprendí que las conductas de aislamiento, impulsividad, rechazo a las actividades o dificultad para respetar turnos no eran únicamente problemas de conducta, sino manifestaciones de necesidades específicas vinculadas al desarrollo socioemocional de los alumnos. Esto me permitió reconocer la importancia de diseñar estrategias ajustadas a las características individuales del grupo para favorecer la participación, el sentido de pertenencia y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

- Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión y equidad del alumnado en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEP 2022, p. 13). A través de este trabajo, comprendí que la inclusión educativa no se limita a permitir la permanencia de los alumnos dentro del aula, sino a generar condiciones reales de participación y aprendizaje para todos.

Por ello, diseñé e implementé actividades colaborativas orientadas a fortalecer habilidades sociales como la empatía, el respeto, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos. Durante la intervención fue necesario realizar ajustes constantes, reorganizar equipos, brindar acompañamiento emocional y adaptar consignas para favorecer que todos los alumnos participaran de manera significativa. Estas acciones fortalecieron mi capacidad

para desarrollar estrategias de apoyo centradas en la equidad y en el reconocimiento de la diversidad presente dentro del aula.

- Emplea la evaluación integral y formativa como recurso estratégico para profundizar en el conocimiento del alumnado, mejorar los aprendizajes, a fin de fortalecer su práctica profesional en el marco del enfoque de la inclusión educativa en el aula, la escuela y la familia (SEP 2022, p. 13). Al evaluar mi trabajo docente y el desempeño de las niñas y los niños, comprendí que la evaluación representa una herramienta fundamental para reflexionar sobre la práctica y tomar decisiones pedagógicas pertinentes.

Mediante la observación participante, los registros electrónicos (anexo 5) y la aplicación de instrumentos de evaluación (anexo 6), logré identificar avances, dificultades y necesidades presentes en el grupo. Este proceso me permitió reconocer aspectos que debía mejorar en mi intervención, como la claridad de las instrucciones, el manejo del grupo y la mediación de conflictos. Sumado a ello, entendí que la evaluación formativa no solo permite valorar los aprendizajes de los alumnos, sino también transformar la práctica docente desde una mirada inclusiva y reflexiva.

- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación a través del pensamiento y la práctica reflexiva (SEP 2022, p. 13). El desarrollo del presente informe de prácticas fortaleció mi capacidad para analizar críticamente mi intervención docente a partir de la investigación educativa. A través del enfoque de investigación-acción, logré observar, reflexionar y replantear estrategias con la finalidad de mejorar la convivencia y favorecer la inclusión educativa dentro del aula. El apoyo de referentes teóricos y metodológicos me permitió comprender con mayor profundidad las problemáticas observadas y sustentar pedagógicamente las decisiones tomadas durante la intervención. Además, este proceso fortaleció mi interés por continuar investigando y reflexionando sobre mi práctica profesional como medio para transformar los procesos educativos y responder de manera más pertinente a las necesidades del alumnado.

II. Plan de Acción

El desarrollo de las habilidades sociales en la educación preescolar es un aspecto fundamental para promover la convivencia armónica, la colaboración y la inclusión dentro del aula. En esta etapa, los niños comienzan a establecer vínculos más complejos con sus pares, a expresar sus emociones de manera más clara y a comprender las normas sociales que rigen la interacción con los demás. Por ello, resulta esencial que el docente diseñe e implemente estrategias que favorezcan la participación, la empatía y el respeto mutuo.

Para comprender la importancia de este Plan de Acción, retomo la visión de Caballo (1993), quien define las habilidades sociales como un “conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás” (p. 6). Desde mi perspectiva, fortalecer estas herramientas en el alumnado de preescolar no es una tarea aislada; por el contrario, contribuye directamente a su formación integral y sienta las bases para construir ambientes educativos verdaderamente inclusivos, donde la voz de cada niño sea escuchada y respetada.

El presente plan de acción tiene como objetivo promover el desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos de tercer grado del Jardín de Niños Juan Federico Herbart de San Luis Potosí, mediante la implementación de estrategias colaborativas que fomenten la comunicación, la colaboración y la aceptación de la diversidad. A través de actividades diseñadas para el trabajo en equipo, se busca propiciar experiencias de aprendizaje donde todos los niños participen activamente, compartan ideas y aprendan unos de otros.

Este plan se enmarca en los principios de la *NEM*, que impulsa una educación centrada en el respeto, la equidad y la inclusión, considerando la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje colectivo. De esta manera, la intervención docente se orienta no solo al desarrollo académico, sino también al fortalecimiento de la convivencia y del sentido de comunidad dentro del aula.

Metodología para la realización del plan de acción

El presente informe de prácticas se apoyó en la investigación cualitativa, la cual se empleó como un proceso de indagación para comprender la realidad de mis alumnos desde su propia vivencia (Hernández et al., 2014). Bajo esta mirada, elegí la investigación-acción. Suárez (citado en Colmenares y Piñero, 2008) refiere que la investigación-acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (p. 104).

Desde este enfoque metodológico, el docente se convierte en un agente de cambio, dado que se fue transformando mi propia práctica conforme convivía con el grupo. Mi meta era clara: que las estrategias colaborativas dejaran de ser simples tareas en el cuaderno y se volvieran el motor que encendiera las habilidades sociales en cada niño.

Paradigma

En el ámbito científico, un paradigma se concibe como el conjunto de creencias, valores, principios y supuestos que orientan la manera en que los investigadores comprenden la realidad y abordan los fenómenos de estudio. Según Hernández, et al. (2014), este se entiende como “un marco teórico general o conjunto de creencias, supuestos y reglas que orientan la acción científica y determinan lo que debe observarse y cómo debe interpretarse la realidad” (p. 5).

Este trabajo se sustenta en el paradigma sociocrítico, el cual reconoce al investigador como un participante activo dentro del contexto que estudia. Este enfoque permite analizar la realidad social desde una perspectiva reflexiva y transformadora, promoviendo la participación de los sujetos implicados y favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, la investigación no solo busca comprender el fenómeno educativo, sino también contribuir a su mejora mediante el diálogo, la crítica y la acción conjunta entre los actores involucrados (Colmenares & Piñero, 2008).

Escenario en Donde se Realiza la Investigación

El escenario de la investigación fue el Jardín de *Niños Juan Federico Herbart*, ubicado en la ciudad de *San Luis Potosí, México*, una institución pública de educación preescolar perteneciente al sistema educativo estatal. El plantel se distingue por atender a una población diversa de niñas y niños, fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo, coherente con los principios de la *NEM*.

El estudio se realizó en el grupo de tercer grado, conformado por estudiantes de entre cinco y seis años. El aula ofrecía un entorno acogedor, con recursos didácticos orientados a promover la exploración, el juego y la convivencia. Durante el ciclo escolar 2025-2026, el grupo mostró una dinámica heterogénea en habilidades sociales, participación y formas de comunicación, lo cual motivó la puesta en marcha de estrategias colaborativas para fortalecer dichas competencias.

El trabajo contó con la colaboración cercana de la docente titular del grupo y la docente de la Unidad Móvil N.º 2 de CAPEP, ambas me acompañaron en el proceso de intervención y aportaron orientación valiosa sobre las características y necesidades particulares de los alumnos. De igual forma, se estableció comunicación permanente con el equipo directivo y docente de la institución, con el fin de garantizar que las actividades desarrolladas se alinearan con los propósitos formativos del nivel preescolar y con los valores de respeto, inclusión y trabajo en equipo que identifican a esta comunidad educativa.

Este contexto resultó un espacio idóneo para observar, analizar y promover el desarrollo de habilidades sociales a través de estrategias colaborativas, favoreciendo la inclusión educativa y la participación activa de todos los niños y niñas en un ambiente basado en la confianza y la empatía.

En mi proceso de investigación, la definición de la población ha sido un aspecto esencial para garantizar que los resultados sean realmente pertinentes para el contexto escolar. Como lo señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), la población se entiende como el conjunto total de casos que coinciden con especificaciones determinadas. He comprendido que delimitar con precisión este grupo de estudio no es un simple paso técnico, sino el

cimiento fundamental para asegurar la validez de cada una de las interpretaciones realizadas dentro de mi práctica docente.

En este trabajo, la población está constituida por los alumnos adscritos al jardín de niños en el cual se realiza la intervención docente. La institución cuenta con un total de 73 alumnos, distribuidos en tres grupos: dos multigrado y uno de grupo único. La institución cuenta con personal docente, directivo y de apoyo técnico-pedagógico de la *Unidad Móvil N.º 2 del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)*, quienes participan en la atención y acompañamiento de los procesos educativos.

La muestra es un concepto fundamental para garantizar que los resultados obtenidos puedan representar a un grupo más amplio sin necesidad de estudiar a todos sus integrantes. Como explican Hernández-Sampieri, et al., (2014), “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población” (p. 175), lo cual indica que se trata de una parte del conjunto total de sujetos u objetos de estudio seleccionada para obtener información relevante sobre la población completa.

De tal manera que para este estudio, la muestra se integra por 31 alumnos del grupo de tercer grado, en quienes se identificaron diversas situaciones relacionadas con la convivencia escolar y las interacciones sociales dentro del aula. Este grupo fue seleccionado por presentar necesidades específicas de fortalecimiento en habilidades sociales, como el respeto, la colaboración y la empatía, las cuales influyen directamente en el clima del aula.

De esta forma, se consideró la participación de la docente titular del grupo, quien colaboró en la planeación y aplicación de las estrategias del Plan de Acción, además del acompañamiento del personal de la *Unidad Móvil N.º 2*, con el fin de asegurar una intervención inclusiva y contextualizada.

La elección de esta muestra permitió observar de manera directa el impacto de las actividades implementadas y analizar los avances individuales y colectivos en la mejora de la sana convivencia dentro del contexto escolar.

Fases de Investigación

Este plan de acción se desarrolló con base en la propuesta metodológica de la investigación-acción, la cual se organiza en fases que permiten al docente analizar, intervenir y reflexionar de manera sistemática sobre su práctica educativa (Latorre, 2021). Dicho enfoque se consideró pertinente, ya que la investigación se llevó a cabo con los mismos sujetos durante todo el proceso, lo que posibilitó observar un antes y un después de la intervención. Los participantes fueron alumnos de nivel preescolar, con quienes se realizó un diagnóstico inicial y, posteriormente, se implementó una propuesta de intervención orientada al fortalecimiento de las habilidades sociales mediante el trabajo colaborativo.

El procedimiento metodológico se sustentó en la realización de acciones sistemáticas basadas en la observación, el registro y el análisis de situaciones relevantes que surgieron durante el desarrollo de las actividades. Dichas evidencias fueron fundamentales para identificar problemáticas, tomar decisiones pedagógicas y valorar los efectos de la intervención implementada.

La investigación retomó las cuatro fases propuestas por Pérez-Serrano (2002, citado por Colmenares y Piñero, 2008), las cuales orientaron el proceso investigativo desde la identificación de la problemática hasta la reflexión sobre los resultados obtenidos. Estas fases permitieron organizar el trabajo de manera estructurada y favorecer un proceso continuo de mejora de la práctica docente. Las fases se presentan de forma esquemática en la tabla 1 correspondiente, retomada de la propuesta del autor.

Tabla 1*Fases de la investigación*

Fases	Denominación de la fase	Aspecto central de la fase	Acciones realizadas
1	Intención del Plan de Acción. Determinación de la preocupación temática	Focalizar el problema. Diagnóstico del grupo	• Observación directa del grupo durante actividades grupales. Identificación de dificultades en las habilidades sociales: emocionales, cognitivas e instrumentales. Registro de conductas como rechazo a la actividad, llanto, aislamiento y conflictos por el uso de materiales. Análisis inicial de las situaciones observadas en el aula.
2	Plan de Acción Construcción del plan de acción	Diseño de la propuesta de intervención	• Diseño de un plan de actividades grupales, que tienen el propósito de propiciar el desarrollo de las habilidades sociales: emocionales, cognitivas e instrumentales mediante el trabajo colaborativo.
3	Ejecución del plan de acción	Aplicación de la propuesta de intervención	Aplicación de la propuesta de intervención en el aula, lo que implica el señalamiento de consignas o bien la explicación paso a paso de las instrucciones a los alumnos. Establecimiento de ambientes de aprendizaje colaborativo. Organización de los alumnos en equipos de trabajo. Acompañamiento constante durante la actividad. Mediación de conflictos entre los alumnos. Apoyo emocional a alumnos. Reorganización de equipos y repetición de indicaciones para lograr concluir la actividad. Retroalimentación continua
4	Procesos de reflexión permanente	Análisis y reflexión sobre la práctica	Para realizar el análisis, se implementaron dos técnicas: la estadística descriptiva para analizar los resultados de las evaluaciones realizadas y el análisis de los datos cualitativos; se implementó el análisis cualitativo utilizando el siguiente procedimiento: descripción, explicación, identificación de fortalezas y áreas de oportunidad. Para finalizar, se realizó el escrito final del informe de práctica.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

La recolección de información en la presente investigación se realizó mediante técnicas cualitativas que permiten comprender los procesos educativos en su contexto natural. En este sentido, Bisquerra (2009) señala que la observación participante permite al investigador integrarse al contexto educativo y participar activamente en las dinámicas del grupo con la finalidad de obtener información significativa sobre los procesos que se desarrollan dentro del aula.

Esta técnica permitió al docente en formación involucrarse en las actividades del aula, registrando las interacciones, conductas y actitudes de los alumnos durante la implementación del plan de acción. De esta forma, se obtuvo una visión integral sobre la dinámica grupal y las estrategias de convivencia que emergieron a lo largo del proceso.

Como técnica complementaria, se empleó el registro electrónico, donde se realizó la descripción de los hechos que sucedieron durante la aplicación del trabajo docente. Este instrumento fue fundamental para documentar situaciones concretas que evidenciaron el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de participación en los alumnos.

Los instrumentos de recolección de datos se entienden como los medios que facilitan el registro ordenado de la información (Hernández-Sampieri et al., 2014). En este estudio, se utilizaron guías de observación y registros electrónico, los cuales posibilitaron documentar los comportamientos, actitudes y situaciones relevantes observadas en el aula.

De esta manera, las técnicas e instrumentos seleccionados favorecen una comprensión profunda y contextualizada de la realidad educativa, garantizando que la información obtenida sea coherente con los objetivos del plan de acción y sirva de base para la reflexión y mejora de la práctica docente.

Técnicas de análisis de la investigación

Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan que un estudio cualitativo busca obtener información profunda acerca de las experiencias, percepciones, pensamientos, emociones e interacciones de los sujetos de estudio dentro de su contexto natural. Desde esta perspectiva, los datos provienen de las formas de expresión de las personas y permiten comprender fenómenos educativos, sociales o culturales a partir de las vivencias y significados contruidos por los participantes. En este sentido, los autores explican que esta información se recolecta y analiza con la finalidad de responder las preguntas de investigación y generar conocimiento sobre la realidad estudiada.

En el contexto de esta intervención educativa, se utilizaron técnicas multivariadas para analizar la intervención. Para los momentos de la evaluación diagnóstica y la final se utilizó la técnica de identificación de tendencia en porcentajes y frecuencias para identificar patrones de comportamiento relacionados con las habilidades sociales, permitiendo comprender mejor las necesidades y avances de los alumnos.

Cabe señalar que, se emplearon tablas, porcentajes y gráficos para facilitar la interpretación visual de la información, apoyando el proceso de evaluación y la toma de decisiones pedagógicas. De esta forma, la estadística descriptiva contribuyó a respaldar los resultados del plan de acción con evidencia cuantitativa, fortaleciendo la validez del análisis realizado y ofreciendo una base sólida para la reflexión educativa.

El análisis del trabajo docente durante la implementación de un plan de intervención se estructura a través de una ruta metodológica compuesta por cuatro etapas fundamentales para la reflexión pedagógica, propuestas por Pérez-Serrano (2002, citado por Colmenares y Piñero, 2008), las cuales se muestran a continuación:

1. Descripción, la cual se centra en el registro de lo sucedido durante la aplicación de la propuesta didáctica durante el trabajo docente realizado. Al término de la intervención, se realizó un texto electrónico donde se describieron los sucesos que acontecieron, integrando tanto las acciones que se efectuaron como docente como las respuestas de los alumnos ante la intervención. En este momento se precisa qué

se hizo, para qué se realizó y cuáles fueron los resultados observados en la respuesta estudiantil.

2. Explicación, etapa dedicada a la identificación de factores causales. Después de escribir el texto, se realiza una lectura analítica para interpretar los motivos detrás de las reacciones y respuestas de los alumnos, con el fin de comprender el impacto real de las acciones aplicadas durante la intervención.

3. Fortalezas: Una vez comprendidas las causas, el análisis se enfoca en identificar las fortalezas de la intervención para reconocer aquellas acciones que fueron exitosas durante la intervención. En este momento se busca proporcionar una justificación pedagógica.

4. Identificación de áreas de oportunidad: Esta etapa se orienta a la proyección de mejora. En este último momento, se detectan las debilidades presentadas para diseñar nuevas estrategias que permitan perfeccionar y fortalecer las prácticas docentes en el futuro.

Contexto Educativo Donde se Lleva a Cabo la Intervención del *Plan de Acción*

El contexto educativo puede definirse como el conjunto de factores sociales, culturales, institucionales y pedagógicos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Bolívar (2008), el contexto educativo constituye un sistema dinámico de interacciones entre actores, normas, recursos y cultura institucional que configuran el escenario donde se desarrolla la práctica docente. Comprender el contexto es esencial para diseñar estrategias pedagógicas coherentes con las características del entorno y las necesidades reales del alumnado.

Como ya se señaló anteriormente, el *Plan de Acción* se realizó en el Jardín de Niños “Juan Federico Herbart”, institución pública perteneciente al nivel de educación preescolar, ubicada en el municipio de San Luis Potosí. El plantel cuenta con tres grupos, uno de ellos multigrado, el cual pertenece a 1A.

Contexto externo

Al analizar la realidad del entorno en el que se desenvuelven los alumnos, retomo la perspectiva de Marchesi (2004), quien plantea que el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje se encuentran estrechamente relacionados con las condiciones familiares, escolares y sociales que rodean al niño. En mi experiencia diaria como docente en formación, he identificado cómo la dinámica familiar y el contexto comunitario impactan de manera directa en el comportamiento, el bienestar y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, factores como la calidad de las relaciones afectivas, la estabilidad del entorno y las oportunidades de interacción social influyen significativamente en la adaptación, convivencia y participación del estudiante dentro del aula.

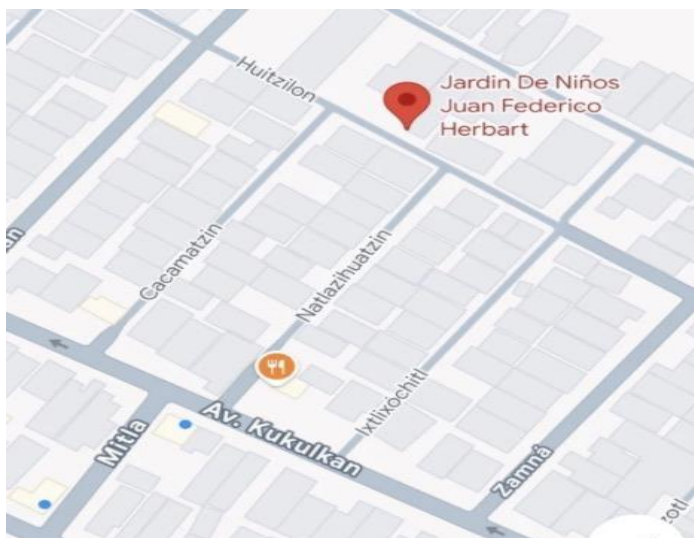
El trabajo como docente en formación, se lleva a cabo en el *Jardín de Niños “Juan Federico Herbart”*, ubicado en la capital del estado de *San Luis Potosí*, dentro de una zona urbana. Se fundó en el año 1976; a lo largo del tiempo, atiende solamente el turno matutino. Es una institución pública estatal ubicada en calle Votan, colonia Retornos, C. P. 78140.

El jardín pertenece a la zona metropolitana y opera en turno matutino con la clave del centro de trabajo CCT: 24DJN0022B. Ofrece sus servicios de 8:30 a 12:30. Las principales vías de acceso son las avenidas *Retornos*, *Vasco de Quiroga*, *Cacamatzin* y *Kukulcán*. Lo que facilita el traslado de alumnos, padres de familia y personal docente. El acceso directo a la institución se realiza a través de un callejón lateral, ya que la entrada principal se encuentra dispuesta de manera horizontal respecto a las calles periféricas.

La institución no cuenta con estacionamiento propio, lo que implica que el personal y padres de familia se estacionen en casas y calles cercanas. Alrededor cuenta con negocios locales como tienditas y abarrotes, además de contar con vías pavimentadas y acceso a transporte público.

Figura 1.

Ubicación del jardín de niños



Contexto Interno

El jardín de niños en años anteriores fue un preescolar muy solicitado en la zona. Esta demanda favoreció notablemente el desarrollo de su infraestructura, la cual hoy en día es amplia. No obstante, en la actualidad la población ha disminuido, lo que ha llevado a la reducción de grupos y a que algunos salones tengan poco uso.

La institución cuenta con una biblioteca escolar, equipada con mesas de trabajo rodeadas por cuatro sillas cada una; dos patios, el primero se utiliza para la realización de los actos cívicos cada lunes. Hay una pequeña área de juegos que dispone de dos resbaladillas, cuatro columpios, un puente colgante y una escalinata. Frente a esta última se localiza una coladera que, durante la temporada de lluvias, provoca que el agua arrastre desechos hacia afuera, impidiendo la salida de los alumnos.

El plantel dispone de un salón para juntas y consejos técnicos, una oficina de dirección, cuatro baños (dos para niñas y dos para niños) y un salón destinado a la atención

que proporciona *CAPEP Unidad Móvil N.º 2*, la cual está equipada con dos escritorios, cuatro mesitas con sillas y dos muebles con material para los estudiantes.

En cuanto a la población escolar, la institución cuenta con: un directivo, seis maestras, tres de ellas tienen un grupo, una pertenece a los servicios de CAPEP, una brinda apoyo y una es profesora de educación física. Existen dos personas que se encargan de la limpieza (1 hombre y 1 mujer).

En el ciclo escolar actual se encuentran 73 alumnos inscritos, distribuidos en los tres grupos, dos son multigrado y uno de tercer año. Estos tienen la siguiente población: 1A y 2B con 21 alumnos, 2A y 3B con 22 alumnos y 3A con 30. La plantilla docente se conforma por una directora, una maestra titular por grupo, maestra encargada de la biblioteca, maestro de educación física (pero solo asiste los lunes), dos asistentes de mantenimiento y una maestra de apoyo del servicio de CAPEP.

Contexto áulico

El aula donde labora la *Unidad Móvil No. 2* ofrece sus servicios (figura 2) cuenta con un espacio muy amplio; tiene un pizarrón, donde se colocan los nombres de los alumnos canalizados, mesas de trabajo con sillas alrededor, 2 escritorios y 2 muebles con material didáctico para los alumnos.

Figura 2.

Aula de la Unidad Móvil N.º 2



CAPEP operan como servicios de apoyo de educación especial, ofreciendo asesoramiento psicopedagógico a escuelas y acompañamiento social-comunitario, con el fin de fortalecer las prácticas inclusivas, detectar las BAP, diseñar ajustes razonables y apoyar al alumnado vulnerable (SEP, 2017).

El aula de los alumnos de 3.º A (figura 3) tiene 12 ventanas, un escritorio, dos ventiladores de techo, bocina; hay dos muebles, uno donde están todos los expedientes de los alumnos, otro donde se encuentran materiales como cartulinas, tijeras, colores y material, el otro con material didáctico: figuras geométricas, legos, plastilinas, etc. Hay un pizarrón, con una repisa con las reglas del aula, seis mesas con seis sillas alrededor.

Figura 3.

Aula del grupo 3A



El grupo es muy grande; actualmente son 30 alumnos, lo que representa una cantidad grande para el aula, ya que, al ser tantos alumnos, limita la movilidad en el espacio para interactuar. Esta situación genera roces y conflictos interpersonales, pues los alumnos tienden a estresarse con facilidad y surgen peleas o desacuerdos frecuentes entre ellos, provocando que el ambiente dentro del aula se vea afectado, ya que el numeroso grupo de alumnos dificulta que la docente pueda mantener el control y brindar atención personalizada. A pesar

de los esfuerzos de la maestra por establecer normas y reglas de convivencia, los alumnos aún se encuentran en un proceso de adaptación y de aprendizaje. Finalmente, el análisis del contexto áulico permitió comprender que las conductas, interacciones y necesidades de los alumnos no surgen de manera aislada, sino que están influenciadas por las características del grupo, la organización del espacio, la dinámica escolar y las experiencias previas de cada estudiante. Conocer profundamente este contexto fue fundamental para diseñar estrategias pertinentes y ajustadas a la realidad del aula. Asimismo, permitió identificar barreras y oportunidades que influyeron directamente en el desarrollo de las habilidades sociales, favoreciendo una intervención más inclusiva, significativa y centrada en las necesidades reales del alumnado.

Revisión teórica

Desde mi perspectiva docente, la inclusión educativa trasciende la simple presencia física de los alumnos; implica un reconocimiento profundo de la diversidad en la comunidad escolar para garantizar la participación de cada estudiante como un derecho fundamental. En este sentido, Echeita (2019b) sostiene que la inclusión debe comprenderse como un proceso permanente orientado a responder de manera adecuada a la diversidad, promoviendo la participación, el aprendizaje y la convivencia de todos los estudiantes dentro del contexto escolar.

Este enfoque me exige, como docente en formación, identificar y eliminar de forma proactiva las BAP que puedan obstaculizar el proceso formativo, asegurando así una educación de calidad que prevenga cualquier forma de exclusión. Desde mi perspectiva docente, la inclusión educativa trasciende la simple presencia física de los alumnos; implica un reconocimiento profundo de la diversidad en la comunidad escolar para garantizar la participación de cada estudiante como un derecho fundamental. De manera complementaria, la SEP, (2017) conceptualiza la inclusión educativa como:

Un proceso a través del cual un sistema escolar, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos, removiendo las barreras para facilitar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sobre todo los más vulnerables a la exclusión (p. 20).

En esta misma línea de pensamiento, la UNESCO (2020) sostiene que la inclusión educativa es un proceso que implica la eliminación de las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, fortaleciendo así el principio de equidad dentro del sistema escolar. Por otra parte, considero fundamental reconocer que este enfoque no solo legitima el derecho a ser diferente, sino que otorga un valor explícito a la diversidad como una riqueza compartida. Al respecto, Martín et al. (2017) enfatiza la trascendencia de este proceso formativo:

Incluir a los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida. (p. 71)

Desde mi perspectiva, la educación inclusiva debe ser una realidad en todas las instituciones porque constituye un principio esencial de equidad y justicia social. Mi labor en el aula busca garantizar que cada alumno, independientemente de sus características, capacidades o condiciones personales, acceda a oportunidades auténticas de aprendizaje y participación en un entorno que destaque por ser respetuoso y flexible. Al implementar este enfoque, no solo se cumplen deberes legales y éticos, sino que se fomenta activamente la práctica de valores como la empatía, la colaboración y el respeto a la diversidad, elementos que son la base para una convivencia armónica. En última instancia, estoy convencida de que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de formar ciudadanos conscientes y solidarios, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, proceso que debe cimentarse con solidez desde la etapa preescolar.

En mi experiencia dentro del *Jardín de Niños*, he podido constatar que las habilidades sociales no son solo normas de cortesía, sino herramientas fundamentales para la vida diaria. En este sentido, Caballo (2007) sostiene que las habilidades sociales constituyen un conjunto de conductas aprendidas que permiten a las personas expresar sentimientos, opiniones y derechos de manera adecuada dentro de distintos contextos interpersonales, favoreciendo relaciones positivas y la resolución de conflictos cotidianos.

A lo largo de mi formación, he podido profundizar en diversas perspectivas que nos ayudan a entender cómo se desarrollan las capacidades sociales en la infancia. Recientemente, autores como García-Carrión et al. (2020) subrayan que estas dimensiones, específicamente la colaboración, la empatía y el autocontrol, no son solo conceptos teóricos, sino los pilares que sostienen la adaptación de los niños al entorno escolar. Como docente en formación, este enfoque me resulta indispensable, ya que me permite realizar una evaluación mucho más precisa en el preescolar. Gracias a estas bases actualizadas, he podido identificar con mayor claridad cuáles son las fortalezas de mis alumnos en 3.º A y en qué puntos específicos de su conducta social necesitan una intervención más cercana.

En cuanto a la dinámica que observo en el grupo de 3.º A, distingo entre habilidades sociales básicas y complejas. Las primeras, como escuchar con atención, iniciar un diálogo o agradecer, forman el cimiento de la comunicación cotidiana. Por su parte, las habilidades complejas me permiten mediar en situaciones que exigen una mayor conciencia e implicación personal, tales como la negociación y la resolución pacífica de conflictos. Comprender esta progresión me ayuda a diseñar estrategias que lleven a mis estudiantes de interacciones simples hacia una convivencia mucho más reflexiva y armónica.

En cuanto a su clasificación, se distinguen habilidades sociales básicas y complejas. Las habilidades básicas, como escuchar activamente, iniciar conversaciones, agradecer o formular preguntas, constituyen la base de la convivencia y la comunicación cotidiana. Por otro lado, las habilidades complejas implican una mayor conciencia e implicación personal, ya que permiten negociar, resolver conflictos y expresar opiniones y emociones de manera asertiva (Caballo, 2007).

Como puede observarse, las habilidades sociales comprenden un conjunto de conductas y acciones aprendidas que favorecen el desarrollo adecuado de las interacciones y la construcción de relaciones con los demás. Estas habilidades representan respuestas que las personas emiten ante diferentes situaciones sociales y no solo involucran conductas verbales o motoras, sino también procesos cognitivos y emocionales. En este sentido, García et al. (2017) señalan que las habilidades sociales incluyen componentes relacionados con los

procesos de pensamiento, la expresión emocional y la actuación dentro de los distintos contextos de convivencia.

- **Cognitivas:** Son aquellas habilidades relacionadas con los procesos de pensamiento, comprensión y análisis de las situaciones sociales. Implican la capacidad de reconocer emociones, interpretar intenciones, anticipar consecuencias, resolver problemas, tomar decisiones y autorregular la conducta de acuerdo con las normas de convivencia. Estas habilidades se relacionan con el pensar.

- **Emocionales:** Comprenden las habilidades vinculadas con la expresión, identificación y regulación de emociones como la alegría, tristeza, enojo, vergüenza o frustración, permitiendo una interacción más adecuada con los demás. Estas se relacionan con el sentir.

- **Instrumentales:** Son las habilidades orientadas a la acción y a la interacción práctica con otras personas. Incluyen conductas verbales y no verbales, como iniciar y mantener conversaciones, formular preguntas, negociar conflictos, rechazar conductas agresivas y utilizar adecuadamente elementos como el tono de voz, los gestos, la postura corporal y el contacto visual (García, et al., 2017).

El desarrollo de estas capacidades en mis alumnos se comprende mejor desde un enfoque sociocultural del aprendizaje. En este sentido, Coll (2004), retomando los planteamientos de Vygotsky, explica que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y de la participación activa de los estudiantes en su contexto, donde la convivencia y la mediación de otros favorecen la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. Desde esta perspectiva, tanto la familia como los docentes se convierten en referentes fundamentales de conducta y acompañamiento.

Esta etapa de aprendizaje temprano resulta determinante, ya que en la educación inicial se construyen las bases de la empatía, la colaboración y el autocontrol. Para mi labor en 3.º A, esto implica reconocer que fomentar una resolución saludable de conflictos contribuye al desarrollo de herramientas necesarias para el éxito académico y para una convivencia adecuada dentro y fuera del aula.

Por otra parte, se hace necesario recalcar que, en el aula de preescolar, fomentar habilidades sociales implica crear un entorno emocionalmente seguro donde los niños se sientan valorados, escuchados y apoyados. Díaz-Aguado (2003) sostiene que las habilidades sociales más complejas “se desarrollan fundamentalmente en las interacciones entre compañeros fuera de la familia” (p. 158). En este sentido, la intervención docente debe favorecer experiencias escolares de convivencia, comunicación y colaboración que permitan a los niños fortalecer progresivamente dichas habilidades. Estas dinámicas promueven la colaboración, la participación y la autorregulación dentro del aula, favoreciendo el desarrollo progresivo de habilidades sociales en los estudiantes de educación preescolar.

La Colaboración

La colaboración dentro del aula no es solo una técnica, sino la estrategia fundamental para entrelazar las habilidades sociales con una verdadera inclusión. Al respecto, Sánchez-Santamaría y Manzanares (2020) sostienen que colaborar implica que los alumnos participen activamente en la construcción de su propio conocimiento, partiendo siempre desde la interacción y el respeto hacia el otro. En mi práctica en el preescolar, esto se vuelve tangible cuando los niños juegan juntos, respetan sus turnos o se ayudan ante una dificultad; estas acciones no solo mejoran la convivencia, sino que son las que sostienen las prácticas inclusivas en el día a día. Por ello, crear entornos donde todos participen requiere que nosotros, como docentes, promovamos una cultura que valore la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como un obstáculo.

Sobre la naturaleza de este trabajo conjunto, la colaboración representa un proceso dinámico en el que las personas integran sus esfuerzos para alcanzar una meta común o resolver tareas compartidas. Este proceso requiere una coordinación organizada de las diversas capacidades y recursos de cada integrante, lo que permite lograr objetivos con una eficiencia superior a la que se obtendría mediante esfuerzos individuales aislados.

Mediante la práctica diaria y las dinámicas de colaboración, mis alumnos de preescolar construyen aprendizajes con sentido que les permiten empezar a nombrar y gestionar lo que sienten. En este proceso, la educación emocional no es un tema aparte, sino el eje de la interacción; como menciona Bisquerra (2020a), el desarrollo de estas

competencias en la infancia constituye la base para la empatía, la autorregulación y la construcción de vínculos saludables. Estas capacidades son las que realmente sostienen la convivencia en el aula, pues enseñan a los niños a reconocerse en el otro, a ser tolerantes y a trabajar en equipo.

Por otra parte, es fundamental recalcar que el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia pedagógica que impulsa el desarrollo integral de los alumnos mediante la interacción, la colaboración y el trabajo en equipo. Esta metodología favorece que los estudiantes aprendan unos de otros, compartan responsabilidades y construyan objetivos comunes.

En el nivel preescolar, las actividades colaborativas adquieren una relevancia especial, ya que permiten a los niños convivir, ayudarse y comunicarse de manera efectiva. Dinámicas como los juegos en equipo, las construcciones grupales, las dramatizaciones o los proyectos colectivos promueven el diálogo, la negociación y la toma de decisiones compartida, fortaleciendo habilidades sociales como el respeto, la empatía, la paciencia y la colaboración.

Díaz-Barriga (2006) sostiene que el trabajo colaborativo favorece la construcción social del conocimiento y fortalece las competencias interpersonales necesarias para la vida en comunidad. En este proceso, el docente desempeña un papel fundamental como mediador del aprendizaje, ya que orienta la participación, promueve la interacción y facilita el desarrollo de habilidades sociales dentro de un contexto educativo significativo.

Por ello, el maestro debe crear espacios de diálogo, promover el trabajo colaborativo y ofrecer oportunidades para que los niños practiquen conductas prosociales dentro del aula. En esta misma línea, Coll (2004) plantea que el aprendizaje colaborativo permite la participación activa de todos los estudiantes y favorece la construcción conjunta del conocimiento. Sumado a ello, Bisquerra (2020a) señala que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales dentro del aula contribuye a mejorar la convivencia escolar, fortalecer las conductas prosociales y favorecer la autorregulación. Por ello, pueden incorporarse estrategias como roles rotativos, tutoría entre pares, aprendizaje basado en proyectos y

asambleas de aula como medios sistemáticos para consolidar el desarrollo social en preescolar.

La teoría del constructivismo social

El constructivismo social se mantiene como un referente esencial para comprender los procesos de aprendizaje en la educación actual. Diversos estudios han señalado que el conocimiento no se construye de manera individual, sino a partir de la interacción social y el diálogo significativo. En este sentido, Coll (2004) plantea que el aprendizaje se fortalece cuando los alumnos participan en procesos de intercambio donde argumentan, comparten ideas y construyen significados de manera colectiva. Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, sino que constituye un elemento central en la organización del pensamiento y en el desarrollo de los procesos cognitivos de los niños.

Por su parte, Caballo (2007) señala que las habilidades sociales constituyen un conjunto de conductas aprendidas que permiten a las personas expresar sentimientos, opiniones y derechos de manera adecuada, respetando a los demás y favoreciendo relaciones interpersonales satisfactorias. En el ámbito escolar, su desarrollo contribuye a mejorar la convivencia, la colaboración y la participación de los estudiantes en actividades grupales. Aunque estos hallazgos provienen de revisiones sistemáticas en diversos campos, evidencian que el trabajo colaborativo es una estrategia adaptable a distintos niveles educativos, ya que promueve aprendizajes con sentido a través del intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento.

En el contexto de la educación preescolar, estos planteamientos respaldan la importancia de diseñar actividades estructuradas donde los niños asuman pequeños roles, compartan materiales, dialoguen y participen en metas comunes. Esto permite que el aula se consolide como un espacio de colaboración e inclusión, donde el aprendizaje social es el protagonista de la dinámica diaria.

De igual manera, desde la perspectiva sociocultural, Coll (2004) señala que la mediación pedagógica es un elemento fundamental en el desarrollo del aprendizaje, ya que

el acompañamiento del docente y la interacción entre pares permiten ampliar las capacidades cognitivas de los estudiantes dentro de contextos socialmente significativos.

En este sentido, el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo continúa siendo una herramienta vigente para comprender cómo mi apoyo intencional como docente favorece la autonomía progresiva del niño, transformando la interacción en un motor de desarrollo.

En el ámbito de la educación infantil, diversas investigaciones han señalado que las experiencias colaborativas favorecen tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional. En este sentido, Coll (2004) explica que el aprendizaje se construye cuando los alumnos participan activamente en actividades compartidas, interactúan con otros y se involucran en procesos de resolución conjunta de problemas, donde el docente cumple un papel fundamental como mediador y organizador de la experiencia educativa. De esta manera, el aula deja de ser un espacio de transmisión de información para convertirse en un escenario de construcción conjunta del conocimiento.

Por otra parte, las perspectivas actuales sobre el aprendizaje dialógico señalan que la interacción entre iguales promueve habilidades sociales, pensamiento crítico y autorregulación. Por otra parte, las perspectivas actuales sobre el aprendizaje dialógico señalan que la interacción entre iguales promueve habilidades sociales, pensamiento crítico y autorregulación. De acuerdo con Aubert et al. (2008), el diálogo colaborativo genera espacios de encuentro donde los niños amplían su comprensión al confrontar distintas perspectivas, lo que permite identificar que el aprendizaje en comunidad sigue siendo un pilar fundamental en la educación inicial. .

Por otra parte, la inclusión educativa continúa consolidándose como un principio orientador de los sistemas actuales. En este sentido, la UNESCO (2020) define la educación inclusiva como un proceso que busca:

Identificar e eliminar las barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Esta visión amplía el enfoque tradicional, colocando el énfasis no en las limitaciones del alumno, sino en la transformación de las culturas y las prácticas escolares. (p. 7)

En el nivel preescolar, las investigaciones actuales destacan que la inclusión educativa demanda prácticas que aseguren la participación activa de todo el alumnado.

En este sentido, Sánchez-Santamaría y Manzanares (2020) explican que las escuelas inclusivas son aquellas capaces de desarrollar culturas de apoyo mutuo y colaboración, donde la diversidad se concibe como un recurso valioso para el aprendizaje colectivo. Bajo esta mirada, mi labor docente en el grupo de 3.º A se centra en utilizar el trabajo colaborativo como una estrategia clave para garantizar la equidad y fortalecer el sentido de pertenencia de cada niño.

El desarrollo de las habilidades sociales tiene un impacto directo en la convivencia escolar, entendida como un proceso dinámico que involucra la participación, el bienestar emocional y la construcción de vínculos positivos entre los estudiantes. En este sentido, Ortega-Ruiz y Zych (2016) sostienen que la convivencia escolar trasciende la simple ausencia de conflictos, ya que implica el fortalecimiento de competencias socioemocionales que permitan resolver desacuerdos de manera pacífica y construir relaciones basadas en el respeto y la colaboración dentro del aula.

Más recientemente, Bisquerra (2020a) sostiene que la educación emocional constituye un eje fundamental para fortalecer esta convivencia, ya que promueve la empatía, la regulación de las emociones y la toma de decisiones responsables dentro del entorno escolar. Desde esta perspectiva, entiendo que la convivencia en mi aula no es algo que se logre por decreto, sino que se construye a través de experiencias cotidianas en las que los alumnos ponen en práctica sus habilidades sociales en contextos reales de interacción.

El docente desempeña un papel esencial en la creación de ambientes inclusivos, al adaptar estrategias de enseñanza y propiciar un clima de respeto, participación y apoyo mutuo. Fomentar la inclusión educativa desde el preescolar contribuye al desarrollo integral de los niños, promueve la equidad y forma ciudadanos empáticos y solidarios.

Diagnóstico

En mi labor dentro del aula, entiendo el diagnóstico educativo como un proceso dinámico y sistemático de recolección de datos que va más allá de la simple observación. Según Castillo y Cabrerizo (2010), este procedimiento permite interpretar información relevante para identificar tanto las necesidades como las capacidades y condiciones reales de los alumnos, lo cual orienta la toma de decisiones pedagógicas. Desde una perspectiva de evaluación educativa, Fernández (1997) señala que el diagnóstico constituye un elemento esencial para comprender el contexto y fundamentar la intervención educativa. En este sentido, coincido con Bolívar (2008) en que realizar un análisis profundo implica reconocer la diversidad de experiencias y los distintos ritmos de aprendizaje, con el propósito de promover prácticas que favorezcan la inclusión educativa de todos los estudiantes.

Bajo esta premisa, entiendo que el diagnóstico educativo trasciende el simple trámite administrativo; es, en realidad, el eje que marca el rumbo de mi intervención. Desde la perspectiva de Bisquerra (2009), el diagnóstico y la recolección sistemática de información permiten identificar aspectos relevantes del contexto educativo para orientar la toma de decisiones pedagógicas. Esta mirada inicial es la que me permite reconocer con claridad el terreno donde estoy parada para decidir, con seguridad, hacia dónde dirigir el proceso formativo de mis alumnos de tercer grado.

En este sentido, asumo el diagnóstico como la herramienta clave para profundizar en la realidad del grupo 3.º A, identificando no solo sus requerimientos, sino también sus intereses y áreas de oportunidad. Al respecto, Díaz-Barriga (2013) plantea que el diagnóstico educativo implica recopilar y analizar información relevante sobre los alumnos y su contexto con la finalidad de tomar decisiones pedagógicas pertinentes que favorezcan su aprendizaje y desarrollo integral. Por lo tanto, mi intención no se limita a la detección de carencias; por el contrario, busco visibilizar las potencialidades de los estudiantes para diseñar estrategias que impulsen su participación activa, fortalezcan la convivencia positiva y generen una mejora constante en nuestro ambiente escolar.

Plan Diagnóstico

En la construcción de este plan de acción, el diagnóstico educativo se llevó a cabo con los alumnos de tercer grado del Jardín de Niños "Juan Federico Herbart". El propósito central de esta fase fue identificar el repertorio de habilidades sociales que los niños y las niñas manifiestan en su cotidianidad, sentando así las bases para diseñar estrategias de intervención que permitan fortalecerlas de manera efectiva.

Bajo esta mirada, el diagnóstico se enfoca en el análisis de las competencias sociales, las cuales son comprendidas, desde la perspectiva de Caballo (2007), como un conjunto de conductas aprendidas que permiten a las personas expresar sentimientos, opiniones y necesidades de manera adecuada dentro de distintos contextos interpersonales. En el contexto de mi práctica, estas habilidades abarcan la empatía, la colaboración, el respeto y la resolución de conflictos; elementos que no solo son esenciales para el desarrollo integral del alumno, sino que se convierten en el soporte fundamental para una convivencia armónica y una verdadera inclusión dentro del aula.

Desde esta perspectiva, identificar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes permite establecer un punto de partida para diseñar actividades colaborativas que favorezcan la interacción positiva, el respeto mutuo y la ayuda entre compañeros, promoviendo así un clima escolar basado en la confianza y la colaboración.

¿Cómo capturamos esa información? Es una pregunta que me hice; ante ello, opté por la técnica de la observación, una ventana discreta y valiosa que permitió apreciar las interacciones espontáneas de los niños en su entorno natural de juego y trabajo.2024

Para realizar el diagnóstico, se aplicó una actividad didáctica con fines evaluativos. La actividad se denominó "Mi perrito". La planeación se elaboró con base en los contenidos del Programa Sintético de la Fase 2 de la *NEM*, considerando el campo formativo Ética, naturaleza y sociedades, y los ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico y vida saludable.

El Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) seleccionado fue: participa en la revisión y construcción de acuerdos, reglas y normas que sirven para atender necesidades

compartidas, alcanzar metas comunes y resolver conflictos, favoreciendo la convivencia pacífica en el aula, la escuela y la comunidad. Tuvo como propósito identificar las habilidades sociales que utilizan los alumnos durante la convivencia.

Durante la actividad, los alumnos interactúan mediante dinámicas grupales relacionadas con el cuidado y la comprensión de las emociones, tomando como punto de partida la figura del perrito como símbolo de amistad, afecto y responsabilidad compartida. Este enfoque permite que los niños expresen sus sentimientos, aprendan a escuchar a los demás y comprendan cómo sus acciones influyen en el bienestar del grupo.

En coherencia con los principios de la *NEM*, la propuesta promueve la inclusión educativa, al permitir la participación de todos los estudiantes según sus intereses y capacidades, valorando la diversidad dentro del aula. Por otra parte, fortalece el pensamiento crítico al invitar a reflexionar sobre la importancia de las normas y acuerdos para una convivencia respetuosa.

La evaluación se realizó mediante la observación de la actividad aplicada. Para sistematizar lo observado, se utilizó una lista de cotejo diseñada específicamente para este fin por González (2024) y es denominada evaluación de las habilidades sociales. Dicha lista contempló 29 indicadores de observación, evaluados mediante una escala Likert de frecuencia: 5 (Muy frecuente), 4 (Frecuente), 3 (Ocasional), 2 (Poco frecuente) y 1 (Nunca). La aplicación de la observación se efectuó el 24 de octubre. Durante el proceso se documentaron las conductas mostradas por los alumnos; al concluir la jornada de práctica, se revisó la información junto con la docente titular para completar una matriz que permitió organizar los resultados (anexo 1). Vale la pena resaltar que dicha lista buscó obtener del proceso evaluativo una mirada integral, al organizar los indicadores en tres dimensiones clave que se entrelazan:

- *Habilidades Sociales Cognitivas*: Lo que los niños piensan y comprenden en una interacción (por ejemplo, entender el punto de vista del otro).
- *Habilidades sociales emocionales*: Lo que sienten y cómo manejan esas emociones (como reconocer una frustración o expresar alegría por el logro de un compañero).

- *Habilidades sociales instrumentales*: Lo que hacen y dicen concretamente (desde saludar hasta pedir un turno o compartir un material).

Resultados del diagnóstico

Como ya se mencionó anteriormente, para realizar la evaluación se aplicó una actividad denominada “Mi perrito” durante la segunda jornada de práctica. A continuación se narra cómo se desarrolló la actividad.

La actividad inició con la explicación de las instrucciones al grupo. Les indiqué que se organizarían en equipos y que cada equipo recibiría una cartulina para elaborar un trabajo creativo que representaría a la posible mascota del salón. Les expliqué que todos debían participar, ya fuera coloreando, doblando la cartulina o proponiendo ideas, y que los materiales debían compartirse de manera respetuosa.

Al momento de repartir los materiales, algunos alumnos mostraron entusiasmo; en uno de los equipos surgió la idea de hacer un “perrito arcoíris”, utilizando todos los colores disponibles, como se visualiza en la figura 4.

Figura 4.

Trabajo elaborado por los alumnos



Sin embargo, desde ese momento comenzaron a presentarse diversas reacciones. Al dar la indicación de comenzar, el alumno A manifestó rechazo a la actividad, aventando los colores y negándose a trabajar, a pesar de que se le recordó la importancia de cuidar el material y colaborar con su equipo.

Posteriormente, se les recordó que debían ponerse de acuerdo para decidir qué actividad realizar primero. En ese momento, el alumno C comenzó a llorar y decidió no integrarse al trabajo. A pesar del acompañamiento y las palabras de ánimo, permaneció al margen durante gran parte de la actividad. Esta situación influyó en los alumnos H y K, quienes expresaron que tampoco trabajarían si su compañero no lo hacía, lo que generó retrasos y desorganización en el grupo.

Durante el desarrollo de la actividad, se dieron indicaciones constantes para respetar turnos y permitir que todos participaran. En uno de los equipos, las niñas no permitían que los niños colorearan, lo que ocasionó conflictos y desacuerdos, siendo necesario intervenir en varias ocasiones para dialogar y retomar acuerdos.

De esta forma, algunos alumnos optaron por aislarse del resto del grupo. Estos niños se alejaron físicamente de sus equipos, se sentaron solos con su material y comenzaron a manipular los colores sin seguir las instrucciones establecidas. En algunos momentos, se mostraron distraídos, observando a sus compañeros sin participar activamente, mientras que en otros expresaron frases como “yo solo” o “no quiero con ellos”, manifestando dificultad para integrarse al trabajo colectivo. A pesar de las indicaciones para regresar a su equipo, estos alumnos requirieron acompañamiento individual y recordatorios constantes para retomar la actividad.

También se les indicó que podían solicitar ayuda en caso de necesitarla. 3 Alumnos lo hicieron, especialmente al momento de doblar la cartulina; sin embargo, los alumnos que se encontraban aislados mostraron poca disposición para aceptar apoyo, prefiriendo continuar solos o dejando la actividad inconclusa por momentos.

Debido a los conflictos constantes, las reacciones emocionales y el aislamiento de algunos alumnos, fue necesario repetir instrucciones, pausar la actividad y reorganizar a los

equipos para poder avanzar. Terminar la actividad resultó complicado y tomó más tiempo del previsto, ya que el ritmo de trabajo fue marcado por las conductas de los alumnos y la necesidad de intervención constante.

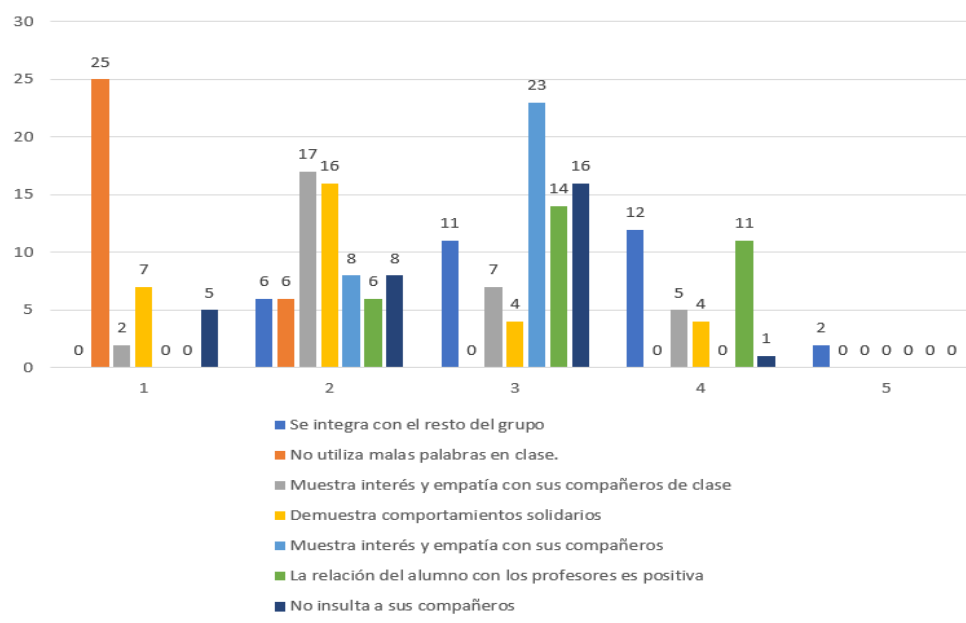
La motivación de elegir la mascota del salón fue recordada durante la actividad para mantener el interés; no obstante, aunque algunos alumnos retomaron el trabajo, otros continuaron mostrando resistencia o preferencia por trabajar de manera individual. Las reacciones del grupo evidenciaron que el trabajo colaborativo en preescolar representa un reto, especialmente cuando los alumnos aún están desarrollando habilidades de regulación emocional, comunicación y convivencia.

Al finalizar la actividad, se tomó un espacio reflexivo para valorar las habilidades sociales de los alumnos mediante el uso del instrumento antes descrito.

Posteriormente, se realizó el análisis de los resultados del diagnóstico sobre el desarrollo de las habilidades sociales en el grupo (ver anexo 3). Posteriormente, se hizo un análisis por cada una de las habilidades cognitivas. Estos resultados permiten comprender cómo los estudiantes interpretan y responden a las situaciones sociales de su entorno. En lo que se refiere a las habilidades sociales emocionales, se encontró lo que se muestra en la figura 5.

Figura 5

Resultados de evaluación de las habilidades sociales emocionales



Como se aprecia en la gráfica, se evidencia que el grupo presenta retos importantes en la identificación, expresión y regulación de emociones. Durante la actividad evaluativa se observaron respuestas emocionales intensas ante situaciones de frustración o desacuerdo, tales como llanto, enojo, rechazo a la actividad y conductas impulsivas.

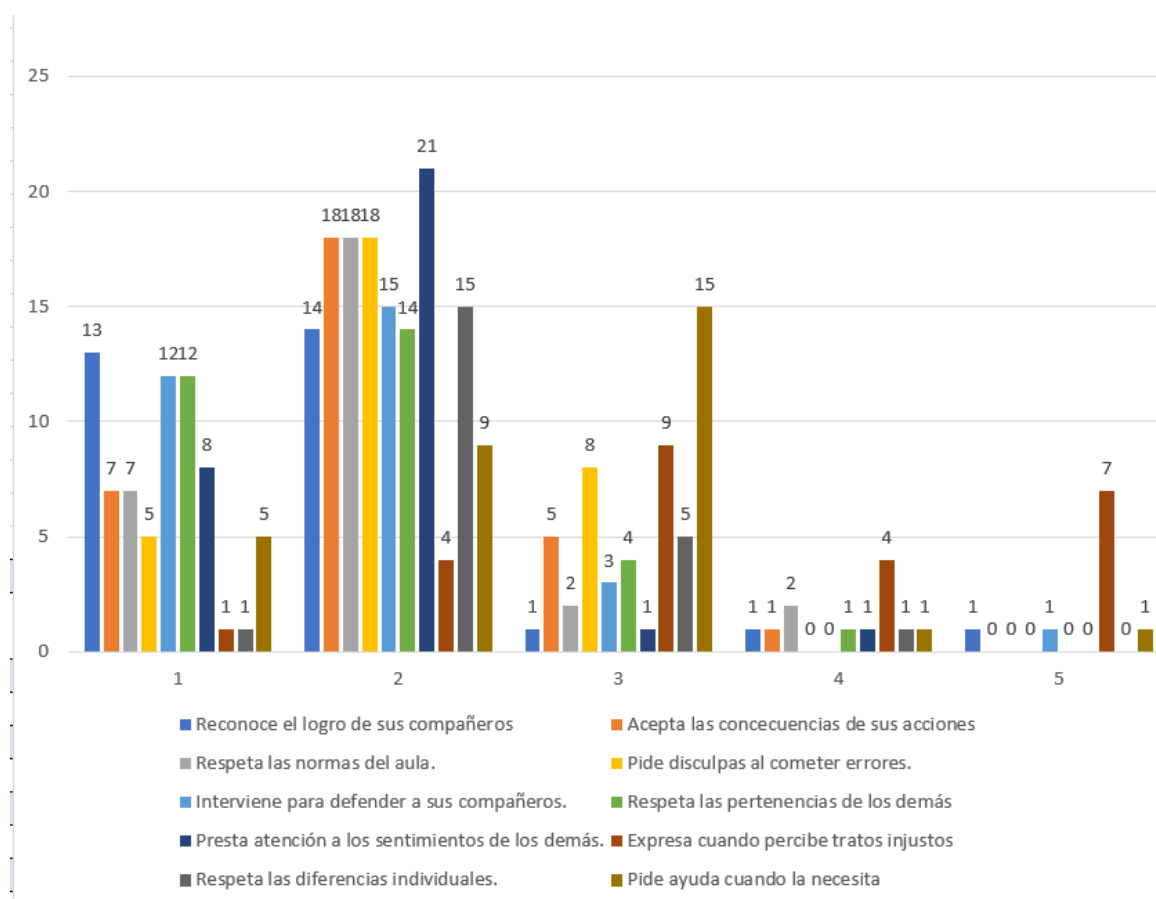
Seis alumnos mostraron baja tolerancia a la frustración, especialmente cuando debían compartir materiales, respetar turnos o aceptar decisiones grupales. Estas reacciones emocionales influyeron negativamente en la convivencia, ya que en diversos momentos provocaron conflictos, desorganización del equipo o abandono de la actividad.

Cabe señalar que, se identificó que 21 alumnos presentan dificultades para reconocer las emociones propias y las de los demás, lo que limita el desarrollo de la empatía. Esta situación se reflejó en actitudes de poca sensibilidad ante el sentir de sus compañeros, resistencia para brindar apoyo y escasa disposición para colaborar cuando algún integrante del equipo enfrentaba dificultades.

En lo que respecta a las habilidades sociales cognitivas, se observa en los resultados que 29 de los alumnos presentan dificultades para comprender y respetar las normas, reglas y acuerdos establecidos durante las actividades grupales. Estas dificultades se reflejan principalmente en la manera en que los estudiantes interpretan las consignas y organizan sus acciones dentro del trabajo colaborativo, lo cual afecta el desarrollo ordenado de las actividades y la convivencia en el aula. Como puede observar, en la figura 6.

Figura 6

Resultados de evaluación de las habilidades sociales cognitivas



Como se puede ver, se identificó que 29 alumnos tienen dificultad para seguir instrucciones de manera continua, especialmente cuando las actividades implican varios pasos o requieren atención sostenida. En distintos momentos fue necesario repetir

indicaciones o brindar apoyo adicional, ya que algunos estudiantes iniciaban la actividad sin haber comprendido completamente lo que debían realizar, lo que generaba confusión y desorganización dentro del equipo.

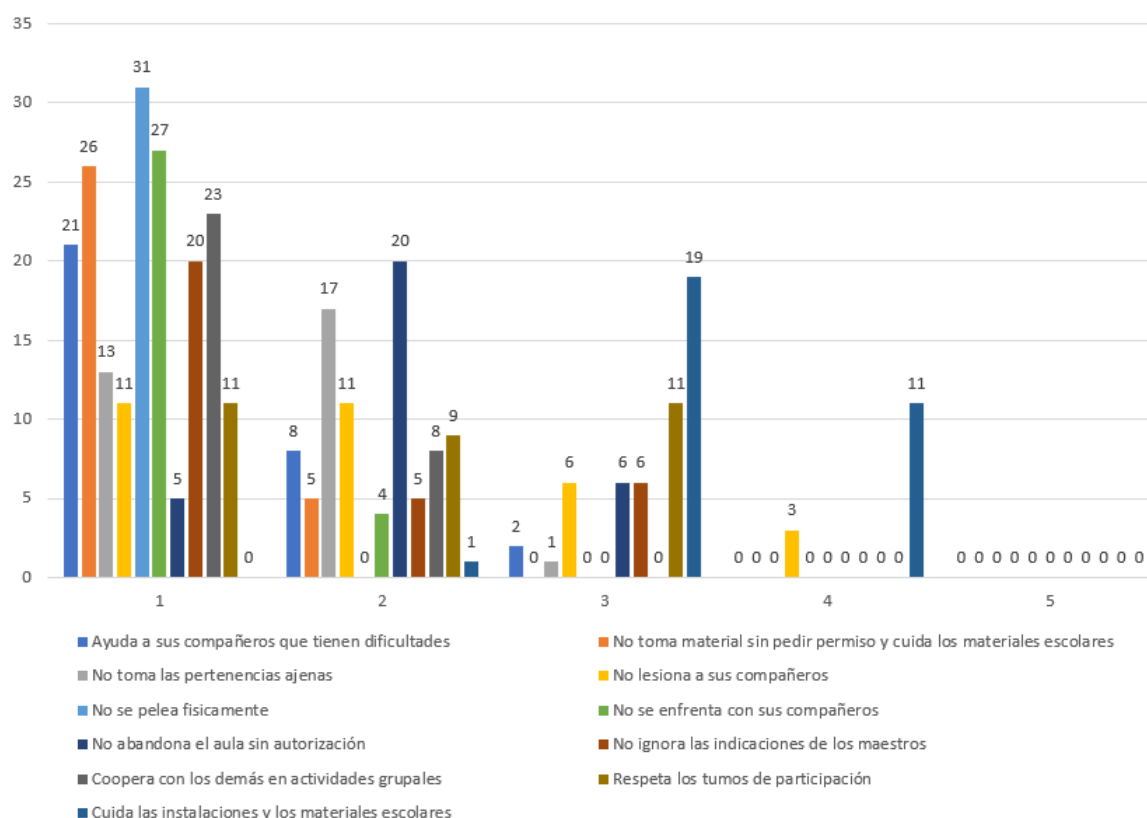
De la misma manera, se observaron dificultades para coordinar acciones con los compañeros y para participar en la toma de decisiones de forma colectiva. En lugar de negociar o llegar a acuerdos, 8 alumnos actuaron de manera impulsiva o individual, sin considerar el propósito del trabajo en equipo. Esta situación se manifestó en interrupciones constantes, desacuerdos frecuentes y poca disposición para escuchar y respetar el punto de vista de los demás.

Otro aspecto relevante fue la limitada capacidad de los alumnos para anticipar las consecuencias de su comportamiento. Se observaron conductas como tomar materiales sin permiso, interrumpir a los compañeros o no respetar turnos, lo que evidencia dificultades en procesos cognitivos relacionados con la reflexión y la autorregulación social. Además, varios alumnos requirieron el acompañamiento constante del adulto para resolver conflictos, ya que mostraron limitaciones para hacerlo de forma autónoma.

En lo que respecta a las habilidades sociales instrumentales, se observa en los resultados que 29 de los alumnos presentan dificultades en la aplicación de conductas sociales concretas necesarias para la interacción y el trabajo colaborativo. Estas habilidades, que se relacionan directamente con el saber actuar dentro del grupo, se manifiestan de manera limitada en diversas situaciones de convivencia escolar. Como se observa en la figura 7.

Figura 7

Resultados de evaluación de las habilidades sociales instrumentales



Durante la observación, se identificó que 25 de los alumnos presentan poca disposición para compartir materiales, respetar turnos y utilizar de manera adecuada los recursos comunes. En distintas actividades, 22 de los alumnos tomaban materiales sin solicitar permiso o los retenían por periodos prolongados, lo que generaba conflictos y desacuerdos entre compañeros. Cabe señalar que, se observaron dificultades para pedir ayuda de forma adecuada y para ofrecer apoyo a otros, lo cual limitó el desarrollo de dinámicas colaborativas.

De igual manera, se detectaron dificultades en la comunicación asertiva, ya que 18 alumnos expresaban sus ideas de manera impulsiva o poco clara, mientras que los otros 13

optaban por el silencio o el aislamiento. Esta situación provocó que varios estudiantes se mantuvieran al margen de la actividad grupal o prefirieran trabajar de manera individual, afectando la participación colectiva y el logro de los objetivos de la tarea.

Además, se observó resistencia para asumir roles y responsabilidades dentro del equipo, así como dificultades para seguir acuerdos previamente establecidos. En algunos casos, los alumnos intentaron imponer sus ideas sin considerar las opiniones de los demás, lo que generó desorganización y conflictos constantes. Estas conductas evidencian que las habilidades sociales instrumentales del grupo se encuentran en un nivel inicial de desarrollo y requieren ser fortalecidas para favorecer una interacción más respetuosa y funcional dentro del aula.

Conclusión diagnóstica

A partir del diagnóstico realizado, se identificaron hallazgos relevantes en relación con el desarrollo de las habilidades emocionales, cognitivas e instrumentales de los alumnos. En cuanto a las habilidades emocionales, se observó que algunos estudiantes presentan dificultades para reconocer y regular sus emociones, así como para manifestar empatía ante las necesidades de sus compañeros, lo que en ocasiones genera conflictos durante la interacción grupal.

Respecto a las habilidades cognitivas, se detectó que los alumnos requieren mayor acompañamiento para la toma de decisiones y la resolución de situaciones de convivencia, ya que tienden a reaccionar de manera impulsiva sin analizar las consecuencias de sus acciones o considerar alternativas de solución.

En relación con las habilidades instrumentales, se identificaron áreas de oportunidad en la comunicación y el trabajo colaborativo, principalmente en la expresión de ideas, el seguimiento de acuerdos y la participación equitativa dentro de las actividades grupales.

En general, los resultados del diagnóstico evidencian la necesidad de fortalecer de manera intencionada las tres habilidades, mediante estrategias pedagógicas que promuevan

la autorregulación emocional, el pensamiento reflexivo y la interacción social positiva, favoreciendo así una convivencia más armónica dentro del grupo.

Impresión Diagnóstica

A partir del proceso de realización del diagnóstico, aprendí la importancia de observar de manera intencional y sistemática a los alumnos, no solo desde el ámbito académico, sino también en sus formas de relacionarse, comunicarse y convivir dentro del aula. Este proceso me permitió comprender que cada estudiante presenta ritmos, necesidades y características distintas, las cuales deben ser consideradas para favorecer su participación y aprendizaje.

En este sentido, el diagnóstico me ayudó a reconocer que el trabajo colaborativo puede funcionar como una herramienta clave para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, tanto a nivel individual como grupal. A través de la observación y el análisis de las dinámicas de interacción, fue posible detectar actitudes, habilidades sociales y emociones que influyen directamente en la convivencia escolar y en el clima del aula.

Aprendí que el diagnóstico no es un proceso aislado ni estático, sino una base fundamental para la toma de decisiones pedagógicas. Contar con esta información permite ajustar la intervención docente, brindar apoyos oportunos y diseñar estrategias más pertinentes, orientadas a promover el desarrollo integral de los alumnos y una convivencia más respetuosa e inclusiva.

Revisión Teórica

Desde mi perspectiva docente, la inclusión educativa trasciende la simple presencia física de los alumnos; implica un reconocimiento profundo de la diversidad en la comunidad escolar para garantizar la participación de cada estudiante como un derecho fundamental. En este sentido, Echeita (2019b) sostiene que la inclusión debe comprenderse como un proceso permanente orientado a responder de manera adecuada a la diversidad, promoviendo la participación, el aprendizaje y la convivencia de todos los estudiantes dentro del contexto escolar.

Este enfoque me exige, como maestra de apoyo, identificar y eliminar de forma proactiva las BAP que puedan obstaculizar el proceso formativo, asegurando así una educación de calidad que prevenga cualquier forma de exclusión. Desde mi perspectiva docente, la inclusión educativa trasciende la simple presencia física de los alumnos; implica un reconocimiento profundo de la diversidad en la comunidad escolar para garantizar la participación de cada estudiante como un derecho fundamental. En este sentido, coincido con Echeita (2019a), quien plantea que la inclusión constituye un proceso orientado a transformar las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas con el propósito de responder a la diversidad del alumnado.

De manera complementaria, la SEP, (2017) conceptualiza la inclusión educativa como:

Un proceso a través del cual un sistema escolar, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos, removiendo las barreras para facilitar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sobre todo los más vulnerables a la exclusión (p. 20).

En esta misma línea de pensamiento, la UNESCO (2020) sostiene que la inclusión educativa es un proceso que implica la eliminación de las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, fortaleciendo así el principio de equidad dentro del sistema escolar. Por otra parte, considero fundamental reconocer que este enfoque no solo legitima el derecho a ser diferente, sino que otorga un valor explícito a la diversidad como una riqueza compartida. Al respecto, Martín et al. (2017) enfatiza la trascendencia de este proceso formativo:

Incluir a los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida. (p. 71)

Desde mi perspectiva, la educación inclusiva debe ser una realidad en todas las instituciones porque constituye un principio esencial de equidad y justicia social. Mi labor en el aula busca garantizar que cada alumno, independientemente de sus características,

capacidades o condiciones personales, acceda a oportunidades auténticas de aprendizaje y participación en un entorno que destaque por ser respetuoso y flexible. Al implementar este enfoque, no solo se cumplen deberes legales y éticos, sino que se fomenta activamente la práctica de valores como la empatía, la colaboración y el respeto a la diversidad, elementos que son la base para una convivencia armónica. En última instancia, estoy convencida de que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de formar ciudadanos conscientes y solidarios, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, proceso que debe cimentarse con solidez desde la etapa preescolar.

Las habilidades sociales

En mi experiencia dentro del *Jardín de Niños*, he podido constatar que las habilidades sociales no son solo normas de cortesía, sino herramientas fundamentales para la vida diaria. En este sentido, Caballo (2007) sostiene que las habilidades sociales constituyen un conjunto de conductas aprendidas que permiten a las personas expresar sentimientos, opiniones y derechos de manera adecuada dentro de distintos contextos interpersonales, favoreciendo relaciones positivas y la resolución de conflictos cotidianos. Por tanto, estas sostienen la adaptación de los niños al entorno escolar.

Desde el trabajo docente, se visualiza que la propuesta de Caballo (2007) sobre las habilidades sociales resulta indispensable para realizar una evaluación más precisa en el preescolar. Gracias a estas bases actualizadas, he podido identificar con mayor claridad cuáles son las fortalezas de los alumnos en 3.º A y en qué puntos específicos de su conducta social necesitan una intervención más cercana.

En cuanto a la dinámica que observo en el grupo de 3.º A, distingo entre habilidades sociales básicas y complejas. Las primeras, como escuchar con atención, iniciar un diálogo o agradecer, forman el cimiento de la comunicación cotidiana. Por su parte, las habilidades complejas me permiten mediar en situaciones que exigen una mayor conciencia e implicación personal, tales como la negociación y la resolución pacífica de conflictos. Comprender esta progresión me ayuda a diseñar estrategias que lleven a mis estudiantes de interacciones simples hacia una convivencia mucho más reflexiva y armónica.

En cuanto a su clasificación, se distinguen habilidades sociales básicas y complejas. Las habilidades básicas, como escuchar activamente, iniciar conversaciones, agradecer o formular preguntas, constituyen la base de la convivencia y la comunicación cotidiana. Por otro lado, las habilidades complejas implican una mayor conciencia e implicación personal, ya que permiten negociar, resolver conflictos y expresar opiniones y emociones de manera asertiva (Caballo, 2007).

Como puede observarse, las habilidades sociales comprenden un conjunto de conductas y acciones aprendidas que favorecen el desarrollo adecuado de las interacciones y la construcción de relaciones con los demás. Estas habilidades representan respuestas que las personas emiten ante diferentes situaciones sociales y no solo involucran conductas verbales o motoras, sino también procesos cognitivos y emocionales. En este sentido, García et al. (2017) señalan que las habilidades sociales incluyen componentes relacionados con los procesos de pensamiento, la expresión emocional y la actuación dentro de los distintos contextos de convivencia.

- **Cognitivas:** Son aquellas habilidades relacionadas con los procesos de pensamiento, comprensión y análisis de las situaciones sociales. Implican la capacidad de reconocer emociones, interpretar intenciones, anticipar consecuencias, resolver problemas, tomar decisiones y autorregular la conducta de acuerdo con las normas de convivencia. Estas habilidades se relacionan con el pensar.

- **Emocionales:** Comprenden las habilidades vinculadas con la expresión, identificación y regulación de emociones como la alegría, tristeza, enojo, vergüenza o frustración, permitiendo una interacción más adecuada con los demás. Estas se relacionan con el sentir.

- **Instrumentales:** Son las habilidades orientadas a la acción y a la interacción práctica con otras personas. Incluyen conductas verbales y no verbales, como iniciar y mantener conversaciones, formular preguntas, negociar conflictos, rechazar conductas agresivas y utilizar adecuadamente elementos como el tono de voz, los gestos, la postura corporal y el contacto visual (García, et al., 2017).

El desarrollo de estas capacidades en mis alumnos se comprende mejor desde un enfoque sociocultural del aprendizaje. En este sentido, Coll (2004), retomando los planteamientos de Vygotsky, explica que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y de la participación activa de los estudiantes en su contexto, donde la convivencia y la mediación de otros favorecen la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. Desde esta perspectiva, tanto la familia como los docentes se convierten en referentes fundamentales de conducta y acompañamiento.

Esta etapa de aprendizaje temprano resulta determinante, ya que en la educación inicial se construyen las bases de la empatía y el autocontrol. Para mi labor en 3.º A, esto implica reconocer que fomentar una resolución saludable de conflictos contribuye al desarrollo de herramientas necesarias para el éxito académico y para una convivencia adecuada dentro y fuera del aula.

Por otra parte, se hace necesario recalcar que, en el aula de preescolar, fomentar habilidades sociales implica crear un entorno emocionalmente seguro donde los niños se sientan valorados, escuchados y apoyados. En este sentido, Díaz-Aguado (2003) sostiene que el desarrollo de la competencia social depende en gran medida de la calidad del clima escolar y de las experiencias de interacción que viven los alumnos, ya que estas favorecen la construcción progresiva de habilidades relacionadas con la convivencia, la comunicación y la resolución de conflictos.

Respecto a la intervención docente, la misma autora señala que las estrategias basadas en la observación, la interacción y el modelado de conductas positivas favorecen el aprendizaje social en edades tempranas, debido a que los niños adquieren nuevas habilidades mediante la convivencia con adultos y compañeros significativos dentro de su entorno escolar. Estas dinámicas promueven la colaboración, la participación y la autorregulación dentro del aula, favoreciendo el desarrollo progresivo de habilidades sociales en los estudiantes de educación preescolar.

La Colaboración

La colaboración dentro del aula no es solo una técnica, sino la estrategia fundamental para entrelazar las habilidades sociales con una verdadera inclusión. Al respecto, Sánchez-Santamaría y Manzanares (2020) sostienen que colaborar implica que los alumnos participen activamente en la construcción de su propio conocimiento, partiendo siempre desde la interacción y el respeto hacia el otro. En mi práctica en el preescolar, esto se vuelve tangible cuando los niños juegan juntos, respetan sus turnos o se ayudan ante una dificultad; estas acciones no solo mejoran la convivencia, sino que son las que sostienen las prácticas inclusivas en el día a día. Por ello, crear entornos donde todos participen requiere que nosotros, como docentes, promovamos una cultura que valore la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como un obstáculo.

Sobre la naturaleza de este trabajo conjunto, La colaboración representa un proceso dinámico en el que las personas integran sus esfuerzos para alcanzar una meta común o resolver tareas compartidas. Este proceso requiere una coordinación organizada de las diversas capacidades y recursos de cada integrante, lo que permite lograr objetivos con una eficiencia superior a la que se obtendría mediante esfuerzos individuales aislados.

Mediante la práctica diaria y las dinámicas de colaboración, mis alumnos de preescolar construyen aprendizajes con sentido que les permiten empezar a nombrar y gestionar lo que sienten. En este proceso, la educación emocional no es un tema aparte, sino el eje de la interacción; como menciona Bisquerra (2020a), el desarrollo de estas competencias en la infancia constituye la base para la empatía, la autorregulación y la construcción de vínculos saludables. Estas capacidades son las que realmente sostienen la convivencia en el aula, pues enseñan a los niños a reconocerse en el otro, a ser tolerantes y a trabajar en equipo.

Por otra parte, es fundamental recalcar que el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia pedagógica que impulsa el desarrollo integral de los alumnos mediante la interacción, la colaboración y el trabajo en equipo. Esta metodología favorece que los estudiantes aprendan unos de otros, compartan responsabilidades y construyan objetivos comunes.

En el nivel preescolar, las actividades colaborativas adquieren una relevancia especial, ya que permiten a los niños convivir, ayudarse y comunicarse de manera efectiva. Dinámicas como los juegos en equipo, las construcciones grupales, las dramatizaciones o los proyectos colectivos promueven el diálogo, la negociación y la toma de decisiones compartida, fortaleciendo habilidades sociales como el respeto, la empatía, la paciencia y la colaboración.

Por ello, el maestro debe crear espacios de diálogo, promover el trabajo colaborativo y ofrecer oportunidades para que los niños practiquen conductas prosociales dentro del aula. En esta misma línea, Bisquerra (2020a) señala que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales dentro del aula contribuye a mejorar la convivencia escolar, fortalecer las conductas prosociales y favorecer la autorregulación. Por ello, pueden incorporarse estrategias como roles rotativos, tutoría entre pares, aprendizaje basado en proyectos y asambleas de aula como medios sistemáticos para consolidar el desarrollo social en preescolar.

La teoría del constructivismo social

El constructivismo social se mantiene como un referente esencial para comprender los procesos de aprendizaje en la educación actual. Diversos estudios han señalado que el conocimiento no se construye de manera individual, sino a partir de la interacción social y el diálogo significativo. En este sentido, Coll (2004) plantea que el aprendizaje se fortalece cuando los alumnos participan en procesos de intercambio donde argumentan, comparten ideas y construyen significados de manera colectiva. Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, sino que constituye un elemento central en la organización del pensamiento y en el desarrollo de los procesos cognitivos de los niños.

Aunque estos hallazgos provienen de revisiones sistemáticas en diversos campos, evidencian que el trabajo colaborativo es una estrategia adaptable a distintos niveles educativos, ya que promueve aprendizajes con sentido a través del intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento.

En el contexto de la educación preescolar, estos planteamientos respaldan la importancia de diseñar actividades estructuradas donde los niños asuman pequeños roles, compartan materiales, dialoguen y participen en metas comunes. Esto permite que el aula se consolide como un espacio de colaboración e inclusión, donde el aprendizaje social es el protagonista de la dinámica diaria.

De igual manera, desde la perspectiva sociocultural, Coll (2004) señala que la mediación pedagógica es un elemento fundamental en el desarrollo del aprendizaje, ya que el acompañamiento del docente y la interacción entre pares permiten ampliar las capacidades cognitivas de los estudiantes dentro de contextos socialmente significativos.

En este sentido, el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo continúa siendo una herramienta vigente para comprender cómo mi apoyo intencional como docente favorece la autonomía progresiva del niño, transformando la interacción en un motor de desarrollo.

En el ámbito de la educación infantil, diversas investigaciones han señalado que las experiencias colaborativas favorecen tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional. En este sentido, Coll (2004) explica que el aprendizaje se construye cuando los alumnos participan activamente en actividades compartidas, interactúan con otros y se involucran en procesos de resolución conjunta de problemas, donde el docente cumple un papel fundamental como mediador y organizador de la experiencia educativa. De esta manera, el aula deja de ser un espacio de transmisión de información para convertirse en un escenario de construcción conjunta del conocimiento.

Por otra parte, las perspectivas actuales sobre el aprendizaje dialógico señalan que la interacción entre iguales promueve habilidades sociales, pensamiento crítico y autorregulación. Por otra parte, las perspectivas actuales sobre el aprendizaje dialógico señalan que la interacción entre iguales promueve habilidades sociales, pensamiento crítico y autorregulación. De acuerdo con Aubert et al. (2008), el diálogo colaborativo genera espacios de encuentro donde los niños amplían su comprensión al confrontar distintas perspectivas, lo que permite identificar que el aprendizaje en comunidad sigue siendo un pilar fundamental en la educación inicial. .

Por otra parte, la inclusión educativa continúa consolidándose como un principio orientador de los sistemas actuales. En este sentido, la UNESCO (2020) define la educación inclusiva como un proceso que busca:

Identificar e eliminar las barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Esta visión amplía el enfoque tradicional, colocando el énfasis no en las limitaciones del alumno, sino en la transformación de las culturas y las prácticas escolares. (p. 7)

En el nivel preescolar, las investigaciones actuales destacan que la inclusión educativa demanda prácticas que aseguren la participación activa de todo el alumnado. Bajo esta mirada, mi labor docente en el grupo de 3.º A se centra en utilizar el trabajo colaborativo como una estrategia clave para garantizar la equidad y fortalecer el sentido de pertenencia de cada niño.

El desarrollo de las habilidades sociales tiene un impacto directo en la convivencia escolar, entendida como un proceso dinámico que involucra la participación, el bienestar emocional y la construcción de vínculos positivos entre los estudiantes. En este sentido, Ortega-Ruiz y Zych (2016) sostienen que la convivencia escolar trasciende la simple ausencia de conflictos, ya que implica el fortalecimiento de competencias socioemocionales que permitan resolver desacuerdos de manera pacífica y construir relaciones basadas en el respeto y la colaboración dentro del aula.

Más recientemente, Bisquerra (2020a) sostiene que la educación emocional constituye un eje fundamental para fortalecer esta convivencia, ya que promueve la empatía, la regulación de las emociones y la toma de decisiones responsables dentro del entorno escolar. Desde esta perspectiva, entiendo que la convivencia en mi aula no es algo que se logre por decreto, sino que se construye a través de experiencias cotidianas en las que los alumnos ponen en práctica sus habilidades sociales en contextos reales de interacción.

El docente desempeña un papel esencial en la creación de ambientes inclusivos, al adaptar estrategias de enseñanza y propiciar un clima de respeto, participación y apoyo

mutuo. Fomentar la inclusión educativa desde el preescolar contribuye al desarrollo integral de los niños, promueve la equidad y forma ciudadanos empáticos y solidarios.

Plan de Intervención

Un plan de intervención educativa se define como un conjunto organizado de acciones pedagógicas diseñadas para atender una problemática o necesidad específica dentro de un contexto educativo determinado. En este sentido, Latorre (2021) sostiene que la intervención implica un proceso de acción reflexiva orientado a la mejora de la práctica docente desde el propio escenario donde esta se desarrolla. Esto supone que, como docente en formación, mi labor no se limita únicamente a observar la realidad, sino también a actuar sobre ella de manera consciente y sistemática para transformar las dinámicas del aula.

Conviene destacar que, Tejada (1997) señala que toda intervención educativa requiere el establecimiento de objetivos claros, la selección de estrategias pertinentes y la implementación de procedimientos de evaluación que permitan valorar los avances obtenidos. De esta manera, el plan de intervención se convierte en una herramienta operativa que orienta la práctica docente hacia la mejora continua, sustentada en la reflexión crítica del quehacer educativo cotidiano.

El propósito de esta intervención educativa está estrechamente vinculado con la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con la transformación de las dinámicas de convivencia en el grupo de 3.º A. De acuerdo con Sánchez-Santamaría y Manzanares (2020), el objetivo central de la intervención es generar cambios positivos en la realidad escolar, promoviendo prácticas más justas, inclusivas y pertinentes para todo el alumnado.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, el aprendizaje colaborativo promueve la inclusión al garantizar la participación equitativa de todo el alumnado mediante la interacción, el apoyo entre pares y la diversificación de estrategias de enseñanza. De acuerdo con el modelo de inclusión educativa propuesto por Booth y Ainscow (2015), estas prácticas permiten reducir las BAP, ya que transforman las dinámicas del aula para responder a la

diversidad, eliminando aquellos obstáculos pedagógicos, sociales y emocionales que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto escolar.

En coherencia con lo anterior, el propósito central de esta intervención es favorecer el desarrollo de las habilidades sociales mediante la implementación de estrategias colaborativas para propiciar la inclusión educativa. Se considera que, además, las acciones impactarán positivamente en el clima del aula, contribuyendo a una convivencia escolar más armónica y al desarrollo integral de los estudiantes, en total consonancia con los principios humanistas de la *NEM*.

El diseño de la intervención educativa se estructuró a partir de las fases propias de la investigación-acción: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación-reflexión. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que el diseño de una intervención debe mantener una coherencia estricta entre los objetivos planteados, las actividades propuestas y los instrumentos de evaluación utilizados. Esta alineación garantiza que las acciones que implementé en el jardín de niños respondan de manera efectiva a la problemática social identificada en el grupo.

En este proyecto, el diseño contempla la aplicación de actividades colaborativas que son breves, intencionadas y contextualizadas, respetando siempre las características del nivel preescolar. Diseñé estas situaciones para promover la participación y el aprendizaje mediante el trabajo colaborativo y la expresión de emociones, a fin de potencializar el desarrollo de habilidades sociales tanto cognitivas como emocionales. Sumadora ello, establecí criterios de observación y registro que me permitieron valorar los avances y las áreas de oportunidad, asegurando un proceso reflexivo constante orientado a mejorar mi práctica frente al grupo.

En el nivel preescolar, las estrategias colaborativas son fundamentales porque permiten resolver problemas a través de la interacción y el diálogo entre pares. Como señalan Vargas et al. (2020), cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos estructurados, desarrollan capacidades para explicar sus ideas, escuchar a sus compañeros y construir soluciones conjuntas. En mi experiencia con el grupo de 3.º A, he observado que estas prácticas no solo fortalecen el aprendizaje, sino que son el motor para desarrollar la negociación, la toma de decisiones compartida y la autorregulación emocional.

Del mismo modo, la propuesta de intervención considera los campos formativos Saberes y pensamiento científico y De lo humano y lo comunitario, ya que ambos favorecen el desarrollo integral de las y los alumnos mediante experiencias de aprendizaje centradas en la colaboración, la participación y la convivencia. A través de actividades colaborativas, se busca fortalecer habilidades sociales como la comunicación, la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos, contribuyendo así a la construcción de una verdadera inclusión educativa dentro del aula.

De igual manera, la intervención se articula con los ejes articuladores de Inclusión, Pensamiento crítico, Igualdad de género y Artes y experiencias estéticas, los cuales orientan el trabajo pedagógico hacia una formación humanista, sensible y participativa. Desde esta perspectiva, la diversidad se reconoce como una oportunidad de aprendizaje colectivo y enriquecimiento mutuo, promoviendo ambientes donde todos los alumnos puedan participar en igualdad de condiciones. En este sentido, la propuesta busca eliminar las BAP mediante estrategias de modelamiento, diálogo, acompañamiento constante y trabajo entre pares, favoreciendo una convivencia basada en el respeto y el sentido de comunidad. El diseño de la propuesta se esquematiza de la siguiente manera:

Tabla 1

Plan de intervención

Actividad	Campo Formativo	Eje articulador	PDA	Habilidad Social
Conociendo las Plantas	Naturaleza y sociedad	Inclusión Igualdad de genero Vida saludable	Participa en actividades individuales o colectivas para el cuidado de plantas, animales y espacios naturales	Emocionales Instrumental Cognitiva
Sembramos Juntos	Naturaleza y sociedad	Inclusión Igualdad de genero Vida saludable	Participa en actividades individuales o colectivas para el cuidado de plantas, animales y espacios naturales	
Compartimos lo que Aprendimos	Naturaleza y sociedad	Inclusión Igualdad de genero Vida saludable	Participa en actividades individuales o colectivas para el cuidado de plantas, animales y espacios naturales	

III. Desarrollo, Reflexión y Evaluación del Plan de Intervención

En este apartado se presenta el plan de intervención educativa desarrollado a partir del análisis del contexto escolar y de las necesidades identificadas en el grupo de tercer grado de preescolar. El lector encontrará la fundamentación del plan, así como la explicación de su propósito, la metodología empleada y el diseño de las actividades implementadas durante la intervención.

De la misma manera, se describen los criterios que guiaron la selección de estrategias pedagógicas, las formas de organización del trabajo en el aula y los elementos considerados para favorecer la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos. Este apartado tiene como finalidad ofrecer una visión clara y ordenada del proceso de intervención, permitiendo comprender cómo se articularon la reflexión docente, la acción educativa y la evaluación de los resultados obtenidos.

Actividad 1. “Conocemos las plantas”

La planeación de la sesión se diseñó con base en el *Plan y Programas de Estudio* vigentes de la *NEM*, considerando el campo formativo *Saberes y Pensamiento Científico*, específicamente en el contenido relacionado con la interacción, cuidado y conservación de la naturaleza, favoreciendo la construcción de una conciencia socio ambiental. De esta forma, se articuló con el campo *De lo humano y lo comunitario*, al promover habilidades sociales como la comunicación, el respeto de turnos y la corresponsabilidad en el trabajo colaborativo.

El Proceso de Desarrollo de Aprendizaje, correspondiente a tercer grado, se orientó a que los alumnos participaran en actividades individuales y colectivas para el cuidado de plantas, reconociendo sus características y necesidades básicas. La actividad se vinculó con el eje articulador de inclusión e igualdad de género, promoviendo la participación equitativa de todos los alumnos. La intervención se llevó a cabo en la biblioteca escolar, debido a que el aula se encontraba en proceso de desinfección. Asistieron 30 alumnos de un total de 31 inscritos. El propósito fue favorecer habilidades cognitivas relacionadas con la observación y el reconocimiento de las partes de la planta, así como fortalecer habilidades sociales mediante la comunicación y el trabajo colaborativo.

Durante la Actividad 1, inicié la sesión, saludé a los alumnos; después procedí a mostrarles un dibujo grande de una planta, con el propósito de que observaran con atención su forma y comenzaran a identificar sus partes. Antes de brindar cualquier explicación, decidí abrir un espacio de diálogo para conocer las ideas previas del grupo, favoreciendo que se expresaran con libertad. Este momento no solo buscaba recuperar saberes previos, sino también sentar las bases de una dinámica colaborativa. Coll, et al. (2011) señalan que el diálogo dentro del aula favorece la construcción compartida del conocimiento, ya que permite que los estudiantes intercambien ideas, contrasten puntos de vista y desarrollen habilidades sociales relacionadas con la escucha activa y el respeto hacia la participación de los demás.

Desde esta perspectiva, el intercambio verbal inicial se planteó como una estrategia intencionada para favorecer tanto el aprendizaje conceptual como la colaboración. Les pregunté directamente qué pensaban que tenía una planta y cuáles eran, según ellos, sus partes. Ante la pregunta, el Alumno A comentó señalando el dibujo: “Tiene un palito”. Al escuchar esta respuesta, algunos compañeros comenzaron a reírse, mientras que el Alumno Y agregó con seguridad: “Sí, yo conozco ese palito”. Posteriormente, otro alumno mencionó: “También tiene una hojita”. Sin embargo, el Alumno C expresó con un tono de desacuerdo: “No, no es un palito, está mal”, lo que provocó risas nerviosas y comentarios entre algunos alumnos.

Después de este intercambio, observé que varios alumnos, entre ellos el Alumno F y el Alumno K, permanecieron en silencio y dejaron de participar, evitando expresar nuevas ideas. Esta reacción evidenció inseguridad y temor a equivocarse frente a sus compañeros. Este silencio no se interpretó como desinterés, sino como una respuesta emocional ante el desacuerdo y las risas. Desde la perspectiva de la educación emocional, Bisquerra (2003) señala que el clima afectivo del aula influye directamente en la participación de los alumnos, ya que cuando no se percibe un ambiente seguro y respetuoso pueden aparecer conductas de inhibición, temor o retraimiento social. Es así como, se identificaron barreras actitudinales vinculadas con la dificultad de algunos alumnos para integrarse al trabajo con sus compañeros, compartir materiales o participar activamente en las actividades grupales. Según Booth y Ainscow (2015), las actitudes y formas de interacción dentro del contexto escolar

pueden convertirse en obstáculos para la participación plena de los estudiantes, limitando las oportunidades de aprendizaje y convivencia.

De manera complementaria, Díaz-Aguado (2003) explica que la confianza y las relaciones positivas dentro del grupo favorecen la interacción, la colaboración y la disposición de los estudiantes para participar activamente en las actividades escolares. Al identificar este cambio en la dinámica del grupo, intervine de manera calmada para regular el clima emocional, explicando que todas las ideas eran importantes y que no existían respuestas incorrectas en ese momento, con el propósito de restablecer la confianza y favorecer nuevamente la participación. Posteriormente, retomé las aportaciones de los alumnos y expliqué de manera clara las partes de la planta, validando las ideas previas del Alumno A y del Alumno B, y aclarando que al “palito” se le llama tallo.

Esta intervención permitió transformar el desacuerdo inicial en una oportunidad de aprendizaje y modelar una forma respetuosa de corregir, mostrando que el error puede ser un punto de partida para construir conocimiento colectivo. De esta manera, el diálogo comenzó a convertirse en un medio para fortalecer habilidades sociales como la empatía, la tolerancia a la diferencia y la autorregulación emocional. Después de la explicación, organicé al grupo en equipos de dos y tres alumnos para realizar la actividad de coloreado, como se muestra en la figura 8.

Figura 8

Evidencia de la organización en equipo



Cuando los alumnos comenzaron a realizar su trabajo, se hicieron más evidentes algunas conductas que reflejaron dificultades en la convivencia y el trabajo colaborativo. En uno de los equipos, el Alumno L tomó varios colores y los colocó frente a él, negándose a compartirlos con el Alumno F, quien le solicitó uno, diciendo: “¿Me prestas el verde?”. El Alumno L respondió: “No, son míos”, y giró su cuerpo para impedir que su compañero los tomara. Ante esto, el Alumno F simplemente dejó de participar y se quedó observando sin intervenir.

En otro equipo pasó algo similar: el Alumno K sostuvo firmemente la hoja de trabajo y no permitió que su compañero colaborara, bajo el argumento de: “Yo lo hago todo”. Esta actitud generó molestia en su compañero, quien cruzó los brazos y abandonó la tarea. Estas situaciones dejaron claro que existían problemas de acaparamiento de material, falta de disposición para compartir y, sobre todo, una marcada dificultad para reconocer al otro dentro del equipo.

Pese a estos conflictos iniciales, el escenario de práctica permitió observar cómo el trabajo colaborativo, bajo una mediación docente intencionada, actúa como un catalizador para que las habilidades sociales emerjan de forma progresiva. Al intervenir mediante un diálogo guiado con la interrogante: “¿Cómo pueden usar los colores para que todos

participen?”, los alumnos empezaron a proponer soluciones proactivas, como el establecimiento de turnos o la distribución equitativa de las tareas.

Esta transición de la conducta impulsiva hacia la negociación asertiva demuestra que las competencias sociales en preescolar se construyen a través de experiencias estructuradas donde el alumno ajusta su comportamiento en función del otro.

Durante el resto de la clase noté avances pequeños pero significativos. Por ejemplo, el Alumno L, después de la mediación, le pasó un color a su compañero por iniciativa propia; mientras que el Alumno K permitió que su compañero coloreara las hojas mientras él se encargaba del tallo. Aunque fueron cambios incipientes, demostraron que la colaboración no surge de manera espontánea, sino que requiere orientación, acompañamiento y espacios de diálogo dentro del aula. En este sentido, Velázquez (2013) plantea que las habilidades sociales se fortalecen mediante experiencias de interacción guiadas que permiten a los alumnos aprender progresivamente a convivir, colaborar y regular su conducta en relación con los demás.

Durante el resto de la actividad, observé que algunos estudiantes, como el Alumno F y el Alumno K, pedían confirmación constante antes de actuar, lo que evidenciaba inseguridad para tomar decisiones de manera autónoma. Desde esta perspectiva, Díaz-Barriga (2006) sostiene que el docente cumple una función mediadora no solo en el aprendizaje académico, sino también en la construcción del clima emocional del aula, favoreciendo la regulación de emociones y la convivencia entre los estudiantes.

La experiencia permitió reconocer que, si bien había disposición para trabajar en equipo, todavía persisten dificultades para compartir materiales, respetar turnos y colaborar de forma equitativa. A pesar de esto, quedó claro que el trabajo colaborativo, siempre que vaya acompañado de un diálogo intencionado, ayuda a desarrollar poco a poco la empatía, la escucha activa y la capacidad de negociar.

Como señala Ortega-Ruiz y Zych (2016), la convivencia escolar y la colaboración no surgen de manera espontánea, sino que se fortalecen mediante experiencias de interacción, mediación docente y participación constante dentro del aula. Para realizar el cierre de la

actividad, los alumnos compartieron sus dibujos y los colocaron en un mural titulado “Cuidemos la naturaleza”. El objetivo fue reforzar la idea de que las plantas son seres vivos que requieren atención y cuidado. Este cierre colectivo permitió finalizar la clase con una lógica comunitaria, ya que cada dibujo individual pasó a formar parte de un producto común, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la participación grupal.

Posteriormente, me despedí de los alumnos, reconociendo el esfuerzo y la participación mostrada durante la actividad. Agradecí a la maestra titular por el tiempo brindado y el acompañamiento durante la intervención, valorando el apoyo proporcionado para el desarrollo de la sesión.

En conclusión, la actividad demostró que trabajar las habilidades sociales impacta directamente en la inclusión. Al principio, algunos niños quedaban fuera porque otros acaparaban el material o no querían colaborar. Sin embargo, en cuanto se fomentó el diálogo y el respeto de turnos, todos empezaron a involucrarse. El hecho de que el Alumno L compartiera un color por iniciativa propia, o que el Alumno K dejara participar a su compañero, marca un avance real en su capacidad de empatía y colaboración.

Estos cambios no solo optimizaron la convivencia grupal, sino que garantizaron que ningún alumno quedara al margen de la experiencia formativa. Al aprender a escuchar, esperar turnos y construir acuerdos, los niños generaron condiciones de participación más equitativas, donde cada integrante tuvo la oportunidad de aportar significativamente al producto final.

Posterior a la intervención, se realizó el análisis y la reflexión de la práctica; al contrastar los referentes teóricos con lo observado en el aula, se identificó que, aunque el trabajo colaborativo favorece el desarrollo de habilidades sociales, este proceso no ocurre de manera inmediata ni lineal. Como plantea Barkley, et al. (2014), el aprendizaje colaborativo requiere una planeación cuidadosa de las actividades, la definición de metas comunes y la organización de los estudiantes para que todos participen de manera activa y responsable. En la dinámica del grupo de preescolar se evidenció que, cuando estas condiciones no se establecen desde el inicio, pueden surgir conflictos, exclusión o acaparamiento de materiales durante las actividades compartidas.

Esta disonancia entre la teoría y la práctica demuestra que la labor de docente en formación, es crucial para andamiar estas interacciones, transformando el conflicto inicial en una oportunidad de aprendizaje para la autorregulación y la empatía, como lo señala Vygotsky (citado por López, et al., 2010). De ello, se visualiza que el trabajo colaborativo requiere enseñanza explícita de cómo colaborar, no solo la organización en equipos. El desarrollo de las habilidades sociales no solo impactó la dinámica de trabajo, sino que tuvo una repercusión directa en la inclusión dentro del aula. En un inicio, algunos alumnos quedaron al margen debido al acaparamiento de materiales, la inseguridad para participar o la dificultad para tomar acuerdos. Sin embargo, conforme se promovió el diálogo, la negociación y la corresponsabilidad, se generaron condiciones más equitativas de participación.

El fortalecimiento de habilidades como compartir, respetar turnos, escuchar al compañero y asumir responsabilidades permitió que los alumnos tuvieran un espacio real de participación, reduciendo conductas de exclusión y favoreciendo una inclusión activa y no solo declarativa. La inclusión se manifestó porque, más allá de una integración únicamente física en el equipo, se promovió una participación significativa dentro del proceso educativo, como señala Blanco (2006), al referir que la inclusión implica garantizar la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y en la vida escolar.

La experiencia evidenció que cuando se fortalecen habilidades sociales mediante estructuras colaborativas intencionadas, se incrementa la participación activa y se disminuyen las barreras que limitan la intervención de algunos alumnos. Es decir, la inclusión se construye en la práctica cotidiana, a través de interacciones guiadas y acuerdos compartidos.

Dentro de las dificultades identificadas en la intervención que se convirtieron en BAP, se evidenció que la ausencia de acuerdos explícitos sobre el uso del material y la falta de roles definidos favorecieron dinámicas de control, dependencia y participación desigual. La organización en equipos, aunque intencionada, no estuvo acompañada de una estructura colaborativa clara que garantizara la interdependencia positiva y la participación de los alumnos lo que obstaculizó en este momento el desarrollo de la habilidad social y por ende la inclusión. Como consecuencia, algunos alumnos asumieron posiciones dominantes,

mientras otros adoptaron actitudes pasivas o de retraimiento, lo que afectó directamente la equidad en la participación.

Este escenario confirma que el trabajo colaborativo no surge de manera espontánea, sino que requiere una enseñanza explícita. Al respecto, Azorín (2020) señala que para que la inclusión sea efectiva es necesario transitar hacia estructuras de aprendizaje que fomenten la corresponsabilidad, evitando que la simple agrupación de estudiantes se convierta en una barrera para aquellos con mayores necesidades de apoyo.

Por su parte, Coll (2004) destaca que la colaboración en el aula depende de la organización intencional de las tareas y de la distribución clara de responsabilidades dentro de un objetivo común. En la intervención realizada, esta estructura fue débil, lo que explica que las primeras interacciones derivaran en conflicto antes que en colaboración.

A través de lo anterior, se puede mencionar que existió un cambio en la concepción sobre de la manera en que se van construyendo las habilidades sociales; mi concepción sobre la enseñanza de las habilidades sociales en preescolar se transformó significativamente. Inicialmente, consideraba que estas habilidades se desarrollaban de manera espontánea a través de la convivencia cotidiana; sin embargo, la intervención me permitió comprender que requieren una enseñanza intencionada, sistemática y mediada por el docente. Es así como, reconocí que actividades aparentemente sencillas, como compartir experiencias, escuchar a los compañeros y trabajar en conjunto, la empatía y el respeto. Esta experiencia me permitió valorar que las habilidades sociales no son un aprendizaje complementario, sino un elemento fundamental para promover la inclusión, la participación y la construcción de ambientes de aprendizaje positivos.

A partir de esta reflexión, y siguiendo la lógica de Latorre (2021) sobre la mejora de la práctica desde el propio escenario, integraré acciones más sistemáticas y preventivas. Estableceré acuerdos de convivencia contruidos colectivamente antes de iniciar el trabajo en equipo para asegurar que todos comprendan las reglas de participación. A su vez, se asignarán roles rotativos visibles que distribuyan responsabilidades específicas.

Actividad 2: “Sembrando juntos”.

La planeación de la sesión se elaboró tomando como referencia la Fase II de la *NEM*, considerando el campo formativo relacionado con el conocimiento del entorno natural, específicamente en el contenido vinculado con la interacción, el cuidado y la preservación de la naturaleza, favoreciendo el desarrollo de una conciencia socio ambiental. En este sentido, se vinculó con el campo *De lo humano y lo comunitario*, al impulsar habilidades sociales como la comunicación, el respeto de turnos y la corresponsabilidad en el trabajo colaborativo.

El *Proceso de Desarrollo de Aprendizaje*, correspondiente a tercer grado, se orientó a que los alumnos participaran en actividades tanto individuales como grupales para el cuidado de plantas, identificando sus características y necesidades básicas. La actividad se relacionó con el eje articulador de inclusión e igualdad de género, promoviendo la participación equitativa de todos los alumnos. La intervención se llevó a cabo en la biblioteca escolar, debido a que el aula se encontraba en proceso de desinfección. Asistieron 30 alumnos de un total de 31 inscritos. El propósito fue favorecer habilidades cognitivas vinculadas con la observación y el reconocimiento de las partes de la planta, así como fortalecer habilidades sociales mediante la comunicación y el trabajo colaborativo.

Se inició la actividad retomando los aprendizajes trabajados en la clase anterior. Formulé la pregunta: “¿Quién se acuerda de lo que hicimos la clase pasada?”. Inmediatamente, la mayoría de los alumnos levantó la mano, lo que evidenció interés, seguridad y disposición para participar. Seleccioné de manera aleatoria a cinco alumnos con la intención de favorecer la escucha respetuosa y evitar interrupciones.

El alumno R comentó: “Pintamos”, mientras que el Alumno X expresó que recordaba que “vimos la planta y sus partes”, logrando mencionar el tallo y refiriéndose a la raíz como “rama”. El Alumno U señaló que “nombramos las partes de la flor”, y el Alumno Y agregó que “vimos cómo se escribían las partes de la planta”. Cada intervención fue retomada para reforzar los contenidos, aclarando conceptos de manera sencilla y validando sus esfuerzos.

Este momento inicial no solo fortaleció la memoria y la comprensión, sino que también generó seguridad en el grupo. Cuando los alumnos reconocen que lo aprendido tiene continuidad, participan con mayor confianza. En este sentido, Anijovich, (2020a) señala que la claridad en los objetivos y la conexión entre sesiones favorecen el compromiso del estudiante, ya que le permite comprender que su participación tiene sentido dentro de un proceso de aprendizaje.

Posteriormente, les expliqué que realizaríamos un experimento de siembra y que, para lograrlo, necesitaríamos organizarnos con orden y respeto. Les indiqué que cada mesa tendría materiales compartidos, por lo que no todos podrían realizar la misma acción al mismo tiempo. Desde ese momento, la actividad adquirió una dimensión colaborativa estructurada: el éxito no dependía de un solo alumno, sino de la coordinación grupal.

Entregué a cada alumno un bote pequeño; posteriormente, se distribuyó el algodón. Se pidió que cada mesa eligiera a un solo integrante para colocar el algodón dentro del recipiente. En ese momento se observó un cambio significativo: a diferencia de la actividad anterior, donde surgieron conflictos por el uso del material, algunos equipos iniciaron un breve diálogo para organizarse. En la mesa 1, el alumno A preguntó: “¿Quién empieza?”, a lo que el alumno B respondió: “Tú y luego yo”. Este intercambio sencillo evidenció avances en la habilidad social instrumental, ya que comenzaron a planificar acciones y distribuir responsabilidades sin necesidad de una indicación directa.

Coll (2004) plantea que el diálogo actúa como un mecanismo de mediación que permite a los alumnos coordinar sus perspectivas y construir un marco de referencia compartido para resolver tareas colectivas. Al entregar el frijol, pedí que un integrante distinto lo colocara sobre el algodón. En la mesa 3, el alumno F expresó: “Ahora tú, porque yo ya puse el algodón”, mostrando conciencia del turno y reconocimiento del otro. Este acto, aunque aparentemente simple, reflejó una conducta instrumental clave: organizar la ejecución de una tarea respetando acuerdos previos. Además, permite visualizar que los alumnos promueven la participación de sus compañeros, lo que constituye una práctica coherente con los principios de inclusión educativa desde la perspectiva de Blanco (2006). Precisamente, al fortalecer las habilidades sociales mediante el trabajo colaborativo, se incrementa la participación activa del grupo y se disminuyen conductas que generan barreras

dentro de los equipos, como se muestra en la figura 9. A comparación de la mesa V y Z donde los alumnos no querían esperar su turno, lo querían hacer todo ellos. Esta situación evidencia la presencia de una barrera actitudinal, ya que algunos alumnos presentaron dificultades para compartir materiales y respetar los acuerdos establecidos durante el trabajo grupal. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), las actitudes y formas de interacción dentro del contexto escolar pueden convertirse en obstáculos para la participación activa de los estudiantes, limitando las oportunidades de aprendizaje colaborativo e inclusión.

Figura 9

Germinando una planta



De lo anterior se puede decir, que la dinámica promovió la inclusión al reducir el acaparamiento, fomentar la interacción positiva y fortalecer el sentido de pertenencia. La actividad dejó de ser un esfuerzo individual para convertirse en una experiencia compartida, donde cada alumno fue necesario para lograr el resultado común. Así, quedó en evidencia que trabajar las habilidades sociales no solo mejora la armonía en el aula, sino que es una estrategia concreta para asegurar que cada estudiante sea reconocido y escuchado como parte fundamental del grupo.

Durante la colocación del segundo algodón, reforcé verbalmente que nadie debía repetir participación. En algunos equipos surgieron pequeños intentos de adelantarse, especialmente por parte de alumnos que mostraban entusiasmo por manipular nuevamente el material. En una mesa, un alumno comentó: “Yo lo hago otra vez porque ya sé cómo”, mientras su compañero observaba en silencio. Este momento muestra que la intención de colaboración aún coexistía con la necesidad de protagonismo individual. Fue necesario intervenir y recordar el acuerdo inicial, explicando que la planta crecería gracias al trabajo de todos y no de uno solo. En este sentido, Revelo-Sánchez et al. (2018) señalan que el trabajo colaborativo constituye una estrategia didáctica que favorece la participación activa, la construcción conjunta del conocimiento y la responsabilidad compartida entre los integrantes del grupo. A partir de esta experiencia, se comprendió que la función docente no se limita a supervisar el procedimiento técnico de la actividad, sino también a acompañar la regulación conductual y organizativa del grupo, favoreciendo interacciones basadas en la cooperación, el respeto, la escucha y el apoyo mutuo.

En este sentido, Revelo-Sánchez et al. (2018) señalan que el trabajo colaborativo constituye una estrategia didáctica que favorece la participación activa, la construcción conjunta del conocimiento y la responsabilidad compartida entre los integrantes del grupo. A partir de esta experiencia, se comprendió que la función docente no se limita a supervisar el procedimiento técnico de la actividad, sino también a acompañar la regulación conductual y organizativa del grupo, favoreciendo interacciones basadas en la cooperación, el respeto, la escucha y el apoyo mutuo.

En este sentido, A partir de esta experiencia, se comprendió que el trabajo colaborativo requiere una intervención docente constante para generar condiciones que favorezcan la participación activa, el diálogo y la construcción conjunta del aprendizaje. Asimismo, se reconoció que la función de la docente en formación trasciende la organización de las actividades, al propiciar espacios donde los estudiantes aprendan a escuchar, compartir ideas, asumir responsabilidades y tomar acuerdos de manera respetuosa, fortaleciendo tanto su aprendizaje como sus habilidades para convivir y trabajar con otros.

Posteriormente, pregunté: “¿Qué creen que va a pasar ahora?”. Todos levantaron la mano con entusiasmo. Las respuestas fueron diversas: “Vamos a sembrar un árbol”, “Va a

crecer pasto”, “Vamos a hacer un arcoíris”. Escuché cada intervención con respeto y reforcé la idea de que el resultado dependería del cuidado que brindaran diariamente. En este punto, la actividad trascendió la acción inmediata y se proyectó hacia el tiempo, introduciendo el concepto de constancia.

El momento del riego fue particularmente significativo. Pedí que un solo integrante por mesa colocara el agua, explicando que debía hacerse con cuidado y en la cantidad adecuada. Algunos alumnos intentaron acercarse al mismo tiempo, pero al recordarles que solo uno era responsable en ese turno, retrocedieron voluntariamente. Este gesto mostró un avance en la autorregulación.

De esta forma, establecí que diariamente un integrante distinto sería responsable de regar la planta. Con esta decisión, la actividad dejó de ser un evento aislado y se convirtió en una rutina compartida.

Para finalizar la jornada, agradecí formalmente a la maestra titular por la apertura y el espacio brindado, reconociendo la importancia de la colaboración docente para la implementación de estas estrategias inclusivas. Antes de retirarme, realicé un recordatorio grupal enfatizando que la planta ahora quedaba bajo su cuidado; esta delegación de responsabilidades buscó fortalecer su autonomía y el sentido de pertenencia, recordándoles que cada uno, en su día asignado, sería el motor que permitiría que el proyecto continuara con éxito.

Al realizar un análisis crítico de la intervención, identifiqué que, a diferencia del acaparamiento de materiales observado en la Actividad 1, en la sesión ‘Sembrando juntos’ se manifestó una mejor disposición para la espera y el respeto de turnos. Este avance no fue espontáneo; a través del diálogo, asumí un rol de mediadora utilizando preguntas abiertas para guiar a los alumnos hacia un proceso de reflexión sobre sus propias acciones.

En este sentido, Anijovich, (2020a) señala que la mediación docente favorece que los estudiantes reconozcan sus procesos de aprendizaje y fortalezcan progresivamente su autonomía, aspecto fundamental para promover la inclusión educativa dentro del aula. A través de este acompañamiento verbal, los alumnos lograron organizarse y cumplir acuerdos

colectivos de manera más equitativa, reduciendo las barreras de participación presentes anteriormente. A su vez, Díaz-Aguado (2003) sostiene que la mediación comunicativa permite transformar los conflictos escolares en oportunidades de aprendizaje social, favoreciendo la convivencia y el fortalecimiento de habilidades sociales.

Al analizar mi sesión previa, identifiqué que los conflictos por el material no eran simples problemas de conducta, sino limitaciones en el diseño de mi propia mediación docente. Por ello, incorporé ajustes para gestionar la participación de manera equitativa, transformando el aula en un espacio donde la organización física orientara las pautas de convivencia. La decisión de utilizar materiales compartidos y establecer turnos específicos respondió a la necesidad de modelar la autorregulación en el grupo.

De acuerdo con Monereo (2007), la autorregulación implica que el estudiante aprenda progresivamente a organizar, supervisar y regular sus acciones en función de alcanzar metas personales y colectivas. En este caso, al anticipar que no todos los alumnos podrían actuar de manera simultánea, se generó una pausa pedagógica que favoreció la negociación entre pares. Durante la intervención, fue posible observar cómo los equipos comenzaron a utilizar el diálogo como una herramienta de planificación, lo cual constituye un indicio claro del desarrollo de la habilidad social instrumental: la comprensión de que el uso eficiente de los recursos requiere de la construcción previa y el respeto de normas compartidas.

En la sesión anterior, la intervención se centró en resolver conflictos que ya habían surgido; en esta ocasión decidí implementar una estrategia de carácter preventivo. No obstante, Anijovich (2020) señala que el docente debe ejercer una práctica reflexiva constante que le permita mantener una mediación activa y sensible ante las demandas emergentes de la práctica. En este sentido, reconfiguré la supervisión al identificar que algunos equipos aún requerían validación constante antes de actuar, comprendiendo que la reflexión no es un acto posterior a la clase, sino una herramienta que permite ajustar la acción en función de lo que ocurre en el aula para garantizar la participación de todos.

De esta forma, durante el desarrollo de la actividad, reconocí áreas de oportunidad en mi propia intervención docente. En algunos momentos, mi tono de voz no logró proyectarse

con la firmeza y claridad necesarias para mantener la atención de todo el grupo y establecer consignas más precisas, especialmente considerando la cantidad de alumnos y el nivel de ruido generado durante el trabajo colaborativo.

Esto provocó que algunos estudiantes solicitaran nuevamente instrucciones o dependieran constantemente de la validación docente para continuar la actividad. A partir de esta experiencia, comprendí la importancia de fortalecer aspectos relacionados con el manejo del grupo, particularmente el uso intencionado de la voz, la seguridad al dirigir las actividades y la claridad en las indicaciones, ya que estos elementos influyen directamente en la organización, la participación y la autonomía de los alumnos.

Esta situación no la interpreto como una dificultad del alumnado, sino como un indicador del nivel de desarrollo de su habilidad instrumental, la cual requiere condiciones pedagógicas específicas para consolidarse. De acuerdo con Monereo (2007), las estrategias de aprendizaje se fortalecen cuando los estudiantes reflexionan sobre su actuación en función de objetivos compartidos, favoreciendo progresivamente la autonomía y la participación dentro del grupo. Para mejorar mi práctica, procuraré fortalecer el manejo del grupo mediante un mayor control del tono y volumen de voz, así como indicaciones más claras y concretas que permitan favorecer la atención y participación de todos los alumnos. También incorporaré un registro visual del crecimiento de la planta para que puedan observar de manera concreta las consecuencias de su compromiso.

A través de esta actividad, cambió mi concepción sobre el desarrollo de las habilidades sociales en preescolar, comprendiendo que no se adquieren solo con normas, sino mediante experiencias significativas de colaboración. Reconocí que el trabajo en equipo favorece la colaboración, el respeto y la ayuda mutua al participar en situaciones reales de convivencia. Además, entendí que las habilidades instrumentales se fortalecen cuando los alumnos organizan acciones, respetan acuerdos y asumen responsabilidades. El experimento de siembra permitió consolidar la organización, constancia y corresponsabilidad. En conjunto, la actividad mostró que el aprendizaje social se construye en la práctica colectiva.

Actividad 3: “Compartimos lo que aprendimos”

En congruencia con los principios de la *NEM*, diseñé esta actividad bajo un enfoque humanista, inclusivo y comunitario. Mi intención fue promover el fortalecimiento de los aprendizajes partiendo de la experiencia directa y la reflexión colectiva. Desde el campo formativo "*Saberes y Pensamiento Científico*", busqué que los alumnos no solo observaran de forma pasiva el crecimiento de su planta, sino que analizaran críticamente el proceso, identificaran los cambios ocurridos y reconocieran la relación directa entre el cuidado brindado y los resultados obtenidos.

En este sentido, integré los ejes articuladores de inclusión, igualdad de género y vida saludable. Esto me permitió fomentar una participación equitativa donde el respeto a las opiniones de los compañeros fuera la base de la dinámica, valorando el cuidado de la naturaleza como una práctica de responsabilidad común.

Esta sesión representó el cierre de una secuencia de actividades denominada “Conocemos las plantas” y “Sembramos juntos”. Por ello, mi intención principal fue consolidar los saberes construidos previamente. A diferencia de la primera intervención, donde nos centramos en la exploración de ideas previas, o de la segunda, donde prioricé habilidades instrumentales como la organización y el respeto de turnos, en este cierre me enfoqué en el análisis comparativo y la reflexión sobre los logros del grupo.

Como sugiere Domingo (2020), esta etapa de reflexión sobre la práctica es la que permite que el docente y el alumno conviertan la experiencia en un conocimiento sólido y significativo. En este sentido, la actividad no fue solo ver una planta crecer, sino entender, mediante el diálogo, cómo nuestras habilidades sociales e instrumentales permitieron que el proyecto llegara a término de manera exitosa.

En esta sesión solo acudieron 23 alumnos. A pesar de que la asistencia no estaba completa, decidí continuar con la secuencia didáctica, considerando que era importante dar seguimiento al proceso iniciado en las actividades anteriores y permitir que los alumnos presentes cerraran el proyecto de manera significativa. Al respecto, debo señalar que, dada la función que se desarrolla en la institución como docente en formación, no se cuenta con la

posibilidad de ingresar al aula diariamente; se ingresa una vez a la semana. Por lo que esperar que todos los alumnos estuvieran presentes representaba un riesgo para la intervención de este plan de acción.

Durante la actividad se identificó una barrera didáctica relacionada con la organización y continuidad de la secuencia de aprendizaje. Debido a que la sesión de cierre se realizó con asistencia incompleta, algunos alumnos no tuvieron la oportunidad de participar en igualdad de condiciones en la socialización de resultados y reflexión colectiva sobre el crecimiento de las plantas. Esta situación limitó parcialmente el acceso de todos los estudiantes a las experiencias de aprendizaje previstas. Según Blanco (2006), las barreras para el aprendizaje pueden originarse en las prácticas educativas cuando las estrategias de enseñanza no garantizan la participación plena de todos los alumnos.

Al inicio de la sesión, reuní a los alumnos frente a sus mesas y retomé los aprendizajes previos mediante una serie de preguntas directas. A continuación, se presenta un fragmento del diálogo recuperado:

Maestro en Formación (MF) Alumno 1: A1, Alumno 2: A2 Alumno 3 A:3 Alumno 4: A4

MF): —¿Se acuerdan qué hicimos la clase pasada cuando sembramos el frijol?

A1: —Primero pusimos el frijol en el algodón.

A2: —Y luego le pusimos agua para que creciera.

MF: —Muy bien, recuerdan los pasos, eso nos ayuda a entender cómo empezó todo.

A3: —Yo pensé que iba a crecer algo grande.

A4: —Yo no sabía qué iba a salir, pero sí quería ver qué pasaba.

MF: —¿Y pasó lo que pensaban o fue diferente?

A1: —Sí creció, pero no tan grande.

A2: —Salieron hojitas, eso sí.

MF: —Eso que están haciendo ahorita es muy importante, porque están comparando lo que imaginaron con lo que pasó de verdad (Escobar, Registro electrónico de práctica, 5 de diciembre de 2025).

Este intercambio permitió que los alumnos recordaran, compararan y organizaran la información; procesos propios de las habilidades cognitivas que, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), implican analizar, ordenar y comprender la información a partir de la experiencia directa para favorecer un aprendizaje significativo. La capacidad de los alumnos para confrontar sus hipótesis iniciales con los resultados reales fue registrada como un avance en la observación analítica. Posteriormente, les expliqué la actividad del día: “Hoy vamos a dibujar cómo fue creciendo nuestro frijol, desde que era semilla hasta cómo está ahorita”. Antes de comenzar, observé cómo los alumnos miraban sus plantas con atención. La decisión de solicitar una representación gráfica respondió a la necesidad de fomentar un procesamiento cognitivo activo. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que las actividades de representación visual favorecen que el estudiante organice e integre la información con sus conocimientos previos, promoviendo una comprensión más significativa de los aprendizajes construidos a partir de la experiencia. En la mesa uno, la interacción fluyó de la siguiente manera:

Maestro en Formación: MF Alumno 1: A1 Alumno 2: A2 Alumno 3: A3 Alumno 4: A4

A2: — “Mire, el mío ya tiene dos hojitas.”

MF: — “Sí, obsérvalo bien, eso te va a ayudar a dibujarlo mejor.”

En la mesa dos, el alumno 3 comentó sorprendido:

A3: — “No pensé que sí iba a crecer.”

MF: — “A veces la naturaleza nos sorprende cuando la cuidamos.”

Maestro en Formación: MF Alumno 1: A1 Alumno 2: A2

Durante el dibujo, los alumnos comenzaron a organizarse. En la mesa uno, el alumno A preguntó:

A1: — “¿Primero dibujamos el frijol o la planta?”

A2— “Primero el frijol, porque así empezó.”

MF: — “Exacto, piensen en qué fue primero y qué vino después.”

En la mesa dos, el alumno 3 dibujaba la semilla mientras el alumno 4 coloreaba las hojas. El alumno 4 comentó:

A4 — “Si no le hubiéramos puesto agua, no habría crecido.”

MF.— “Así es, el agua fue muy importante, ¿verdad?” (Escobar, Registro electrónico de práctica, 5 de diciembre de 2025).

Este tipo de comentarios evidenció que los alumnos lograron identificar relaciones de causa-efecto, las cuales constituyen un componente esencial del desarrollo cognitivo. Al respecto, Mercer (2019) plantea que el lenguaje no solo cumple la función de expresar lo aprendido, sino que actúa como una herramienta social de pensamiento que permite organizar y estructurar el conocimiento. En este sentido, al verbalizar su proceso, los estudiantes transitan de una observación superficial hacia una comprensión más profunda de los conceptos científicos.

Durante el desarrollo de la representación gráfica, algunos alumnos se acercaban a socializar sus avances. Estos momentos fueron aprovechados para implementar estrategias de mediación mediante preguntas abiertas. De acuerdo con Anijovich, (2020.b), este tipo de intervenciones docentes constituye una retroalimentación formativa que permite al estudiante hacer visible su propio proceso de pensamiento. Dichas preguntas favorecieron la estructuración del discurso de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de análisis y la reflexión sobre su propio aprendizaje.

Al finalizar la jornada, se llevó a cabo una reflexión grupal en la que se plantearon preguntas orientadas a recuperar la experiencia de aprendizaje.

Maestro en Formación: MF Alumno 1: A1 Alumno 2:

MF— “¿Qué aprendimos de esta actividad?”

A1— “Que las plantas crecen poquito a poquito.”

A2: — “Que hay que cuidarlas todos los días.”

MF: Cerré la actividad comentando: — “Hoy aprendimos que observar nos ayuda a entender mejor cómo crecen las plantas.” (Escobar, Registro electrónico de práctica, 5 de diciembre de 2025).

Esta reflexión final permitió consolidar el aprendizaje, ya que la reflexión sobre la experiencia no constituye únicamente un cierre del proceso, sino una herramienta de pensamiento superior que favorece la reorganización del conocimiento y permite al estudiante otorgar significado a su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, Anijovich, (2020,a) destaca que la reflexión pedagógica posibilita transformar la experiencia en conocimiento profesional, fortaleciendo la comprensión y la toma de decisiones en la práctica educativa.

Figura 10

Dibujo de los alumnos



En conjunto, esta actividad fortaleció principalmente las habilidades cognitivas, ya que los alumnos recordaron, compararon, observaron cambios, establecieron secuencias y representaron gráficamente un proceso real. La actividad permitió un trabajo más cercano y un acompañamiento individualizado, favoreciendo un aprendizaje significativo y reflexivo.

Para finalizar la actividad, reuní nuevamente al grupo con el fin de realizar una síntesis de la jornada de práctica. Les pedí que observaran por última vez sus producciones gráficas y les pregunté cómo se sentían al ver el proceso que habían representado. Fue gratificante notar que algunos expresaron orgullo por su trabajo, mientras que otros sonrieron al reconocer que la vida de su planta fue resultado directo de su cuidado constante.

Tras este momento de reflexión, me dirigí a ellos para agradecerles su disposición. Les comenté lo valioso que fue observar cómo recordaron, pensaron y representaron sus saberes, resaltando que su esfuerzo era visible en cada trazo. Este cierre no fue solo un trámite, sino una estrategia para reforzar el reconocimiento del logro personal y colectivo. Al respecto, Anijovich, (2020, b) señala que el reconocimiento explícito de los procesos de aprendizaje favorece la evaluación formativa, ya que fortalece el sentido de competencia del alumno y contribuye a generar un clima de aula donde el error y el esfuerzo se comprenden como oportunidades de aprendizaje. Desde una mirada crítica al analizar la práctica, considero que en esta tercera intervención la inclusión dejó de ser un ideal para convertirse en una estrategia intencionada.

Al mirar hacia atrás, identifiqué que en la primera sesión el temor al juicio ajeno frenaba a varios alumnos; por ello, en esta ocasión mi prioridad fue consolidar lo que Casassus (2007) denomina un clima emocional positivo. Al validar cada respuesta y reforzar verbalmente sus aportaciones, logré que el aula se transformara en un espacio de seguridad donde el error no se penaliza, sino que se analiza colectivamente. Esta validación pública permitió reducir las barreras de participación y favorecer una interacción más equitativa entre los alumnos.

Del mismo modo, las dificultades de control y dependencia que observé en la segunda actividad me sirvieron de lección para esta última etapa. Entendí que la libertad de los alumnos requiere, paradójicamente, de una estructura docente clara. Al brindar indicaciones más precisas durante el dibujo y la reflexión grupal, se evitó que los roles de los alumnos más demandantes se hicieran presentes en los equipos, garantizando que cada integrante tuviera un momento real para verbalizar su experiencia.

Como se ha señalado anteriormente, Blanco (2006) plantea que la inclusión educativa no consiste únicamente en que los alumnos permanezcan dentro del aula, sino en garantizar una participación activa y significativa dentro de los procesos de aprendizaje. Al final, ajustar mi mediación a partir de mis propios errores no solo permitió alcanzar los objetivos científicos del proyecto, sino también fortalecer el sentido de pertenencia y la autonomía del grupo.

La continuidad grupal se convirtió en una oportunidad para brindar un acompañamiento más individualizado. Pude atender las necesidades específicas de los alumnos presentes de manera cercana; a quienes requerían mayor guía les proporcioné andamios para organizar sus ideas, mientras que a otros les planteé retos cognitivos que estimularon un razonamiento más profundo, ajustando mi mediación a sus distintos niveles de comprensión.

Desde una mirada reflexiva y al realizar la reconstrucción del trabajo docente, reconozco avances sustanciales en comparación con las sesiones iniciales: los alumnos mostraron una autonomía creciente para recordar secuencias, explicar procesos complejos y establecer relaciones de causa-efecto. No obstante, identifico aspectos críticos que serán el eje de mi evaluación final y de mis futuras intervenciones.

Al detenerme a mirar mi propia historia en estas prácticas, me doy cuenta de que muchas veces el deseo de que todo saliera “perfecto” me hizo perder de vista lo más importante: el ritmo real de mis niños. Reconozco, con total honestidad, que mis primeras intervenciones fueron más una respuesta al caos del momento que una guía serena; me encontré resolviendo conflictos que desde mi planeación no había logrado prever. Como señala Anijovich (2020,a), la reflexión docente permite transformar la experiencia cotidiana en un proceso de aprendizaje profesional que fortalece la práctica pedagógica y favorece la toma de decisiones más conscientes dentro del aula.

Desde una mirada reflexiva, reconozco avances sustanciales en comparación con las sesiones iniciales: los alumnos mostraron una autonomía creciente para recordar secuencias, explicar procesos complejos y establecer relaciones de causa-efecto. No obstante, identifico aspectos críticos que serán el eje de mi evaluación final y de mis futuras intervenciones.

Al detenerme a mirar mi propia historia en estas prácticas, me doy cuenta de que muchas veces el deseo de que todo saliera ‘perfecto’ me hizo perder de vista lo más importante: el ritmo real de mis niños. Reconozco, con total honestidad, que mis primeras intervenciones fueron más una respuesta al caos del momento que una guía serena; me encontré resolviendo conflictos que yo misma, desde mi planeación, no supe prever. Como

nos enseña Domingo (2020), este aprendizaje no nace de los éxitos, sino de la valentía de mirar nuestras propias sombras y convertirlas en sabiduría pedagógica.

Hoy entiendo que mi mayor reto no fue el comportamiento del grupo, sino mi propia capacidad para soltar el control y convertirme en ese puente que ellos necesitaban para hablar y entenderse. Me dolió reconocer que, por no anticipar espacios de diálogo, algunos alumnos pudieron sentirse excluidos o frustrados. Sin embargo, esta experiencia ha transformado mi identidad docente; he aprendido que la inclusión no es una meta que se alcanza únicamente mediante materiales o actividades atractivas, sino un compromiso constante de ajustar la propia mirada pedagógica para garantizar que ningún niño quede fuera por falta de un espacio seguro dentro de la planeación. En este sentido, Blanco (2006) señala que la inclusión implica generar condiciones reales de participación y aprendizaje para todos los estudiantes, reconociendo sus necesidades y favoreciendo su integración activa dentro del aula.

Uno de los puntos clave a fortalecer es la sistematización del seguimiento. Considero fundamental incorporar en futuras intervenciones registros visuales progresivos, como líneas del tiempo ilustradas o cuadros comparativos de “antes y después”. Estas herramientas permitirán visualizar la transformación de los sucesos, reforzando la noción de temporalidad y cambio.

Al respecto, Monereo (2007) señala que los apoyos visuales y las estrategias de organización favorecen que el alumno supervise su propio proceso de aprendizaje y fortalezca progresivamente la autorregulación y la autonomía. Veo la necesidad de diversificar mis preguntas hacia niveles de mayor profundidad, moviendo al grupo de respuestas puramente descriptivas hacia razonamientos más estructurados que incluyan hipótesis y argumentación. Este ajuste en mi técnica de interrogación será vital para que los alumnos no solo narren lo que ven, sino que teoricen sobre lo que sucede.

Otro aspecto relevante para mejorar en la evaluación final es fortalecer la autoevaluación infantil, incorporando interrogantes metacognitivas como: “¿Cómo ayudé a mi equipo?” o “¿Qué hice para que nuestra planta creciera?”. El objetivo es que los alumnos no solo identifiquen lo aprendido a nivel conceptual, sino que también reconozcan su agencia y participación dentro del proceso colectivo. Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2017)

señalan que la autoevaluación favorece que el estudiante asuma un rol activo dentro de su aprendizaje, desarrollando progresivamente la capacidad de autorregularse y valorar su participación en el trabajo colaborativo.

A través de esta intervención, confirmé que cuando el alumno verbaliza sus observaciones y explica su propio trabajo, el aprendizaje adquiere una profundidad mayor. Al escuchar sus comentarios y plantear preguntas abiertas, logré acompañar su proceso de pensamiento sin imponer respuestas prefabricadas. Este enfoque guarda coherencia con lo expuesto por Díaz-Barriga y Hernández (2010), quienes señalan que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante participa activamente en la construcción y organización de la información a partir de sus experiencias previas y vivencias concretas.

A partir de la reflexión sobre esta experiencia, identifiqué que un aspecto clave a mejorar es la sistematización del registro durante el proceso de crecimiento de la planta. Si bien los alumnos lograron recordar y representar lo ocurrido, considero que en futuras prácticas sería pertinente incorporar apoyos visuales más estructurados, como una secuencia de imágenes o un registro semanal sencillo, que permita reforzar las nociones de temporalidad y cambio de manera más explícita.

Esta experiencia me permitió comprender que la inclusión no se limita a adaptar actividades, sino que implica generar condiciones reales para que todos los alumnos participen, reflexionen y sean reconocidos en su proceso de aprendizaje. Al retomar los aprendizajes de las actividades anteriores y ajustar mi intervención, pude avanzar hacia una práctica más consciente, estructurada y coherente con los principios formativos que orientan mi labor docente.

A través de lo anterior, se puede mencionar que existió un cambio en mi concepción sobre la construcción de las habilidades sociales. La intervención me permitió comprender que estas no se desarrollan únicamente mediante la convivencia diaria, sino que requieren una mediación pedagógica intencionada para favorecer la participación y la inclusión de todos los alumnos.

Actividad 4: “La Pizzería”

La presente intervención pedagógica corresponde a la actividad denominada “Preparando mi pizza”, la cual tuvo como propósito favorecer la resolución de situaciones numéricas sencillas mediante el trabajo colaborativo, utilizando recetas de pizza que implicaban contar, agregar, quitar y organizar ingredientes. Esta actividad se desarrolló dentro del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, específicamente en el contenido relacionado con los saberes numéricos como herramienta para resolver situaciones del entorno. La metodología empleada fue el aprendizaje basado en el juego, bajo la modalidad de trabajo colaborativo por equipos dentro del escenario del aula. La función inclusiva de la actividad consistió en permitir que todos los alumnos participaran desde sus propias capacidades, favoreciendo la colaboración, la interacción social y la participación equitativa.

La actividad se llevó a cabo el lunes 9 de marzo de 2026, con la asistencia de 25 alumnos. Se inició con un saludo para generar un ambiente de confianza y disposición para participar. Posteriormente, se les preguntó a los alumnos cómo se encontraban, a lo que respondieron de manera positiva y entusiasta: “Muy bien”. Este tipo de interacciones iniciales favorece la generación de un clima socioemocional positivo dentro del aula (*habilidades sociales emocionales*), ya que permite que los alumnos se sientan escuchados, reconocidos y seguros para participar.

Durante los días previos se había observado que los alumnos tendían a organizarse de manera espontánea en pequeños grupos dentro del aula. Estos agrupamientos parecían responder a características compartidas entre los estudiantes. Por ejemplo, se identificó una mesa en la que se encontraban principalmente niñas que se caracterizaban por ser responsables y organizadas en el establecimiento de relaciones de colaboración durante las actividades. En otra mesa se agrupaban alumnos que solían ser más tranquilos y reservados. De esta forma, se observó un grupo de niños que interactuaban de manera más dinámica y que tendían a tener un estilo de convivencia más activo; en este grupo coincidían algunos alumnos con diagnóstico de TDAH.

Es importante señalar que estos grupos no fueron asignados por la docente titular, ni por la docente en formación, sino que surgieron de manera natural entre los propios alumnos,

por lo que se decidió mantener dicha organización para observar cómo influía en el desarrollo de la actividad. Este tipo de agrupamientos espontáneos favorece la identificación con los compañeros y se ve un avance hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Posteriormente, se explicaron las instrucciones de la actividad. Se les indicó a los alumnos que cada equipo recibiría una base de pizza y diferentes tarjetas con recetas que indicaban la cantidad de ingredientes que debían colocar, como se muestra en la figura 11, Se les explicó que debían observar cuidadosamente las tarjetas, identificar los ingredientes y colocar la cantidad correspondiente sobre la base de la pizza. Barrera estructural: La cantidad de materiales disponibles para la elaboración de las pizzas limitó momentáneamente la participación simultánea de todos los alumnos, por lo que fue necesario organizar turnos y distribuir recursos. Esta situación constituye una barrera estructural, ya que las condiciones materiales pueden influir en las oportunidades de participación dentro de la actividad.

Figura 11

Instrucciones de pizza



Después de explicar la actividad, se preguntó si tenían dudas. En ese momento, la alumna F preguntó: “Maestra, ¿nos podemos quedar así como estamos?”, refiriéndose a permanecer en sus mesas actuales. Se le respondió que sí podían mantenerse en esos lugares. Posteriormente, el alumno R preguntó si se trataba de una pizza real, a lo que se le explicó que no era una pizza verdadera y se les mostró el material que utilizarían durante la actividad.

A continuación, se presentaron los ingredientes como se presenta en la figura 12, uno por uno, como lo son: tomates, champiñones, cebollas, tocino y pepperoni, para que los alumnos los observaran e identificaran. Se les preguntó si los habían visto anteriormente. Algunos alumnos comentaron que sí los conocían. El alumno Z mencionó que los había visto en su casa, mientras que la alumna P explicó que cuando ayuda a su mamá en la cocina también ha observado esos ingredientes. Este intercambio de experiencias favoreció la comunicación y el diálogo dentro del grupo, siendo ello una habilidad social cognitiva,

Posteriormente, se entregó una base de pizza a cada mesa. Cada equipo recibió una tarjeta con una receta que incluía imágenes de los ingredientes acompañadas de las cantidades correspondientes. Durante el desarrollo de la actividad se observaron diferentes estrategias de organización en cada equipo.

En la primera mesa, los alumnos colocaron los ingredientes exactamente en el orden en el que aparecían en la tarjeta. En la segunda mesa, donde se encontraban cinco niñas, decidieron organizar los ingredientes por rebanadas, asignando un ingrediente a cada sección de la pizza. En la tercera mesa, los ingredientes se colocaron formando círculos alrededor de la pizza. En otras mesas los alumnos optaron por distribuir los ingredientes de manera libre, pero respetando siempre las cantidades indicadas en la receta.

Figura 12

Distribución de material



Durante este proceso se observó que los alumnos dialogaban entre sí para decidir cómo organizar el material, se prestaban los ingredientes y acordaban quién colocaría cada elemento en la pizza. A su vez, se identificó que los alumnos empezaban a turnarse de manera espontánea algunos roles dentro del equipo, como decidir quién colocaría primero los ingredientes o quién verificaría las cantidades de la tarjeta. Estas acciones evidenciaron avances en habilidades sociales relacionadas con la colaboración, la comunicación y la toma de acuerdos. En este sentido, el trabajo colaborativo permitió que los alumnos participaran activamente en la resolución de la actividad, fortaleciendo tanto los saberes numéricos como la convivencia dentro del aula. Este tipo de interacciones favorece la colaboración y la organización del trabajo en equipo, es decir, las habilidades sociales instrumentales.

A diferencia de otras intervenciones, durante esta actividad mi participación se centró principalmente en la mediación y el acompañamiento, ya que los alumnos requirieron menos

apoyo directo para organizarse y resolver las consignas. Poco a poco fueron mostrando mayor autonomía para trabajar en equipo, escuchar las ideas de sus compañeros y tomar decisiones conjuntas. Esto permitió observar que las habilidades sociales no solo favorecen la convivencia, sino también la construcción colectiva del aprendizaje.

De igual manera, se identificó un ambiente de participación más equitativo, ya que los alumnos lograron integrarse a la actividad desde sus propias capacidades, colaborando y respetando las aportaciones de los demás. La dinámica favoreció especialmente la interacción entre compañeros, la resolución conjunta de problemas y la distribución de responsabilidades dentro de cada equipo.

Para realizar el cierre de la actividad, cada equipo mostró su pizza al resto del grupo y explicó la manera en que organizó los ingredientes. Posteriormente, felicité a los alumnos por el trabajo colaborativo realizado y por el esfuerzo mostrado durante la resolución de las recetas. Después, se recogió y organizó el material utilizado para mantener el orden dentro del aula. Por último, me despedí de los alumnos y agradecí a la maestra titular por el espacio brindado y el acompañamiento proporcionado durante la intervención.

Diversos estudios sobre aprendizaje social señalan que los niños tienden a relacionarse con compañeros que comparten características o estilos de interacción similares. En este sentido, Monjas (1999) señala que el aprendizaje y las habilidades sociales se fortalecen mediante la interacción y el intercambio entre pares, ya que el diálogo y la colaboración funcionan como herramientas que favorecen el desarrollo cognitivo y social dentro del grupo. De esta forma, Ovejero (2018, b) explica que la dinámica grupal influye de manera importante en el comportamiento individual, debido a que los alumnos construyen sentimientos de pertenencia e identidad a partir de las relaciones y normas compartidas dentro del contexto escolar.

Desde el punto de vista cognitivo, esta actividad permitió movilizar habilidades como el conteo, la correspondencia uno a uno, la identificación de cantidades y la resolución de problemas. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que el pensamiento matemático en preescolar se fortalece mediante la manipulación de materiales concretos y

experiencias significativas que permitan al alumno construir relaciones numéricas y espaciales a partir de la interacción con su entorno.

En este sentido, el uso del juego como estrategia pedagógica resulta fundamental en la educación inicial. En este sentido, Baquero (1996), desde los aportes de Vygotsky, plantea que el juego y la interacción social favorecen el desarrollo integral del niño, ya que permiten fortalecer procesos como la autorregulación, el pensamiento simbólico y la construcción de aprendizajes mediante experiencias compartidas. De esta manera, la manipulación de materiales concretos deja de ser una acción aislada para convertirse en una experiencia significativa que permite al estudiante construir conceptos abstractos a partir de la práctica colectiva.

Durante la actividad también se observó un ambiente de colaboración entre los alumnos. Los estudiantes se prestaban el material, se organizaban para decidir quién colocaría cada ingrediente y respetaban los turnos de sus compañeros (*habilidades sociales instrumentales*). Incluso se escucharon comentarios de apoyo entre ellos, como cuando el alumno C le dijo a la alumna X: “Amiga, tú dijiste que querías poner el champiñón, ahora te toca a ti”, lo cual evidencia procesos de colaboración, comunicación y empatía entre pares (*habilidades sociales emocionales*).

Desde la perspectiva del aprendizaje social, Monjas (1999) señala que los niños desarrollan conductas prosociales y competencias relacionales mediante la interacción y el intercambio con otros, fortaleciendo progresivamente sus capacidades de colaboración y convivencia dentro del entorno escolar. De esta forma, Bisquerra (2020b) destaca que el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la colaboración y la autorregulación, no solo contribuye al bienestar personal, sino que también favorece los procesos de aprendizaje y la inclusión efectiva de todos los estudiantes.

A partir de esta experiencia, se reconoce que las actividades lúdicas con materiales manipulables no solo favorecen el aprendizaje matemático, sino también el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la comunicación, la colaboración y la toma de acuerdos dentro del grupo.

A partir del análisis crítico y la reflexión sobre la experiencia, concebidos como procesos esenciales para examinar la práctica docente y orientar su mejora continua, se reconoce la importancia de continuar implementando estrategias didácticas que integren el aprendizaje académico con el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos. En este sentido, Perrenoud (2004) señala que la reflexión sistemática sobre la práctica permite al docente identificar áreas de oportunidad y fortalecer progresivamente sus intervenciones pedagógicas.

Por tanto, se considera pertinente seguir utilizando estrategias lúdicas y materiales manipulables, ya que estos favorecen no solo la comprensión de los conceptos matemáticos, sino también la interacción entre los estudiantes. Durante la actividad se observó que el trabajo colaborativo permitió que los alumnos dialogaran, se organizaran y tomaran acuerdos para resolver la tarea propuesta, lo que contribuye al fortalecimiento de las habilidades sociales instrumentales, relacionadas con la colaboración. A su vez, se identificó que las interacciones entre los estudiantes favorecieron la expresión de ideas, la escucha y el intercambio de experiencias, aspectos vinculados con el desarrollo de las habilidades sociales cognitivas, ya que los alumnos debieron pensar, argumentar y tomar decisiones junto con sus compañeros para colocar correctamente los ingredientes de la pizza según la receta.

Por otra parte, las expresiones de apoyo, respeto y reconocimiento entre los alumnos evidenciaron el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la confianza y el sentido de pertenencia dentro del grupo. Estas interacciones contribuyen a la construcción de un ambiente de aula positivo, en el que los alumnos se sienten seguros para participar y colaborar con los demás.

A partir de estos resultados, se propone que en futuras intervenciones se continúe promoviendo situaciones de aprendizaje colaborativas, en las que los alumnos puedan interactuar, dialogar y resolver problemas de manera conjunta. De igual manera, se considera importante diseñar actividades que permitan reforzar progresivamente los saberes numéricos, incorporando retos graduales como comparar cantidades, realizar pequeñas sumas o distribuir elementos entre los compañeros.

En definitiva, se reconoce la importancia de favorecer espacios de organización autónoma dentro del aula, ya que los agrupamientos espontáneos observados durante la actividad facilitaron la interacción entre los alumnos y fortalecieron sus relaciones sociales. En este sentido, el análisis realizado permite identificar que la combinación entre aprendizaje lúdico, trabajo colaborativo y desarrollo de habilidades sociales constituye una estrategia pedagógica pertinente para favorecer el aprendizaje integral de los alumnos en el nivel preescolar.

Con base en la experiencia desarrollada, se puede afirmar que existió un cambio en mi concepción sobre la construcción de las habilidades sociales. La actividad me permitió comprender que habilidades como la comunicación, la colaboración y el respeto de acuerdos no se desarrollan de manera espontánea, sino mediante experiencias planificadas que favorezcan la interacción y la participación activa de todos los alumnos.

Evaluación

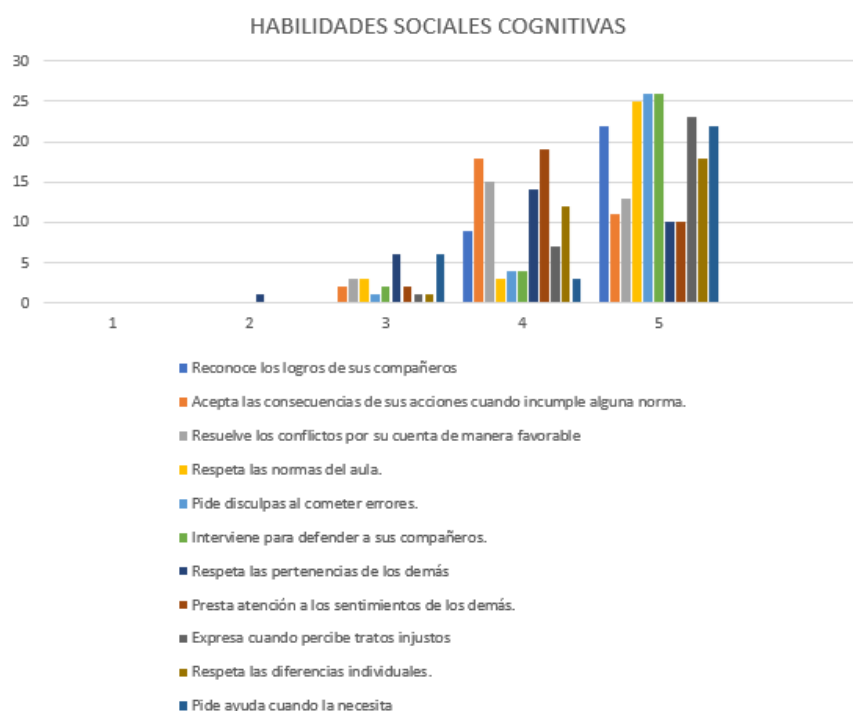
La evaluación del aprendizaje es un proceso fundamental que debe realizar el docente. De acuerdo con la SEP (2011), la evaluación cumple una función pedagógica y social, ya que permite identificar el punto de partida de los alumnos, planificar las actividades educativas, realizar ajustes a la intervención y dar seguimiento al progreso de los aprendizajes alcanzados durante el proceso formativo.

Para realizar la evaluación sobre la evolución del desarrollo de las habilidades sociales de tipo cognitivo, emocional e instrumental en los alumnos de 3A, se utilizó el mismo instrumento de observación aplicado durante el diagnóstico inicial, denominado *“Evaluación de las habilidades sociales”*, con la finalidad de identificar el avance en el desarrollo de las habilidades sociales cognitivas, emocionales e instrumentales en los alumnos. Como se señaló anteriormente, este instrumento recuperó una escala de valoración del 1 al 5. Se realizó un registro de la frecuencia con la que los alumnos manifestaban determinadas conductas durante el desarrollo de la actividad, lo que permitió realizar un análisis más claro y organizado de su desempeño. La información se procesó y se integró en una matriz de análisis y después de ahí se graficaron los resultados (ver Anexo 6), los mismos que se muestran a continuación:

1. Habilidades sociales cognitivas: Se evaluaron aspectos como el reconocimiento de los logros de sus compañeros, la aceptación de las consecuencias de sus acciones, la resolución de conflictos, el respeto de normas, el pedir ayuda cuando la necesitan y la atención a los sentimientos de los demás. Durante la actividad, se observó que los alumnos lograron expresar sus ideas con mayor claridad, dialogar con sus compañeros y participar en la toma de acuerdos para organizar la colocación de los ingredientes en la pizza. Los resultados de la valoración se muestran en la figura 13.

Figura 13

Valoración de las habilidades sociales cognitivas



[En comparación con el diagnóstico inicial (ver Anexo 3), en el que algunos alumnos presentaban dificultades para respetar normas o resolver conflictos de manera autónoma, en esta sesión se identificó un mayor avance en la forma en que los alumnos regulan su comportamiento, aceptan indicaciones y buscan soluciones sin recurrir inmediatamente al docente.

Respecto a las habilidades sociales cognitivas, inicialmente se identificó que 29 alumnos presentaban dificultades para comprender y respetar normas, seguir instrucciones y coordinar acciones dentro del trabajo en equipo. Durante las primeras observaciones realizadas en el diagnóstico, era frecuente que los estudiantes mostraran desorganización al momento de realizar actividades colectivas, interrumpieran constantemente la participación de sus compañeros y requirieran apoyo continuo por parte del docente para poder completar las consignas. En este sentido, varios alumnos presentaban dificultades para mantener la atención durante las explicaciones, esperar indicaciones antes de actuar y comprender acuerdos establecidos dentro del aula, lo que generaba conflictos y descontrol en algunas actividades grupales.

De igual manera, se observó que algunos estudiantes tenían poca disposición para escuchar las opiniones de sus compañeros o participar de manera organizada dentro de los equipos, ya que constantemente buscaban imponer sus ideas o actuar de manera individual. También era común que, ante situaciones de desacuerdo o conflicto, recurrieran inmediatamente al adulto para solucionar el problema, mostrando dependencia para tomar decisiones o resolver situaciones de manera autónoma. Estas conductas dificultaban el desarrollo adecuado de las actividades colaborativas y afectaban la convivencia dentro del grupo, pues en varias ocasiones surgían discusiones, interrupciones o falta de participación organizada.

Sin embargo, durante la evaluación final se evidenció un avance importante en el desarrollo de estas habilidades, ya que los niños comenzaron a mostrar mayor capacidad para organizarse, comprender consignas y trabajar de manera más estructurada dentro de las actividades grupales. A lo largo de la intervención, lograron adaptarse progresivamente a las dinámicas colaborativas, mostrando mayor disposición para escuchar instrucciones completas antes de iniciar una actividad y respetar los acuerdos establecidos dentro del aula.

A su vez, se identificó que empezaron a participar en la toma de decisiones dentro de sus equipos, proponiendo ideas, escuchando las opiniones de los demás y llegando a acuerdos de manera más respetuosa. En comparación con el diagnóstico inicial, hubo una disminución significativa en las interrupciones y conductas de desorganización, ya que los estudiantes

mostraron mayor control durante las actividades y mejoraron su capacidad para esperar turnos y seguir secuencias de trabajo.

Otro aspecto relevante fue que los alumnos comenzaron a reflexionar sobre sus acciones y consecuencias dentro de la convivencia escolar. Durante las actividades, algunos lograron reconocer cuando una conducta afectaba a sus compañeros y buscaron alternativas para resolver conflictos mediante el diálogo o la colaboración. Además, se observó una mayor autonomía para resolver pequeñas dificultades dentro del trabajo en equipo sin depender constantemente de la intervención del docente, lo cual representa un avance significativo en el fortalecimiento de las habilidades sociales cognitivas.

Estos resultados reflejan que las estrategias implementadas favorecieron no solo el seguimiento de instrucciones y el respeto de normas, sino también el desarrollo de procesos relacionados con la escucha activa, la toma de acuerdos, la resolución de problemas y la participación organizada dentro del aula. El avance observado permitió generar un ambiente de trabajo más estructurado, colaborativo y participativo, en el que los alumnos lograron integrarse con mayor seguridad y disposición dentro de las actividades colectivas.

2. Habilidades sociales emocionales: se evaluaron aspectos relacionados con la identificación y expresión de emociones, la empatía hacia los compañeros, la tolerancia a la frustración, la seguridad para participar y la manera en que los alumnos se relacionaban dentro de las actividades grupales. Durante el diagnóstico inicial se observó que varios estudiantes presentaban dificultades para reconocer y expresar adecuadamente sus emociones, especialmente en situaciones donde debían compartir materiales, esperar turnos o enfrentar desacuerdos con sus compañeros. En diferentes momentos de las actividades era frecuente observar conductas como llanto, enojo, frustración, aislamiento o rechazo a participar cuando las cosas no ocurrían como ellos esperaban.

De la misma manera, algunos alumnos reaccionaban impulsivamente ante pequeños conflictos dentro del aula, elevando el tono de voz, negándose a continuar con las actividades o alejándose del equipo de trabajo. También se identificó que varios estudiantes tenían poca tolerancia a la frustración, ya que cuando cometían un error o enfrentaban alguna dificultad dentro de la actividad, rápidamente se desesperaban o abandonaban la tarea sin intentar

buscar una solución. Estas conductas afectaban el desarrollo de las dinámicas grupales y en ocasiones dificultaban la convivencia entre compañeros, generando ambientes de tensión, desorden o poca participación colaborativa.

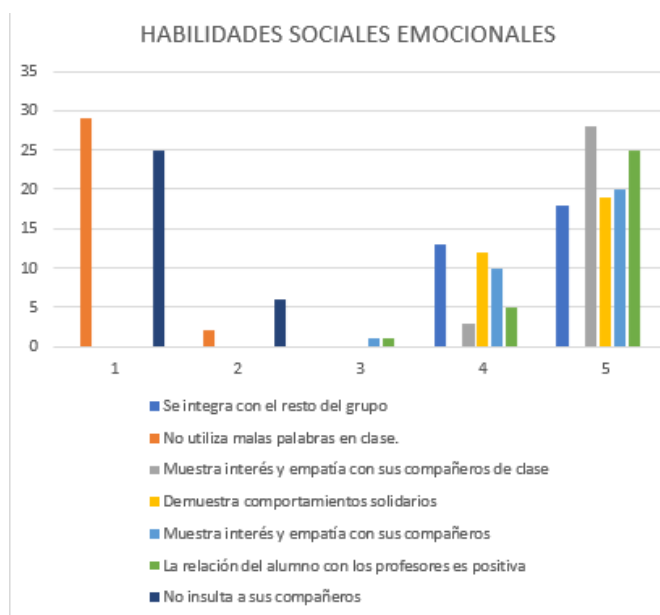
Otro aspecto importante observado durante el diagnóstico inicial fue la limitada empatía que algunos alumnos mostraban hacia las emociones o necesidades de sus compañeros. En varias ocasiones, cuando un estudiante tenía dificultades para realizar una actividad o manifestaba sentirse triste, frustrado o molesto, los demás alumnos no mostraban interés por ayudarlo o apoyarlo. Incluso, algunos estudiantes preferían trabajar de manera individual antes que colaborar con otros compañeros, mostrando poca disposición para compartir materiales, escuchar opiniones o participar en actividades colectivas. Esto evidenciaba dificultades en el desarrollo de habilidades relacionadas con la convivencia, el respeto y la interacción positiva dentro del aula.

De igual manera, se observó que algunos alumnos tenían inseguridad al participar dentro de las actividades grupales, ya que evitaban expresar sus ideas, responder preguntas o integrarse activamente con sus compañeros. En ciertos casos, los estudiantes permanecían callados, aislados o dependían constantemente del apoyo de la docente para sentirse seguros al momento de participar. Estas situaciones limitaban la interacción entre compañeros y dificultaban la construcción de un ambiente de trabajo colaborativo dentro del grupo.

Sin embargo, durante la evaluación final se identificó un avance importante en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, como se muestra en la figura 14.

Figura 14

Evaluación final de las habilidades socioemocionales



A lo largo de las actividades implementadas, los estudiantes comenzaron a mostrar mayor seguridad para participar, expresar sus emociones y relacionarse con sus compañeros de manera más positiva. En comparación con el diagnóstico inicial, se observó un ambiente más tranquilo, organizado y favorable para la convivencia, donde los alumnos lograron integrarse con mayor facilidad dentro de las actividades grupales.

De igual forma, durante las actividades finales, los estudiantes mostraron una mejor regulación emocional ante situaciones de desacuerdo o frustración. Aunque en algunos momentos continuaban presentándose pequeños conflictos, ellos comenzaron a reaccionar de manera más controlada, buscando alternativas para resolver las situaciones mediante el diálogo o solicitando apoyo de manera adecuada. También se identificó una disminución en conductas como el llanto constante, el enojo impulsivo o el rechazo total hacia las actividades, lo que evidencia un avance en el manejo de emociones dentro del aula.

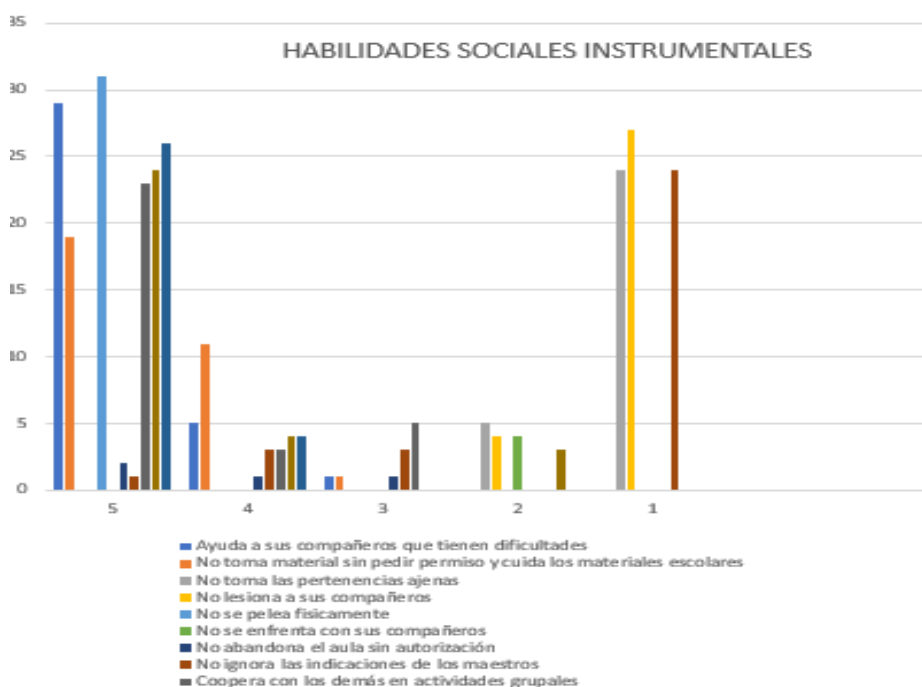
Otro cambio significativo fue el fortalecimiento de la empatía y el apoyo entre compañeros. Durante la evaluación final se observó que varios alumnos comenzaron a ayudar

a quienes presentaban dificultades, compartían materiales con mayor disposición y mostraban interés por integrar a todos los miembros del equipo en las actividades. En este sentido, algunos estudiantes lograron reconocer las emociones de sus compañeros y actuar de manera más respetuosa y comprensiva frente a determinadas situaciones, favoreciendo una convivencia más positiva dentro del aula.

3 Habilidades sociales Instrumentales. Como parte del proceso de intervención, a continuación, se presenta el análisis de la siguiente habilidad instrumental. Para ello, se recuperan las experiencias desarrolladas durante las actividades, así como las evidencias obtenidas, permitiendo valorar los avances alcanzados por los estudiantes y la pertinencia de las estrategias implementadas para favorecer el desarrollo de esta habilidad.

Figura 14

Evaluación final de las habilidades sociales instrumentales



Respecto a las habilidades sociales instrumentales, los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de los alumnos se ubicaron en un nivel alto de desempeño. Las conductas relacionadas con la colaboración y la convivencia positiva fueron las más

consolidadas dentro del grupo. Se observó que la mayoría de los estudiantes ayudan a sus compañeros cuando presentan alguna dificultad, colaboran en actividades grupales, respetan los turnos de participación y cuidan tanto los materiales escolares como las instalaciones del plantel. Particularmente, los indicadores “Colaboran con los demás en actividades grupales” y “Cuida las instalaciones y los materiales escolares” obtuvieron las puntuaciones más elevadas, lo que refleja que los alumnos han desarrollado conductas asociadas con el trabajo colaborativo y el respeto por los recursos compartidos. Estos resultados pueden relacionarse con la implementación de estrategias colaborativas durante la intervención, las cuales promovieron la interacción constante, la ayuda mutua y la participación activa de todos los integrantes del grupo.

Sin embargo, algunos indicadores mostraron áreas de oportunidad importantes. En las conductas relacionadas con “No toma las pertenencias ajenas”, “No lesiona a sus compañeros”, “No se pelea físicamente”, “No se enfrenta con sus compañeros”, “No abandona el aula sin autorización” y “No ignora las indicaciones de los maestros”, se identificó que varios alumnos aún presentan dificultades para regular su comportamiento y respetar algunas normas de convivencia. Aunque estas conductas no se manifestaron de manera generalizada en todo el grupo, sí representan aspectos que requieren seguimiento y reforzamiento permanente.

Los resultados permiten inferir que los alumnos han fortalecido significativamente las habilidades instrumentales vinculadas con la colaboración, el respeto por los materiales y el trabajo en equipo. No obstante, aún es necesario continuar implementando estrategias orientadas al cumplimiento de normas, el control de impulsos y la resolución pacífica de conflictos, con la finalidad de consolidar una convivencia escolar más armónica e inclusiva.

En términos generales, la evaluación muestra que el grupo presenta un avance favorable en el desarrollo de las habilidades sociales instrumentales, ya que predominan conductas de apoyo, colaboración y participación activa, elementos fundamentales para fortalecer la convivencia escolar y favorecer ambientes de aprendizaje inclusivos.

Conclusión

El desarrollo del presente trabajo me permitió comprender, desde una perspectiva crítica y reflexiva, la relevancia que tiene el fortalecimiento de las habilidades sociales como base para favorecer procesos de inclusión educativa dentro del nivel preescolar. A lo largo de las distintas actividades implementadas, fue posible reconocer que la convivencia, la colaboración y la participación equitativa no surgen de manera espontánea entre los alumnos, sino que requieren de estrategias pedagógicas intencionadas, mediación constante y espacios estructurados donde todos los niños puedan sentirse seguros, escuchados y valorados dentro del grupo.

Este proceso permitió comprender que la inclusión educativa no consiste únicamente en que todos los alumnos permanezcan físicamente dentro del aula, sino en garantizar que cada uno tenga oportunidades reales de participación, interacción y aprendizaje. En este sentido, reconocer las necesidades individuales y colectivas del grupo fue indispensable para diseñar estrategias más pertinentes y ajustadas al contexto real de intervención. De igual forma, la identificación de estas barreras favoreció una mirada más sensible hacia las conductas de los alumnos, entendiendo que muchas de ellas representaban manifestaciones de necesidades emocionales, sociales o comunicativas que requerían acompañamiento y mediación pedagógica.

De igual manera, el proceso de investigación constituyó un elemento fundamental durante el desarrollo del trabajo. La búsqueda, revisión y análisis de referentes teóricos relacionados con habilidades sociales, inclusión educativa, aprendizaje colaborativo, mediación docente y autorregulación permitió fundamentar las decisiones pedagógicas implementadas dentro de las actividades. Investigar no solo implicó recopilar información, sino comprender cómo los aportes teóricos podían trasladarse a la práctica cotidiana dentro del aula de preescolar.

A partir de este proceso, comprendí que la investigación educativa representa una herramienta indispensable para enriquecer la práctica docente, ya que permite analizar críticamente las situaciones observadas y construir respuestas pedagógicas más conscientes e intencionadas. Cada referente teórico revisado ayudó a interpretar de manera más profunda las interacciones de los alumnos, las dinámicas grupales y los resultados obtenidos durante las intervenciones. De la misma manera, el diálogo entre teoría y práctica permitió reconocer que muchas de las dificultades presentes dentro del grupo también respondían a aspectos de mi propia intervención docente, especialmente relacionados con la organización del trabajo colaborativo, la claridad de las consignas y la mediación de conflictos.

Otro aspecto relevante fue la construcción y adaptación de instrumentos de evaluación. Aunque se retomó como base el instrumento elaborado por Azucena González Torres, fue necesario realizar modificaciones considerando las características específicas del grupo, las necesidades observadas y los objetivos particulares de la investigación. Este proceso permitió comprender que los instrumentos no pueden utilizarse de manera rígida o descontextualizada, ya que cada grupo presenta dinámicas, ritmos y necesidades diferentes.

La adaptación del instrumento representó un ejercicio de análisis y reflexión pedagógica, ya que implicó seleccionar los indicadores más pertinentes para observar habilidades sociales relacionadas con la comunicación, la colaboración, la empatía, el respeto de turnos y la participación dentro de las actividades colaborativas. Esto fortaleció mi capacidad para construir herramientas de evaluación más coherentes con el contexto educativo y con los propósitos formativos de la intervención.

A su vez, la elaboración de las planeaciones didácticas representó un proceso complejo que exigió investigación constante, análisis curricular y reflexión sobre las necesidades reales del grupo. Diseñar cada actividad implicó revisar el Plan y Programas de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana, identificar los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y seleccionar estrategias metodológicas que permitieran integrar tanto los aprendizajes académicos como el fortalecimiento de habilidades sociales.

A través de este proceso comprendí que planear no consiste únicamente en organizar actividades o distribuir tiempos, sino en prever posibles barreras, anticipar conflictos, estructurar ambientes de participación y generar condiciones que favorezcan la inclusión de todos los alumnos. Cada planeación implicó tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, seleccionar materiales adecuados y construir experiencias de aprendizaje significativas que respondieran a las características particulares del grupo.

Durante las distintas intervenciones se evidenció que el trabajo colaborativo constituye una estrategia pedagógica efectiva para favorecer el desarrollo de habilidades sociales dentro del aula de preescolar. Las actividades permitieron observar avances progresivos en conductas relacionadas con compartir materiales, escuchar al compañero, respetar turnos, dialogar para resolver problemas y asumir responsabilidades dentro del equipo. Aunque estos cambios no ocurrieron de manera inmediata ni homogénea en todos los alumnos, sí reflejaron un proceso gradual de construcción de la convivencia y de fortalecimiento de la participación grupal.

Particularmente, las experiencias desarrolladas permitieron reconocer que la mediación docente tiene un papel fundamental dentro de los procesos de inclusión educativa. A lo largo de las actividades, fue necesario intervenir constantemente mediante preguntas, acuerdos, orientaciones y espacios de diálogo para ayudar a los alumnos a regular sus conductas, resolver conflictos y construir formas más equitativas de participación. Esto permitió comprender que el docente no solo transmite conocimientos académicos, sino que también actúa como mediador emocional y social dentro del aula.

De igual manera, el análisis reflexivo de la práctica permitió identificar diversas áreas de oportunidad relacionadas con mi intervención docente. Reconozco que, en algunos momentos, las consignas no fueron lo suficientemente claras o que mi tono de voz no logró mantener la atención completa del grupo, lo cual generó dependencia constante hacia la validación docente y dificultades en la organización de las actividades. También comprendí que, en las primeras intervenciones, muchas situaciones conflictivas fueron resueltas únicamente cuando ya habían surgido, en lugar de anticiparse mediante acuerdos y estructuras colaborativas más claras.

Sin embargo, estas dificultades representaron oportunidades de aprendizaje profesional. El proceso reflexivo permitió reconocer que la práctica docente requiere una evaluación constante de las propias acciones y una disposición permanente para ajustar estrategias en función de las necesidades emergentes del grupo. Comprendí que ser docente implica aceptar que la práctica no es perfecta ni lineal, sino un proceso continuo de construcción, análisis y mejora.

De igual forma, esta experiencia fortaleció significativamente mi identidad profesional y mi concepción sobre la inclusión educativa. Antes de esta intervención, consideraba que la inclusión dependía principalmente de adaptar actividades o integrar a todos los alumnos dentro del mismo espacio; sin embargo, el desarrollo del trabajo permitió comprender que la inclusión implica generar condiciones reales de participación, escucha y reconocimiento para cada estudiante. Esto supone construir ambientes emocionalmente seguros, promover el diálogo, valorar las diferencias y garantizar que todos los alumnos tengan oportunidades auténticas de aprendizaje y convivencia.

De esta forma, al terminar este trabajo, puedo concluir que las actividades colaborativas constituyen una herramienta pedagógica pertinente para favorecer tanto el desarrollo de habilidades sociales como la inclusión educativa en preescolar. Los avances observados en la comunicación, la colaboración, la empatía y la participación de los alumnos evidencian que, cuando las actividades son diseñadas desde una perspectiva inclusiva y acompañadas de una mediación docente intencionada, es posible construir ambientes de aprendizaje más equitativos, participativos y respetuosos.

Es así como esta experiencia no solo fortaleció mis conocimientos pedagógicos y metodológicos, sino que transformó profundamente mi mirada sobre la práctica docente. Comprendí que enseñar implica investigar, reflexionar, adaptarse y tomar decisiones conscientes que respondan a las necesidades reales del alumnado. De esta forma, confirmé que la inclusión educativa no es una meta que se alcanza de manera inmediata, sino un compromiso ético y profesional que se construye diariamente a través de pequeñas acciones, acuerdos, mediaciones y oportunidades de participación que permitan que ningún alumno quede excluido dentro del proceso educativo.

Como recomendación para futuras intervenciones, considero fundamental fortalecer el trabajo conjunto con las familias, ya que la corresponsabilidad entre escuela y hogar constituye un elemento clave para consolidar el desarrollo de las habilidades sociales. Una de las principales limitantes de este trabajo fue la escasa participación de los padres de familia, lo que dificultó reforzar en casa las conductas promovidas dentro del aula. Asimismo, factores contextuales como el tiempo limitado de intervención y el ausentismo de algunos alumnos influyeron en que los avances se presentaran de manera gradual y no homogénea. Por ello, se recomienda diseñar estrategias que favorezcan una mayor comunicación e involucramiento familiar para dar continuidad a los procesos de inclusión y convivencia escolar.

Referencias

- Anijovich, R. (2020a). *La reflexión sobre la práctica docente*. Paidós.
- Anijovich, R. (2020b). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Azorín, C. (2020). *Estructuras de aprendizaje y cooperación*. Octaedro.
- Barkley, EF, Cross, KP y Major, CH (2014). *Técnicas de aprendizaje colaborativo : un manual para profesores universitarios* (2.ª ed.). Jossey-Bass.
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2020a). Educación emocional y bienestar en tiempos de crisis. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 13–26.
- Bisquerra, R. (2020b). *Desarrollo de competencias socioemocionales en el aula: Estrategias y actividades prácticas*. Síntesis.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7.^a ed.). Siglo XXI.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas*. Paidós.
- Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2011). *Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lengua*. Graó.
- Collazos, C., Guerrero, L., Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. En *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing* (pp. 434–452). Punta Arenas, Chile.
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación-acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.
- Diario Oficial de la Federación. (2019a). Acuerdo por el que se establecen los planes y programas de estudio de educación básica en México.
- Diario Oficial de la Federación. (2019b). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- Díaz-Aguado, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

- Domingo, Á. (2020). *La práctica reflexiva: Un modelo para la formación del profesorado y el desarrollo profesional*. Narcea.
- Echeita, G. (2019a). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Narcea.
- Echeita, G. (2019b). *Educación inclusiva: El derecho a la diferencia*. Octaedro.
- Fernández, A. (1997). *La pedagogía operatoria*. Paidós.
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., y Marauri, J. (2020). *Entornos interactivos de aprendizaje en educación infantil: El impacto de las tertulias dialógicas en el desarrollo lingüístico y social*. *Frontiers in Psychology*, 11, 1752.
- García Esparza, A., y Méndez Sánchez, M. P. (2017). Intervención en habilidades sociales para la convivencia escolar pacífica. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 105–118.
- García Santos, J., Moreira López, S., Bravo Loaiza, R., Naula López, K., y Vinuesa Freire, D. G. (2025). Aprendizaje cooperativo y habilidades socioemocionales: una mirada desde la pedagogía del cuidado. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), 1215–1235.
- García, M. (2017). *Habilidades sociales en educación infantil*.
- González Torres, S. A. (2024). El fomento de las habilidades sociales para favorecer la sana convivencia mediante el uso del juego en un Centro de Atención Múltiple [Informe de prácticas profesionales]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Latorre, A. (2021). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- López-Vicente, P., Casado, R., & Jiménez, R. (2022). Metodologías inclusivas para el siglo XXI. Octaedro.
- López Vargas, Omar; Hederich Martínez, Christian (2010) Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 58, enero-junio, 2010, pp. 14-39 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Alianza Editorial.
- Martín González, D., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., y Lantigua Estupiñán, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104.
- Mercer, N. (2019). El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós.
- Monereo, C. (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Graó.
- Monjas Casares, M. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). CEPE.
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.
- Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Narcea.
- Pérez-Serrano, G. (2002). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.

- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica. *TecnoLógicas*, 21(41), 115–134.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018 b). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115–134.
- Salas Román, E., Alcaide Risoto, M., & Hué García, C. (2022). Educación socioemocional en la infancia y su impacto en la convivencia escolar. *Revista Española de Pedagogía*.
- Sánchez-Santamaría, J., & Manzanares, M. (2020). Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo: una propuesta para la transformación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 325–335.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). El enfoque formativo de la evaluación.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo 7. Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Inclusión Educativa. En Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica que se indican.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Tejada Fernández, J. (1997). El diagnóstico en educación: Diseño y aplicación. Ariel.
- Tonucci, F. (2017). Los niños y las niñas piensan de otra manera. Graó.

- Trianes Torres, M. V. (2010). La convivencia escolar: Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Aljibe.
- UNESCO. (2013). Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje.
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: Una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363–379.
- Velázquez Callado, C. (2013). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (400), 11–36.

Anexos

Anexo 1: Planeación Diagnóstica



DIRECCION DE EDUCACION BASICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
SUBJEFATURA TÉCNICA DE CAPEP
CAPEP/ UNIDAD MOVIL NO. 2
24FLS0007A



CICLO ESCOLAR 2025- 2026

PLANEACIÓN ÁREA DE APRENDIZAJE

Fase: 2 Fecha: 9 de Octubre, 2025 "Jardín de Niños " Juan Federico Herbart"

Habilidades Cognitivas	Función Inclusiva	Propósito	Campo formativo	Contenidos	PDA: nacionales, nacionales contextualizados y/o locales (complementarios)
-Praxias -Memoria -Atención -Orientación -Lenguaje -Funciones ejecutivas -Gnosias.	-Medidas Específicas Extraordinarias. -DUA -Orientación a Padres.	Identificar y valorar la relevancia del trabajo colaborativo mediante la elaboración de un perrito de origami, para favorecer habilidades sociales.	1.-Lenguajes 2.-Saberes y pensamiento Científico. 3.-Naturaleza y Sociedad -De lo Humano a lo comunitario	Producción de expresiones creativas con los distintos elementos de los lenguajes artísticos.	Enriquece sus producciones creativas de expresión gráfica o corporal, al incluir o retomar elementos, tales como líneas, combinación de colores, formas, imágenes, gestos, posturas, sonidos, entre otros, de las manifestaciones artísticas y culturales.
Ejes articuladores (marque los que promoverá en el trimestre): (*)Inclusión (*)Pensamiento crítico (*)Interculturalidad crítica (*)Igualdad de género (*)Vida saludable (*)Apropiación de las culturas a través de la lectura. y la escritura (*)Artes y experiencias estéticas					
Metodología: Aprendizaje colaborativo			Modalidad: trabajo colaborativo		
Nombre de la actividad:	mi perrito	Escenario: Áulica			
Temporalidad	20 minutos	Organización de las actividades de aprendizaje			Recursos
		-Cartulinas Y hojas de			

	La docente comenzará saludando cordialmente a los alumnos de tercero y les preguntará cómo se encuentran. Posteriormente, la docente cuestionará si conocen qué es el trabajo en equipo y qué creen que significa. Mientras tanto, los alumnos participarán compartiendo sus ideas y opiniones. Después de escucharlos, la docente explicará que el trabajo en equipo es cuando varias personas colaboran, se apoyan y se organizan para alcanzar una meta en conjunto. Para aplicar este concepto, la docente dividirá el grupo en dos equipos y entregará a cada uno una cartulina blanca. La docente preguntará si los alumnos conocen qué es el origami. Los alumnos responderán de acuerdo con sus conocimientos previos. Luego, la docente explicará que el origami o papiroflexia es el arte de doblar papel para formar figuras sin necesidad de usar tijeras ni pegamento. La docente pedirá a los alumnos que trabajen colaborativamente siguiendo las instrucciones para realizar un perrito de origami. Mientras tanto, los alumnos irán realizando los dobleces con el apoyo de su equipo. La docente guiará paso a paso mientras ella lo elabora paso a paso enfrente de ellos: 1. Doblar la cartulina a la mitad formando un cuadrado. 2. Doblar nuevamente por la mitad para formar un triángulo. 3. Bajar las dos puntas superiores hacia los lados para formar las orejas. 4. Doblar la punta inferior hacia arriba para crear el hocico. 5. Marcar bien los dobleces para dar forma al perrito. Una vez terminado el origami, la docente pondrá a disposición marcadores, tijeras y pegamento para que los equipos decoren su perrito. Los alumnos colaborarán poniéndose de acuerdo en cómo lo decorarán. Al finalizar, la docente pedirá que un representante de cada equipo pase al frente a mostrar su trabajo. Mientras tanto, los alumnos explicarán cómo se organizaron, de qué manera se ayudaron y cómo lograron realizar el perrito. La docente reforzará la importancia del trabajo en equipo, reconociendo el esfuerzo colaborativo de todos.	papel (una por equipo o por alumno según el grupo). •Marcadores de colores. •Tijeras. •Pegamento. •Mesas y sillas del aula o del CAPEP.
--	--	---

Anexo 2: Instrumento para Evaluar las Habilidades Sociales

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES																															
Instrucciones: Durante el desarrollo de las actividades pedagógicas y lúdicas que realizan los niños en el jardín de niños observa como se manifiestan y asignar la escala de valoración que a continuación se presenta: 5(Muy frecuente) 4 (Frecuentemente) 3(Ocasionalmente) 2 (Raramente) 1(Nunca)																															
HABILIDADES SOCIALES COGNITIVA																															
INDICADORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Reconoce los logros de sus compañeros																															
Acepta las consecuencias de sus acciones cuando incumple alguna norma.																															
Resuelve los conflictos por su cuenta de manera favorable																															
Respeto las normas del aula.																															
Pide disculpas al cometer errores.																															
Interviene para defender a sus compañeros.																															
Respeto las pertenencias de los demás																															
Presta atención a los sentimientos de los demás.																															
Expresa cuando percibe malos tratos injustos																															
Respeto las diferencias individuales.																															
Pide ayuda cuando la necesita																															
TOTAL																															
Alto: 44–55 puntos El alumno manifiesta con frecuencia las conductas instrumentales; solo requiere reforzamiento puntual. Medio: 28–43 puntos El alumno presenta algunas conductas instrumentales, pero de manera irregular; necesita refuerzo sistemático. Bajo: 11–27 puntos El alumno rara vez muestra estas conductas; requiere intervención prioritaria y constante.																															
HABILIDADES SOCIALES EMOCIONALES																															
Se integra con el resto del grupo																															
No utiliza malas palabras en clase.																															
Muestra interés y empatía con sus compañeros de clase																															
Demuestra comportamientos solidarios																															
Muestra interés y empatía con sus compañeros																															
La relación del alumno con los profesores es positiva																															

Anexo 3: Matriz de concentración de datos del diagnóstico inicial

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES																																	
Instrucciones: Durante el desarrollo de las actividades pedagógicas y lúdicas que realizan los niños en el jardín de niños observa como se manifiestan y asignar la escala de valoración que a continuación se presenta: 5(Muy frecuente) 4																																	
HABILIDADES SOCIALES COGNITIVA																																	
INDICADORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
Reconoce los logros de sus compañeros	5	2	2	2	2	4	3	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1		
Acepta las consecuencias de sus acciones cuando incumple alguna norma.	1	4	3	1	2	2	2	3	3	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2		
Resuelve los conflictos por su cuenta de manera favorable																																	
Respeto las normas del aula.	2	2	2	2	2	2	1	4	2	3	3	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	4	3	2	2	2	2	2	1	2		
Pide disculpas al cometer errores.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	5	4	3	4	3		
Interviene para defender a sus compañeros.	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	1	3	1	2	2	3	3	3	3	1	2	2	2		
Respeto las pertenencias de los demás	1	5	2	2	3	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
Presta atención a los sentimientos de los demás.	1	4	2	3	2	3	1	1	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	3		
Expresa cuando percibe tratos injustos	5	3	2	3	2	3	1	2	4	4	5	3	3	3	3	4	4	3	5	4	4	3	4	5	4	5	5	3	5	4	2		
Respeto las diferencias individuales.	1	4	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1	1	3	2	2	3	2	3	2	3	2	1	2		
Pide ayuda cuando la necesita	5	4	2	3	2	2	3	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
TOTAL	25	35	23	24	23	26	18	22	21	25	21	18	20	26	21	24	23	23	25	23	28	22	28	28	27	27	23	25	24	24			
Alto: 44-55 puntos El alumno manifiesta con frecuencia las conductas instrumentales; solo requiere reforzamiento puntual.																																	
Medio: 28-43 puntos El alumno presenta algunas conductas instrumentales, pero de manera irregular; necesita refuerzo sistemático.																																	
Bajo: 11-27 puntos El alumno rara vez muestra estas conductas; requiere intervención prioritaria y constante.																																	
HABILIDADES SOCIALES EMOCIONALES																																	
Se integra con el resto del grupo	2	2	3	3	4	2	4	5	3	2	3	3	4	4	4	5	3	4	2	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	2		
No utiliza malas palabras en clase.	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2		
Muestra interés y empatía con sus compañeros de clase.	2	3	2	2	2	2	3	2	4	4	2	2	1	2	4	4	4	4	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	1		
Demuestra comportamientos solidarios	1	2	1	1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	4	1	2	4	4	4	2	1	2	2		
Muestra interés y empatía con sus compañeros	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
Se relaciona con los profesores de manera adecuada.	2	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	3	4	3	3	3	2	4	2	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	2		
No insulta a sus compañeros	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4	2	3	3	2	3	3	1	1	1	3	1	1		
TOTAL	13	16	16	16	17	15	21	20	14	18	17	17	18	20	17	19	18	21	17	17	18	21	15	19	21	18	19	17	16	18	13		

HABILIDADES SOCIALES INSTRUMENTALES

Ayuda a sus compañeros que tienen dificultades	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
No toma material sin pedir permiso y cuida los materiales escolares	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
No toma las pertenencias ajenas	2	2	2	2	1	1	3	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2
No lesiona a sus compañeros	2	1	3	3	2	2	2	1	3	4	2	1	2	3	2	1	2	3	4	2	1	1	1	2	1	1	1
No se pelea físicamente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
No se enfrenta con sus compañeros	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
No abandona el aula sin autorización	1	2	3	2	3	2	1	2	3	2	2	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2
No ignora las indicaciones de los maestros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	1	3	3	1	1	2	1
Coopera con los demás en actividades grupales	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1
Respeto los turnos de participación	3	1	2	3	1	2	3	3	1	1	2	1	2	3	1	2	3	2	3	1	1	1	1	2	3	2	1
Cuida las instalaciones y los materiales escolares	2	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4
TOTAL	17	18	21	21	18	18	19	20	20	19	17	20	21	21	16	18	22	20	20	19	21	20	16	18	16	19	17

lto. 44-55 puntos El alumno manifiesta con frecuencia las conductas instrumentales; solo requiere reforzamiento puntual.

Medio: 28-43 puntos El alumno presenta algunas conductas instrumentales, pero de manera irregular, necesita refuerzo sistemático.

Bajo: 11-27 puntos El alumno rara vez muestra estas conductas; requiere intervención prioritaria y constante.

PLANEACIÓN ÁREA DE APRENDIZAJE
 CICLO ESCOLAR 2025- 2026

Fase: 2 Fecha: 17 de noviembre al 5 de diciembre Jardín de Niños "Juan Federico Herbart"

Habilidades Cognitivas	Función Inclusiva	Propósito	Campo formativo	Contenidos	PDA: nacionales, nacionales contextualizados y/o locales (complementarios)
Praxias	-Medidas Específicas	Fortalecer habilidades sociales mediante actividades colaborativas en torno al cuidado de una planta, promoviendo comunicación, toma de turnos, ayuda mutua y corresponsabilidad.	Lenguajes	Interacción, cuidado, conservación y regeneración de la naturaleza, que favorece la construcción de una conciencia socioambiental.	TERCER GRADO: Participa en actividades individuales o colectivas para el cuidado de plantas, animales y espacios naturales
Atención	Extraordinarias.		Saberes y pensamiento Científico.		
Orientación	-DUA		Naturaleza y Sociedad		
Lenguaje	-Orientación a Padres.		De lo Humano a lo comunitario		
Funciones ejecutivas					
Memoria					
Gnosias					
Ejes articuladores: (x) Inclusión					

☒ Pensamiento crítico ☒ Interculturalidad crítica ☒ Igualdad de género ☒ Vida saludable ☒ Apropiación de las culturas a través de la lectura, y la escritura ☒ Artes y experiencias estéticas			
Metodología:	Aprendizaje Basado en el Juego	Modalidad:	Grupal
Nombre de la actividad:	Los colores revueltos	Escenario:	Jardín de la escuela
Temporalidad	Organización de las actividades de aprendizaje		
Sesión 1: “Conocemos las plantas”			
Inicio Se comenzará el día saludando cordialmente a los alumnos y preguntándoles cómo se encuentran. Posteriormente, se les invitará a sentarse en semicírculo para dialogar sobre el tema del día. El docente preguntará: “¿Qué saben sobre las plantas?”, “¿Dónde las han visto?”, “¿Qué creen que necesitan para vivir?”. Mientras los alumnos expresan sus ideas, el docente registrará sus respuestas en una cartulina. A continuación, se mostrará una planta real para que los niños observen sus partes (raíz, tallo, hojas, flor) y se les explicará que en los próximos días aprenderán a sembrar y cuidar una planta. Habilidad trabajada: Cognitiva — comprensión y reflexión (Gómez, 2017).			
Desarrollo El docente organizará a los alumnos en pequeños grupos y repartirá hojas blancas y colores para que dibujen una planta como la que observaron. Durante la actividad, se fomentará el diálogo y el respeto: los niños podrán comentar entre ellos qué partes identificaron y qué creen que necesita la planta para crecer.			
		Recursos	• semillas (frijol, lenteja o alpiste), 2-3 por alumno • macetas pequeñas o vasos reutilizables con orificios (1 por alumno) • regaderas pequeñas o atomizadores caseros • etiquetas o palitos de helado para rotular • plumones/bolígrafos para rotular • toallas de papel o trapos • guantes desechables infantiles opcionales • periódico o plástico para cubrir mesas • cinta adhesiva y tijeras

El docente supervisará el trabajo y reforzará con preguntas: “¿Dónde está la raíz?”, “¿Por dónde toma el agua?”. Habilidad trabajada: Conductual — comunicación y cooperación. Cierre Se reunirán nuevamente en semicírculo para que los equipos muestren sus dibujos. El docente resaltará las observaciones correctas y recordará que las plantas son seres vivos que requieren cuidados. Finalmente, se colocarán los dibujos en un mural con el título “<i>Cuidemos la naturaleza</i>”.	• cámara o celular para evidencias fotográficas sesión 1: conocemos las plantas • una planta completa para observar • cartulina o papel bond para lluvia de ideas • hojas blancas para dibujo • colores/lápices • imágenes impresas de partes de la planta (raíz, tallo, hojas, flor) opcional
Sesión 2: “Sembramos juntos” Inicio Se saludará al grupo y se recordará lo aprendido en la sesión anterior. El docente mostrará los materiales que se utilizarán: tierra, macetas, semillas y agua. Se explicará que hoy realizarán una siembra en equipos para cuidar su propia planta. Se preguntará: “¿Qué pasos creen que debemos seguir para sembrar correctamente?”. A partir de las respuestas, se presentarán pictogramas que representen las acciones: llenar la maceta, colocar la semilla, cubrir con tierra y regar. Habilidad trabajada: Cognitiva — anticipación y comprensión de instrucciones. Desarrollo Se formarán equipos de cuatro integrantes. Cada grupo recibirá sus materiales y comenzará el proceso de siembra paso a paso. El docente acompañará el trabajo, orientando con frases modelo:	sesión 2: sembramos una semilla • macetas o vasos perforados (1 por alumno) • tierra para maceta • semillas • cucharitas o palitas para manipular tierra • regaderas/atomizadores

	• “¿Podrías ayudar a tu compañero?” • “Gracias por compartir.” • “Esperemos nuestro turno.” Durante la actividad se fomentará la cooperación, el respeto de turnos y el uso adecuado de los materiales. El docente realizará observaciones anecdóticas sobre la participación de cada alumno. Habilidades trabajadas: • Conductuales — cooperación y respeto. • Instrumentales — uso correcto de herramientas y cumplimiento de normas. Cierre Se pedirá a cada grupo que muestre su planta terminada. Se realizará una breve reflexión: “¿Qué aprendimos al sembrar juntos?” “¿Cómo nos sentimos al trabajar en equipo?” El docente reforzará la importancia de la colaboración y del cuidado de la naturaleza. Las macetas se colocarán en un espacio designado del aula para observar su crecimiento los siguientes días.	• embudos o vasos medidores pequeños opcionales • etiquetas/palitos y plumones para nombre y fecha sesión 3: cuidamos y observamos cambios • calendario de riego impreso por alumno o por equipo • stickers o sellos para marcar riegos • regaderas/atomizadores • regla pequeña opcional para medir brotes • hojas para dibujo “antes/después”
Sesión : “Compartimos lo que aprendimos” Inicio Se comenzará el día saludando cordialmente a los alumnos y recordando brevemente las actividades anteriores: conocer las plantas, sembrarlas y cuidarlas. El docente comentará que hoy reflexionarán sobre todo lo que aprendieron durante estas semanas de trabajo. Se les invitará a observar nuevamente sus plantas para reconocer los cambios que han tenido y		• hojas blancas: 7 • portapapeles: 6-8 (rotapapeles por equipo)

	• “¿Podrías ayudar a tu compañero?” • “Gracias por compartir.” • “Esperemos nuestro turno.” Durante la actividad se fomentará la cooperación, el respeto de turnos y el uso adecuado de los materiales. El docente realizará observaciones anecdóticas sobre la participación de cada alumno. Habilidades trabajadas: • Conductuales — cooperación y respeto. • Instrumentales — uso correcto de herramientas y cumplimiento de normas. Cierre Se pedirá a cada grupo que muestre su planta terminada. Se realizará una breve reflexión: “¿Qué aprendimos al sembrar juntos?”, “¿Cómo nos sentimos al trabajar en equipo?”. El docente reforzará la importancia de la colaboración y del cuidado de la naturaleza. Las macetas se colocarán en un espacio designado del aula para observar su crecimiento los siguientes días.	• embudos o vasos medidores pequeños opcionales • etiquetas/palitos y plumones para nombre y fecha sesión 3: cuidamos y observamos cambios • calendario de riego impreso por alumno o por equipo • stickers o sellos para marcar riegos • regaderas/atomizadores • regla pequeña opcional para medir brotes • hojas para dibujo “antes/después”
	Sesión : “Compartimos lo que aprendimos” Inicio Se comenzará el día saludando cordialmente a los alumnos y recordando brevemente las actividades anteriores: conocer las plantas, sembrarlas y cuidarlas. El docente comentará que hoy reflexionarán sobre todo lo que aprendieron durante estas semanas de trabajo. Se les invitará a observar nuevamente sus plantas para reconocer los cambios que han tenido y	• hojas blancas: 7 • portapapeles: 6-8 (rotables por equipo)

	◆ Cierre Se realizará una exposición en el aula titulada “<i>Nuestro rincón verde</i>”, donde se colocarán las plantas y los dibujos elaborados por los alumnos. El docente guiará la reflexión final preguntando: • “¿Qué pasaría si nadie cuidara las plantas?” • “¿Por qué es importante ayudar a otros?” • “¿Qué aprendimos sobre trabajar en equipo?” Para cerrar, el grupo cantará nuevamente la canción “<i>Si cuidamos, crece</i>” y se reconocerá el esfuerzo de todos con un aplauso colectivo. El docente anotará en el diario del docente las actitudes observadas y los avances en las habilidades sociales.	
Evaluación		➤ Elaboración de preguntas sobre los aprendizajes ➤ Debate: reflexión sobre proceso de aprendizaje de los alumnos. ➤ Observación constante ➤ Evidencias de actividades gráficas ➤ Instrumentos de Evaluación
Observaciones		

Anexo 5: “Registro Electrónico de las Actividades Aplicadas”.

Actividad aplicada: el 24 de octubre del 2025

Durante la sesión, realizada en la biblioteca escolar debido a la desinfección del aula, participaron 30 alumnos. La docente inició con un saludo y mostró al grupo un dibujo grande de una planta.

Posteriormente, preguntó: “¿Qué creen que tiene una planta?” y “¿Cuáles son sus partes?”.

El Alumno A señaló el dibujo y comentó: “Tiene un palito”. Algunos compañeros comenzaron a reír. El Alumno Y agregó: “Sí, yo conozco ese palito”. Posteriormente, otro alumno mencionó: “También tiene una hojita”. El Alumno C expresó: “No, no es un palito, está mal”.

Después de escuchar las participaciones, indiqué que todas las ideas serían escuchadas y explicó que al “palito” se le llama tallo. También señaló y nombró las demás partes de la planta presentes en el dibujo.

Posteriormente, organicé el grupo en equipos de dos y tres integrantes para realizar una actividad de coloreado.

Durante el trabajo, el Alumno F pidió al Alumno L: “¿Me prestas el verde?”. El Alumno L respondió: “No, son míos”, colocó los colores frente a él y giró su cuerpo para evitar que su compañero los tomara. El Alumno F dejó de colorear y permaneció observando.

En otro equipo, el Alumno K sostuvo la hoja de trabajo y dijo: “Yo lo hago todo”. Su compañero cruzó los brazos y dejó de participar en la actividad.

Me acerqué a los equipos y pregunté: “¿Cómo pueden usar los colores para que todos participen?”. Algunos alumnos propusieron turnarse los colores y dividir las partes del dibujo.

Después de esta indicación, el Alumno L entregó un color a su compañero. En otro equipo, el Alumno K permitió que su compañero coloreara las hojas mientras él coloreaba el

tallo. Durante la actividad, algunos alumnos se acercaron a la docente para pedir indicaciones antes de continuar con el coloreado.

Para finalizar, se pidió a los alumnos compartir sus dibujos y colocarlos en un mural titulado “Cuidemos la naturaleza”. Los equipos pegaron sus trabajos y observaron los dibujos de sus compañeros.

Finalmente, agradecí la participación del grupo y se despidió de los alumnos.

Actividad aplicada: sembrando juntos aplicada el 18 de noviembre del 2025

Durante la sesión, realizada en la biblioteca escolar debido a la desinfección del aula, participaron 30 alumnos de un total de 31 inscritos. Para iniciar la actividad, recuperé los aprendizajes trabajados en la sesión anterior mediante la pregunta: “¿Quién se acuerda de lo que hicimos la clase pasada?”.

Inmediatamente, varios alumnos levantaron la mano para participar. El Alumno R comentó: “Pintamos”. Posteriormente, el Alumno X expresó: “Vimos la planta y sus partes”, mencionando el tallo y refiriéndose a la raíz como “rama”. El Alumno U agregó: “Nombramos las partes de la flor”, mientras que el Alumno Y señaló: “Vimos cómo se escribían las partes de la planta”. Después de escuchar sus participaciones, retomé cada una de las respuestas para reforzar los contenidos trabajados anteriormente y aclarar algunos conceptos relacionados con las partes de la planta.

Posteriormente, expliqué que realizaríamos un experimento de siembra y que, para lograrlo, sería necesario trabajar con orden, respeto y cooperación. Les indiqué que los materiales serían compartidos y que cada integrante tendría una función específica durante el proceso.

A continuación, entregué un recipiente a cada alumno y distribuí el algodón entre las mesas. Solicité que cada equipo eligiera a un integrante para colocar el algodón dentro del recipiente.

En la mesa 1, el Alumno A preguntó:

—“¿Quién empieza?”

El Alumno B respondió:

—“Tú y luego yo”.

Después de este intercambio, el Alumno A colocó el algodón y cedió su turno a su compañero.

Posteriormente, repartí los frijoles y pedí que un integrante diferente colocara la semilla dentro del recipiente. En la mesa 3, el Alumno F comentó:

—“Ahora tú, porque yo ya puse el algodón”.

Su compañero tomó el frijol y lo colocó dentro del recipiente mientras los demás observaban.

Sin embargo, en otra mesa algunos alumnos intentaron realizar la actividad al mismo tiempo. El Alumno V tomó el recipiente y expresó:

—“Yo lo hago”.

Al mismo tiempo, el Alumno Z intentó tomar el material de sus manos.

Ante esta situación, me acerqué al equipo y pregunté:

—“¿Cómo podemos hacer para que todos participen?”

Algunos alumnos respondieron:

—“Por turnos”.

—“Uno primero y luego otro”.

Después de dialogar, los estudiantes acordaron respetar los turnos y continuaron con la actividad.

Posteriormente, expliqué que cada equipo debía agregar agua a su recipiente. Solicité que solamente un integrante por mesa realizara esta acción. Algunos alumnos se acercaron al mismo tiempo; sin embargo, al recordarles el acuerdo establecido, regresaron a sus lugares y esperaron su turno.

Una vez concluida la siembra, pregunté:

—“¿Qué creen que va a pasar ahora?”

Los alumnos respondieron con entusiasmo:

—“Va a crecer una planta”.

—“Va a salir una flor”.

—“Va a crecer un árbol”.

Después de escuchar sus hipótesis, expliqué que el crecimiento dependería de los cuidados que brindaran diariamente a la planta.

Para finalizar, acordamos que cada día un integrante diferente sería responsable de regar el recipiente. Los alumnos aceptaron la propuesta y mostraron interés por observar los cambios que ocurrirían durante los siguientes días.

Finalmente, agradecí la participación del grupo, recordé la importancia de cuidar la planta y me despedí de los alumnos.

Actividad: “Compartimos lo que aprendimos” 5 de Diciembre del 2025

Durante la sesión participaron 23 alumnos. Para iniciar la actividad, reuní al grupo frente a sus mesas y recuperé los aprendizajes construidos durante las actividades anteriores relacionadas con la siembra y el cuidado de las plantas.

Comencé preguntando:

—“¿Se acuerdan qué hicimos la clase pasada cuando sembramos el frijol?”

El Alumno A respondió:

—“Primero pusimos el frijol en el algodón”.

Posteriormente, el Alumno B agregó:

—“Y luego le pusimos agua para que creciera”.

Después de escuchar sus respuestas, señalé:

—“Muy bien, recuerdan los pasos, eso nos ayuda a entender cómo empezó todo”.

Continué la conversación preguntando:

—“¿Qué pensaban que iba a pasar con el frijol?”

El Alumno C comentó:

—“Yo pensé que iba a crecer algo grande”.

Mientras que el Alumno D expresó:

—“Yo no sabía qué iba a salir, pero sí quería ver qué pasaba”.

Ante estas participaciones, pregunté:

—“¿Y pasó lo que pensaban o fue diferente?”

El Alumno A respondió:

—“Sí creció, pero no tan grande”.

El Alumno B añadió:

—“Salieron hojitas, eso sí”.

A partir de sus comentarios, destaqué la importancia de comparar las ideas iniciales con los resultados obtenidos, favoreciendo la reflexión sobre el proceso vivido.

Posteriormente, expliqué la actividad del día:

—“Hoy vamos a dibujar cómo fue creciendo nuestro frijol, desde que era semilla hasta cómo está ahorita”.

Antes de comenzar, los alumnos observaron cuidadosamente sus plantas. Algunos las tomaban entre sus manos para mirar las hojas y el tallo, mientras otros comparaban el tamaño de sus recipientes con los de sus compañeros.

Durante el desarrollo de la actividad, se observaron diversas interacciones entre los alumnos. En una de las mesas, el Alumno E mostró su planta y comentó:

—“Mire, el mío ya tiene dos hojitas”.

Respondí:

—“Sí, obsérvalo bien, eso te ayudará a dibujarlo mejor”.

En otra mesa, el Alumno F expresó con sorpresa:

—“No pensé que sí iba a crecer”.

A lo que respondí:

—“A veces la naturaleza nos sorprende cuando la cuidamos”.

Mientras realizaban sus dibujos, algunos alumnos comenzaron a dialogar para organizar la secuencia de crecimiento de la planta. El Alumno G preguntó:

—“¿Primero dibujamos el frijol o la planta?”

Su compañero respondió:

—“Primero el frijol, porque así empezó”.

Ante esta reflexión, señalé:

—“Exacto, piensen qué fue primero y qué vino después”.

Durante la actividad, algunos alumnos solicitaron apoyo para recordar las etapas del crecimiento o para representar ciertos elementos en sus dibujos. Otros compartían observaciones con sus compañeros y comparaban los cambios que habían observado en sus plantas.

Conforme avanzaba el trabajo, se observó que los alumnos lograban identificar las diferencias entre la semilla inicial y la planta que tenían frente a ellos. Asimismo, relacionaban el crecimiento con los cuidados brindados durante las semanas anteriores.

Para finalizar, invité a los alumnos a compartir sus producciones con el resto del grupo. Cada uno mostró su dibujo y explicó brevemente los cambios que observó en su

planta. Posteriormente, los trabajos fueron colocados en un mural titulado “Cuidemos la naturaleza”.

Los alumnos observaron las producciones de sus compañeros, intercambiaron comentarios sobre sus dibujos y reconocieron los avances logrados durante el proyecto. Finalmente, agradecí la participación del grupo y me despedí de los alumnos.

Actividad: “La pizzería” Aplicada el 9 de marzo del 2026

Durante la sesión participaron 25 alumnos. Para iniciar la actividad, saludé al grupo y pregunté cómo se encontraban. Los alumnos respondieron de manera entusiasta: “Muy bien”.

Posteriormente, expliqué que realizaríamos una actividad llamada “La pizzería”, en la que cada equipo tendría que preparar una pizza siguiendo una receta. Les indiqué que debían observar las tarjetas, identificar los ingredientes y colocar la cantidad correspondiente sobre la base de pizza.

Después de explicar las instrucciones, pregunté si tenían dudas. En ese momento, la alumna F preguntó: “Maestra, ¿nos podemos quedar así como estamos?”, refiriéndose a permanecer en sus mesas habituales. Le respondí que sí podían mantenerse en esos lugares. Posteriormente, el alumno R preguntó: “¿Es una pizza de verdad?”. Al escuchar la pregunta, varios compañeros mostraron curiosidad, por lo que les expliqué que se trataba de una pizza elaborada con material didáctico y les mostré los recursos que utilizaríamos.

A continuación, presenté los ingredientes uno por uno: tomate, champiñones, cebolla, tocino y pepperoni. Les pregunté si los conocían o si los habían visto anteriormente. El alumno Z comentó: “Yo los he visto en mi casa”. Por su parte, la alumna P expresó: “Mi mamá los usa cuando cocina”. Otros alumnos compartieron experiencias similares relacionadas con la preparación de alimentos en sus hogares.

Posteriormente, entregué una base de pizza a cada mesa y una tarjeta con la receta correspondiente. Los alumnos observaron las imágenes y comenzaron a organizarse para realizar la actividad.

Durante el desarrollo de la tarea se observaron distintas formas de organización. En una de las mesas, los alumnos colocaron los ingredientes siguiendo exactamente el orden de la tarjeta. En otra mesa, un grupo de niñas decidió dividir la pizza en secciones y asignar un ingrediente diferente a cada rebanada.

Mientras trabajaban, los alumnos dialogaban para tomar decisiones. En uno de los equipos se escuchó:

—“Tú pon los champiñones y yo cuento los tomates”.

Otro compañero agregó:

—“Faltan dos, mira la tarjeta”.

En otra mesa, un alumno preguntó:

—“¿Quién empieza?”

A lo que uno de sus compañeros respondió:

—“Tú primero y luego yo”.

Durante la actividad también se observó que algunos alumnos compartían materiales y verificaban juntos las cantidades indicadas en las recetas. En varios equipos comenzaron a distribuirse funciones de manera espontánea; algunos colocaban ingredientes, otros revisaban las tarjetas y otros contaban los elementos necesarios para completar la pizza.

Mi intervención se centró principalmente en acompañar y orientar a los equipos cuando surgían dudas. En algunos momentos pregunté:

—“¿Ya revisaron cuántos ingredientes marca la receta?”

—“¿Todos participaron?”

Estas preguntas favorecieron que los alumnos revisaran su trabajo y reorganizaran sus acciones para cumplir con la consigna.

Conforme avanzó la actividad, se observó mayor autonomía en los equipos. Los alumnos lograron escuchar las propuestas de sus compañeros, tomar acuerdos y colaborar para resolver la tarea. Asimismo, participaron respetando las aportaciones de los demás y mostrando disposición para trabajar en conjunto.

Para finalizar, cada equipo presentó su pizza frente al grupo y explicó cómo organizó los ingredientes. Los alumnos observaron los trabajos de sus compañeros y compartieron comentarios sobre las diferentes formas de resolver la actividad. Finalmente, felicité al grupo por el trabajo realizado, agradecí su participación y me despedí de los alumnos.

Anexo 6: Planeación de Evaluación de las Habilidades Sociales



CICLO ESCOLAR 2025- 2026

PLANEACIÓN ÁREA DE APRENDIZAJE

Fase: 2

Fecha: 9 al 13 de marzo

Jardín de Niños "Juan Federico Herbart"

Habilidades cognitivas	Función inclusiva	Propósito	Campo formativo	Contenido	PDA: nacionales, contextualizados y/o locales (complementarios)
- Praxias - Atención - Orientación - Memoria - Funciones ejecutivas - Gnosias - Lenguaje	-Medidas Específicas - Extraordinarias. -DUA -Orientación a Padres	Resolver de manera colaborativa situaciones a partir de la preparación de pizzas siguiendo recetas, en las que deban juntar, agregar, quitar y separar ingredientes	Lenguajes Saberes y pensamiento Científico. Ética, Naturaleza y Sociedades De lo Humano a lo comunitario	Los saberes numéricos como herramienta para resolver situaciones del entorno, en diversos contextos socioculturales.	Segundo Grado: Resuelve de manera colaborativa situaciones sencillas que involucran números y que implican juntar, agregar, separar o quitar elementos. Tercer Grado: Propone, de manera colaborativa, formas de resolver situaciones cotidianas e imaginarias que involucran acciones de agregar, juntar, quitar, separar, comparar e igualar cantidades.



Ejes articuladores: (x) Inclusión (x) Pensamiento crítico () Interculturalidad crítica (x) Igualdad de género () Vida saludable () Apropiación de las culturas a través de la lectura. Y la escritura () Artes y experiencias estéticas			
Metodología	Aprendizaje Basado en el Juego	Modalidad	Grupal
Nombre de la actividad	La pizzería	Escenario	Salón de clases
Temporalidad	Segundo y tercer año: El docente en formación organizará al grupo en equipos de tres niños y les dirá que trabajarán en una pizzería. A cada equipo se le entrega una imagen de una pizza sin ingredientes, aclarando que esa pizza es de todos los integrantes del equipo y que deberán trabajar juntos para prepararla. El docente comentará que recibirán distintas recetas y que para cumplirlas será necesario ponerse de acuerdo, contar y decidir en equipo qué ingredientes colocar. Una vez organizados, el docente en formación entregará a los equipos la primera receta de pizza, la cual indica colocar cierta cantidad de ingredientes, durante las recetas el docente en formación les pedirá a los equipos agregar o quitar uno o dos ingredientes, para el grupo de tercero, se les pedirá que solo queden cierta cantidad de algún ingrediente y tendrán que discutir y resolver como lograrlo si quitando o agregando. Las recetas se entregan una por una, permitiendo que los niños se concentren en resolver cada situación y se realizarán 4 o 5 recetas. Se procurará que todos los alumnos participen. El docente en formación mientras se realizan las recetas preguntará: • ¿Cuántos ingredientes hay?		
30 Min	Recursos • Hojas con imágenes de pizza • Imágenes de ingredientes • Imágenes de recetas		

	¿Qué dice la receta? Para finalizar el docente reforzará la idea de que trabajar en equipo ayuda a resolver mejor los problemas y reconoce la participación de todos, cerrando la actividad destacando que aprendieron a usar los números mientras colaboraban y se ayudaban entre si. JUSTIFICACIÓN: La actividad favorece el desarrollo de la correspondencia uno a uno al situar a los niños en una situación concreta en la que deben relacionar cada ingrediente con una acción específica indicada en la receta, asegurando que a cada conteo le corresponda un solo objeto y que cada objeto sea contado una sola vez.
Evaluación	Guía de observación
Observaciones	DUA: - Promover la alegría y el juego (7.3) - Fomentar la colaboración, la interdependencia y el aprendizaje colectivo (8.3) - Establecer objetivos significativos (6.1)

INDICADOR	LOGRADO	EN PROCESO	NO LOGRADO
Cuenta la cantidad de ingredientes solicitados en la receta.	La mayoría del grupo cuenta correctamente los ingredientes y ajusta la cantidad según la indicación.	El grupo cuenta con apoyo o presenta errores que corrige con ayuda.	El grupo no logra contar correctamente aun con acompañamiento.
Resuelve situaciones de agregar o quitar ingredientes.	El grupo comprende cuándo debe aumentar o disminuir cantidades y lo realiza adecuadamente.	Comprende parcialmente; necesita preguntas guía para resolver.	Presenta dificultad para entender qué significa agregar o quitar.
Trabaja de manera colaborativa dentro del equipo.	La mayoría participa, dialoga y toma acuerdos para cumplir la receta.	Participan algunos; otros requieren intervención para integrarse.	No logran organizarse ni colaborar adecuadamente.
Escucha y atiende las indicaciones de la receta.	El grupo escucha, comprende y ejecuta las instrucciones sin dificultad.	Requiere repetición o aclaraciones para cumplir la receta.	No atiende indicaciones aun con apoyo.

Anexo 7: Matriz de concentración de datos de la evaluación final

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS HABILIDADES SOCIALES

Instrucciones: Durante el desarrollo de las actividades pedagógicas y lúdicas que realizan los niños en el jardín de niños observa como se manifiestan y asignar la escala de valoración que a continuación se presenta: 5(Muy fr.

	HABILIDADES SOCIALES COGNITIVA																															
INDICADORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Reconoce los logros de sus	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	4	
Acepta las consecuencias de sus																																
acciones cuando incumple alguna	4	5	5	4	4	5	4	4	5	3	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5
Resuelve los conflictos por su cuenta																																
de manera favorable	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4
Respeto las normas del aula.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5
Pide disculpas al cometer errores.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
Interviene para defender a sus	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Respeto las pertenencias de los demás	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3
Presta atención a los sentimientos de	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3	5
Espera cuando percibe tratos injustos	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5
Respeto las diferencias individuales.	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4
Pide ayuda cuando la necesita	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5
TOTAL																																

Alto: 44-55 puntos El alumno manifiesta con frecuencia las conductas instrumentales; solo requiere reforzamiento puntual.

Medio: 28-43 puntos El alumno presenta algunas conductas instrumentales, pero de manera irregular; necesita reforzamiento sistemático.

Bajo: 11-27 puntos El alumno rara vez muestra estas conductas; requiere intervención prioritaria y constante.

	HABILIDADES SOCIALES EMOCIONALES																													
INDICADORES																														
Se integra con el resto del grupo	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4		
No utiliza malas palabras en clase.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1		
Muestra interés y empatía con sus compañeros	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4		
Demuestra comportamientos	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4		
Muestra interés y empatía con sus compañeros	4	4	5	5	5	5	3	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5		
Se relaciona con el grupo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4		
No insulta a sus compañeros	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1		
TOTAL																														

1

HABILIDADES SOCIALES INSTRUMENTALES

Agua a sus compañeros que tienen el derecho a beber sin pedir permiso y a beber libremente	5	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	
No toma las pertenencias ajenas	5	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
No lesiona a sus compañeros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
No se pelea físicamente	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
No se enfrenta con sus compañeros	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
No abandona el aula sin autorización	3	1	5	5	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
No ignora las instrucciones de los profesores	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Coopera con los demás en actividades	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Respeto los turnos de participación	5	5	4	5	5	5	2	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Cuida las instalaciones y los materiales	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
TOTAL																																	

Alto: 44-55 puntos El alumno manifiesta con frecuencia las conductas instrumentales; solo requiere reforzamiento puntual.

Medio: 28-43 puntos El alumno presenta algunas conductas instrumentales, pero de manera irregular; necesita reforzamiento sistemático.

Bajo: 11-27 puntos El alumno rara vez muestra estas conductas; requiere intervención prioritaria y constante.