

ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA



TÍTULO

**El juego: una estrategia para favorecer la autorregulación de las emociones en
preescolares de 4 a 5 años**

MODALIDAD

TESIS DE INVESTIGACIÓN

QUE PARA SUSTENTAR EXAMEN PROFESIONAL

Y OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTA

ABIGAIL DIAZ GARCIA

ASESORA

DRA. MA. DEL CARMEN SALGADO ACACIO

TOLUCA, MÉXICO, JULIO DE 2021

DEDICATORIAS

A mis padres:

Por su apoyo y amor incondicional, por inculcarme los valores que me han permitido formar la persona que soy, por estar presentes en cada paso que doy, motivarme a dar lo mejor de mí y ser el soporte que me ha permitido llegar a donde estoy, sin duda, este logro es gracias a ustedes.

A mis hermanos:

Por llegar a mi vida e iluminar cada día con su existir, por inspirarme a superar mis expectativas. Por alegrar mi corazón en los momentos más difíciles, gracias al amor y cariño que me demuestran con cada una de sus acciones.

A mis abuelos:

Por estar y formar parte de mi existir, por guiarme, orientarme y compartir conmigo las experiencias más bellas de la vida, por enseñarme a valorar todo aquello que tenemos la dicha de tener.

A mi querida amiga Alondra:

Por creer en mí y ayudarme a construir una mejor versión de mí misma, por mostrarme el verdadero significado de la amistad. Quizá la vida nos llevó por caminos distintos, pero agradezco haber compartido contigo las experiencias más gratas al inicio de nuestro proceso de formación en la Normal. Te llevo en el corazón y no te olvido.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora la Dra. Ma. del Carmen Salgado Acacio, por darme la oportunidad de aprender de su experiencia y profesionalismo, por el acompañamiento y la paciencia que me brindó durante el proceso de construcción de esta investigación.

A mis amigas de la Normal por su lealtad y cariño, por estar conmigo en todo momento, sobre todo cuando más las necesite, por su apoyo incondicional durante nuestra estancia en la Normal.

A mi querida maestra Gladys Noemi Rosales González, por enseñarme a entender el sentido de la docencia, por inculcar en mí el amor a la profesión, que me ayudó a definir mi vocación, y por abonar a la construcción del modelo de maestra que quiero llegar a ser.

A mis maestros de la Normal, Ma. Del Rosario Bernal Pérez, Marcela Ileri Silva Medina, Rocío Pichardo Farfán, Nallely Marisol Nute Marín, Karla Estrada Orozco, Artemio José Antonio Poblett Zetina, Elba Edith Velasco Miranda, por contribuir al desarrollo y fortaleciendo mis competencias y habilidades docentes, por ser parte esencial de mi proceso formativo y ayudarme reconocer el verdadero sentido de la docencia. ¡Gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
Emociones	11
Definición.....	11
Autorregulación de las emociones	12
Definición.....	12
Teorías explicativas de la autorregulación de las emociones.....	13
La Inteligencia emocional de Goleman.....	13
Teoría sociocultural de Vygotsky.....	15
La autorregulación emocional un parteaguas entre la familia y la escuela.....	16
Los niños y niñas de preescolar	17
¿Quién es el niño preescolar?	17
Características de los niños de 4 a 5 años.....	19
Estrategias de aprendizaje vs estrategias de enseñanza.....	21
¿Qué son las estrategias de aprendizaje?	21
¿Qué son las estrategias de enseñanza?.....	23
El juego como estrategia de aprendizaje en preescolar	25
Conceptualización del juego.....	25
Clasificación del juego.....	27
Propuesta basada en la teoría de Piaget.....	27
Propuesta basada en la teoría de Vygotsky.....	29
La presencia del juego en planes y programas de estudios de nivel preescolar.	30
CAPÍTULO II. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ..	33
Selección de la estrategia metodológica.....	34
Investigación-acción: origen y fundamentos	35
La investigación-acción desde el enfoque cualitativo	37
Los ciclos reflexivos como parte fundamental de la investigación-acción.....	40

CAPÍTULO III. EL JARDÍN DE NIÑOS UN ESPACIO PROPICIO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA QUE FAVORECE EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS

PREESCOLARES.....	43
Una mirada hacia el contexto sociocultural	44
Ubicación.	44
Características sociales, económicas y culturales.....	45
Características del contexto familiar.....	45
El jardín de niños como escenario escolar.....	46
El Jardín de Niños: historia, organización e infraestructura.....	46
La gestión y organización escolar en tiempos de pandemia.	47
Problemática.....	48
Los niños de preescolar de la actualidad.....	50
Diagnóstico inicial: segundo grado de preescolar.	50
La importancia del desarrollo emocional en los niños de preescolar.	54
La intervención docente: diseño del plan de acción.....	56
Formación docente: el proceso inicial.....	56
Diseño del plan de acción.....	57
Situaciones didácticas.....	58
CAPÍTULO IV. HALLAZGOS Y FORTALECIMIENTO DE LA INTERVENCIÓN A PARTIR DEL USO DE LOS CICLOS REFLEXIVOS	71
Primer ciclo reflexivo: Fase diagnóstica	72
Situación didáctica 1. “Describo personajes”.	72
Situación didáctica 2. “Formas y figuras”.	76
Segundo ciclo reflexivo: Planificación e implementación de la propuesta I.....	86
Actividad permanente. “El diario de mis emociones”.	87
Situación didáctica 3. “Escucho y siento”.....	94
Tercer ciclo reflexivo: Planificación e implementación de la propuesta II.....	100
Situación didáctica 4. “Enfrento desafíos”.....	101
CONCLUSIONES.....	111
SUGERENCIAS	116

REFERENCIAS	118
ANEXOS	121
Anexo 1. Tarjetas de emociones	121
Anexo 2. Audiocuento “Las emociones de Nacho”	122
Anexo 3. Tableros del juego “Lotería geométrica”	122
Anexo 4. Cartas de la lotería geométrica	124
Anexo 5. Entrevista a padres de familia	125
Anexo 6. Diario de las emociones	127
Anexo 7. Canciones de la actividad “Escucho y siento”	127
Anexo 8. Evidencias de la actividad “Escucho y siento”	128
Anexo 9. Retos de la actividad “Enfrento desafíos”	129
Anexo 10. Ruleta digital	130
Anexo 11. Cuento “La gran carrera”	131
Anexo 12. Títeres utilizados en la actividad “La gran carrera”	131

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional hoy en día tiene un papel indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por esta razón los docentes en servicio y en formación debemos ser conscientes de que implicaciones tiene sobre el trabajo en el aula, pues es un área que tiene gran impacto en el desarrollo y el aprendizaje de los educandos.

Al paso del tiempo se le ha dado preeminencia al ámbito socioemocional en el ámbito educativo, porque se ha comprobado que es un aspecto que imprescindible en la vida del ser humano, sin embargo, trabajar con base a ello ha representado un reto tanto para las familias como para la escuela.

Trabajar en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales es una tarea compleja porque demanda un trabajo a la par, entre la familia y las instituciones educativas. Es preciso reconocer que la familia es el primer entorno donde un ser humano se desenvuelve y por lo tanto tiene una gran responsabilidad en el desarrollo emocional de niñas y niños, sin embargo, debido a las condiciones actuales esto no se cumple, y es ahí donde interviene la escuela, que, en conjunto con los actores educativos, deben procurar el fortalecimiento de estos procesos y habilidades.

A partir de investigaciones y estudios enfocados en esta área de desarrollo se ha comprobado que la infancia es la etapa en donde se establecen las bases para fortalecer las competencias socioemocionales, sin embargo, en los preescolares no se enfatiza la propuesta del programa vigente como se debería, si se hace, no se llega a abordar desde el enfoque propuesto, por ello es necesario hacer un análisis de lo que se trabaja y se propone para la potencialización de estas habilidades.

Los niños preescolares son parte de la población vulnerable en las condiciones que vivimos actualmente, por ello resulta sustancial formarlos desde el ámbito socioemocional, porque al desarrollar competencias emocionales será posible que acepten y se adapten a los procesos sociales y a las transformaciones actuales que se originan en la sociedad.

La autorregulación de emociones es una de las competencias fundamentales que permite a los niños reaccionar ante las experiencias y situaciones cotidianas, actuando acorde a sus emociones y sentimientos y aprendiendo a controlarlos, por ello es necesario que en los Jardines de Niños trabajemos de acuerdo con las propuestas actuales, haciendo uso de los recursos, herramientas y estrategias que estén a nuestro alcance.

El objetivo de la presente investigación se centraba en favorecer la autorregulación de las emociones en niños de segundo grado preescolar a partir de la estrategia del juego, por lo que se realizó una revisión de propuestas teóricas en función de dos ejes de análisis: la autorregulación de las emociones y el juego como estrategia de aprendizaje, con la intención de dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿el juego es una estrategia que permite favorecer la autorregulación de las emociones?, ¿cómo impactan los diferentes tipos de juegos en el proceso de autorregulación de las emociones?, ¿qué tipo de juego tiene mayor impacto en la autorregulación de las emociones?

El contenido de la investigación está organizado en cuatro capítulos. En el capítulo I se presenta el fundamento teórico de la investigación, donde se recopilaron propuestas y posturas teóricas sobre las categorías de análisis del tema de investigación: la autorregulación de las emociones, el juego como estrategia de aprendizaje y la clasificación y tipología del juego.

En el capítulo II se explica la estrategia metodológica implementada para llevar a cabo el proceso de investigación; investigación-acción, los instrumentos y herramientas utilizadas para la recopilación de datos e información, así como los recursos humanos, materiales, económicos y tecnológicos que se utilizaron.

En el capítulo III se presenta la contextualización del Jardín de Niños donde se llevó a cabo la investigación, partiendo de lo general a lo particular: contexto, institución y aula; el diagnóstico grupal, así como el diseño del plan de acción integrado por las situaciones didácticas y actividades permanentes que se diseñaron y planificaron con la intención de trabajar en el objetivo central de la investigación y las cuales se implementaron con los alumnos del segundo grado grupo "G".

En el IV y último capítulo se presentan los hallazgos obtenidos en cada una de las situaciones didácticas y en la actividad permanente, mostrando un análisis de logros, avances, dificultades y retrocesos que se dieron, tanto en el desarrollo de competencias de los preescolares como mías; docente en formación, dando cuenta del proceso de reflexión que realice para dar seguimiento y concluir la investigación.

Por último, a manera de reflexión y análisis se presentan las conclusiones y sugerencias, así como los anexos; donde se encuentran los instrumentos de recopilación de información: entrevista a padres de familia y los materiales ocupados en cada una de las situaciones didácticas implementadas.

CAPÍTULO I. PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de la autorregulación de las emociones ha tenido un gran auge en la actualidad, diversos autores la han estudiado en diferentes áreas y enfoques, para comprender en qué consiste es preciso analizar conceptos clave, entre los cuales se encuentran: emociones, autorregulación, niños y niñas preescolares, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y el juego como una estrategia de aprendizaje en preescolar.

En este capítulo se recuperan planteamientos teóricos que amplían nuestra perspectiva acerca del desarrollo de la autorregulación de emociones en los niños de edad preescolar, así como la importancia del juego como una estrategia básica para favorecer dicho proceso.

Emociones

Definición.

Para comprender en qué consiste la autorregulación de las emociones, es preciso entender qué es una emoción, desde el origen etimológico “la palabra emoción proviene del verbo latino moveré (que significa <<*moverse*>>) más el prefijo <<-e>>, significando algo así como <<*movimiento hacia*>> y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción” (Goleman, 1995, p.14).

En palabras de Goleman (1995) “(...) el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p. 242). Así, podemos entender como emoción al conjunto de sentimientos, pensamientos y reacciones que manifiesta un individuo al experimentar en el mundo que lo rodea.

El mismo autor afirma que:

Son las emociones, las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles, el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones (...) Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana. (p.12)

Las emociones son el producto de reaccionar a una acción ya sea positiva o negativa, lo cual implica actuar de acuerdo a un impulso, es ahí donde radica la importancia de las habilidades emocionales, pues el ser humano debe ser capaz de dominar ese impulso, teniendo un autocontrol que le permita actuar de manera consciente.

Autorregulación de las emociones

Definición.

Hoy en día el aspecto socioemocional ha sido sujeto a un sinnúmero de investigaciones que pretenden analizar el papel que tiene en procesos ligados al desarrollo y aprendizaje del individuo, aunque los resultados han sido variados, se ha demostrado que el desarrollo emocional se construye durante toda la vida del ser humano, siendo la etapa de la infancia donde se debe potencializar el desarrollo de competencias emocionales básicas, como lo es la autorregulación de las emociones, pero, ¿en qué consiste?, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a esta?

Al hablar de autorregulación emocional podemos referir a la capacidad de cada ser humano para autocontrolar sus impulsos y emociones ante situaciones adversas. Existe un bagaje de conocimientos y conceptualizaciones de este término, en líneas posteriores se enfatizará en dos teorías específicas, no obstante, es sustancial partir del significado que diversos autores le han atribuido:

Dicho en palabras de Goleman (1999), la autorregulación de las emociones es la: “(...) capacidad de controlar nuestros impulsos y sentimientos conflictivos... Ambas habilidades primordiales —el control de los impulsos y la capacidad de hacer frente a los contratiempos— constituyen el núcleo esencial de cinco competencias emocionales fundamentales” (p. 95).

Por otra parte, Kopp (1992) citado en Villanueva, Vega y Poncelis (2011) define la auto-regulación como “la habilidad para acatar una demanda, iniciar y cesar actividades de acuerdo a las demandas sociales, para modular la intensidad,

frecuencia y duración de los actos verbales y motores en contextos sociales y educativos” (p. 5). Así mismo, las autoras mencionan que:

La auto-regulación se vincula con el control de emociones, de estrés, de impulsos, del comportamiento, permitiendo pensar antes de actuar y enfocar la atención en una tarea determina. Estas situaciones implican la habilidad para controlar sus propios impulsos y parar alguna conducta si es necesario y la capacidad para iniciar alguna actividad (aun cuando no se desee) cuando es necesario. Lo anterior no solo en la interacción social (auto-regulación emocional) sino también en el pensamiento (auto-regulación cognitivo). (Villanueva et al., 2011)

La autorregulación de las emociones permite al individuo generar autonomía para participar, involucrarse y socializar en distintos contextos, uno de ellos; la escuela, el primer espacio donde los niños tienen oportunidad de interactuar con personas de su misma edad, pero con características que los diferencian, como; pensamientos, cultura, formas de actuar, formas de convivir, entre otras.

Goleman (1995) refiere que:

Llegar a dominar las emociones constituye una tarea tan ardua que requiere una dedicación completa y es por ello por lo que la mayor parte de nosotros solo podemos tratar de controlar -en nuestro tiempo libre- el estado de ánimo que nos embarga. (...) los niños emocionalmente sanos aprenden a calmarse tratándose a sí mismos del modo en que han sido tratados por lo demás, y es así como se vuelven menos vulnerables a las erupciones del cerebro emocional. (p. 56)

Aprender a regular las emociones es un proceso complejo e integral, pues requiere el dominio de competencias específicas que permitan un pleno desarrollo emocional, para fortalecer estas competencias es recomendable que desde edades tempranas se inicie con una formación emocional positiva y placentera.

Los niños logran regular sus emociones mediante las experiencias que tienen al interactuar con otros siempre y cuando sean interacciones positivas que les permitan desenvolverse en plenitud.

Teorías explicativas de la autorregulación de las emociones.

La Inteligencia emocional de Goleman.

Una de las principales teorías que estudian el desarrollo emocional es la Inteligencia emocional propuesta por Goleman, este autor considera que las emociones tienen un papel fundamental en los procesos de evolución, socialización, interacción y aprendizaje de los seres humanos, es por ello que la define como:

(...) la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último – pero no por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, p. 36)

Esta propuesta establece cinco dimensiones básicas que integran la inteligencia emocional: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, estas determinan el modo en que nos auto relacionarnos y a su vez están integradas por competencias emocionales específicas. Debido a que el objeto de esta investigación es la autorregulación emocional enfatizaremos en esta dimensión.

La autorregulación de las emociones es un proceso que implica el control de los impulsos y sentimientos al reaccionar a una determinada situación. Para ello es imprescindible el desarrollo de cinco competencias fundamentales: autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación.

Tabla 1.

Competencias emocionales que integran la autorregulación (Goleman, 1999)

COMPETENCIAS EMOCIONALES	
Autocontrol	Gestionar adecuadamente nuestras emociones y nuestros impulsos conflictivos
Confiabilidad	Ser honrado y sincero
Integridad	Cumplir responsablemente con nuestras obligaciones
Adaptabilidad	Afrontar los cambios y los nuevos desafíos con la adecuada flexibilidad

Innovación	Permanecer abierto a nuevas ideas, perspectivas e información.
------------	--

Nota: La autorregulación es una dimensión de la inteligencia emocional, y está conformada por cinco competencias emocionales: autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación.

Considerando la información concentrada en el cuadro anterior podemos determinar que la autorregulación de las emociones es un proceso que lleva implícitas competencias emocionales que comprenden: reconocer las emociones y cómo impactan en nuestras acciones, estar consciente de lo que ocurre a nuestro alrededor y ser capaces de afrontarlo debidamente, así como interactuar con el otro de manera responsable, haciendo uso de principios y valores.

Teoría sociocultural de Vygotsky.

Desde la perspectiva de Vygotsky en el proceso la autorregulación influye en gran medida del contexto, pues los individuos están sujetos a infinidad de desafíos, inconvenientes y desacuerdos en el mundo que los rodea, estos son afrontados a partir de la capacidad que posee cada persona para mediar y sobrellevar determinada situación a partir de su propia regulación.

Según Vygotsky (1983, citado en Bodrova et al. 2004, p.111) “Aprender a ser tanto regulador como objeto de regulación es importante para el desarrollo de las funciones mentales superiores. (...) Los niños aprenden a regular la conducta de otras personas antes de regular la suya propia”. Esta afirmación nos permite entender que los niños actúan a partir de lo que observan, es decir, al observar las reacciones y actitudes de quienes lo rodean aprenden a repetir patrones de comportamiento.

La postura sociocultural de Vygotsky plantea que:

La cultura determina en gran parte de las formas de expresión y regulación de las emociones a partir de patrones de comportamiento social. Como otros aspectos del desarrollo de la personalidad en el niño, la función reguladora del comportamiento también es importante, es una especie de amoldamiento de la conducta a las reglas que rigen el sistema social al que pertenece. (Gándara, 2019, p. 66) (Gándara, 2019, pág. 66)

Aprender a autorregular las emociones es un parteaguas entre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias personales y sociales, ya que al potenciar esta competencia cada individuo es capaz de desarrollar aptitudes para la vida; aquellas que le permitirán enfrentar la realidad a lo largo de la vida, además de desarrollar habilidades que le posibiliten su adaptación al núcleo social donde se desenvuelve, potenciando así la comunicación, la interacción y la convivencia.

Citando a Gándara (2019):

La autorregulación emocional se ve como una necesidad de control de impulsos que se tiene desde la etapa infantil, pues los niños tienen que lidiar dentro y fuera de su casa con interacciones estresantes, que implican la prohibición en muchos sentidos y que le enseñan entre otras cosas, las reglas de la vida social. Durante el desarrollo de la infancia, los niños tienen que aprender a moderar su comportamiento, especialmente en su interacción con los demás. (p.66)

La inteligencia emocional se va construyendo durante toda la vida, sin embargo, es en los primeros años; en la etapa de la infancia, donde se sientan las bases, mismas que permiten y contribuyen a la generación del aprendizaje, por ello, resulta fundamental potenciar el desarrollo de las habilidades emocionales no sólo en el nivel preescolar, sino en todos los niveles de formación escolar.

La autorregulación emocional un parteaguas entre la familia y la escuela.

Para que los niños aprendan a regular sus emociones es necesario trabajar la inteligencia emocional desde edades tempranas, por ello se requiere que exista un trabajo colectivo entre la familia y los educadores. La familia tiene un papel fundamental dentro del proceso de autorregulación de emociones porque es la primera instancia donde los niños viven situaciones que los llevan a poner en juego sentimientos y emociones.

La vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional, es el crisol doméstico en el que aprendemos a sentirnos a nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos; ahí es también donde aprendemos a pensar en nuestros sentimientos, en nuestras posibilidades de respuesta y en la forma de interpretar y expresar nuestras esperanzas y nuestros temores. (Goleman, 1995, p.163)

Cuando los niños se desenvuelven en un ambiente donde los padres de familia o quienes viven con ellos actúan de manera positiva, enfrentando los obstáculos y situaciones de manera pertinente y sin explotar o cometer actos de violencia los niños logran percibir ese dominio y/o control de emociones, reconociendo de este modo el cómo reaccionar ante situaciones evitando así llegar a actitudes negativas como suelen ser los golpes o insultos. Con relación a esto Goleman (1995) describe “Es precisamente en este periodo cuando, en lugar de recurrir a la fuerza brutal, aparecen los primeros rasgos distintivos de la capacidad de controlar las propias emociones, de esperar sin gimotear, de razonar o de persuadir” (p. 102).

Aunque la familia tiene una gran responsabilidad de potenciar el desarrollo de la autorregulación emocional, no solo depende de ella, pues esta capacidad se asocia de igual manera a las relaciones que los niños establecen con quienes interactúan, siendo la escuela; el preescolar el segundo lugar donde se desarrollan estas interacciones con otros “En estos años preescolares, el contexto del hogar y las relaciones con pares son importantes para explicar y fomentar el desarrollo de la autorregulación” (Villanueva et al., 2011, p.6).

En el preescolar los niños se ven obligados de cierta manera a aprender y manejar sus emociones para introducirse en el aula, sentirse parte de ella, y adaptarse a las diversas situaciones, para algunos resulta complejo pues es un mundo diferente y representa un cambio brutal transitar de la casa a la escuela, sin embargo “Debido a que están interesados en estar con niños de su edad se ven en la necesidad de obtener mejores habilidades para manejar emociones y conductas para interactuar con otros exitosamente, situaciones que se relacionan con la autorregulación” (Villanueva et al., 2011, p.4).

Los niños y niñas de preescolar

¿Quién es el niño preescolar?

Durante el paso de los años los niños han sido sujetos a grandes e importantes investigaciones, porque progresivamente se ha reconocido su valor dentro de la

sociedad, sin duda alguna representan una preocupación a la misma pues son aquellos individuos que se muestran vulnerables en determinados contextos y épocas.

A lo largo del tiempo se han desarrollado múltiples estudios científicos relacionados al desarrollo del individuo donde se ha logrado definir la etapa de la primera infancia como “el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren” (Jaramillo, 2007, p. 110).

La primera infancia se divide en subetapas en las cuales se encuentra la etapa del preescolar que va desde los 3 a los 5 años de acuerdo con la UNICEF (2018) es comprendido como “periodo preescolar”.

Es necesario entender de qué hablamos cuando nos referíamos al niño preescolar para ello se han recuperado algunas definiciones que nos permitirán concebir quién es. Como señala el Diccionario de la Real Academia Española (2020) podemos entender el término “niño” como:

1. Que está en la niñez.
2. Que tiene pocos años.
3. Que tiene poca experiencia.
4. Dicho de una persona que no es un niño: Que obra con poca reflexión o con ingenuidad.

Con base a estas definiciones comprendemos que un niño es aquel individuo con pocos años de vida, que transita por la etapa de la niñez y cuenta con poca experiencia, sin embargo, hay que cuestionar esta definición porque hay un aspecto que no coincide en todos los niños: la experiencia.

Cuando hablamos del niño es evidente referirnos a la etapa de la infancia y/o niñez, es algo indiscutible, sin embargo, al hablar de experiencia no podemos generalizar ya que los niños son totalmente diferentes, hay algunos que tienen mayores experiencias que otros debido a diversas situaciones; el contexto en donde

viven o las oportunidades sociales, económicas, culturales y educativas que poseen, entrar en discusión sobre este aspecto resultaría complicado porque son cuestiones que requieren de un análisis y descripción profunda, solo es un aspecto que no debemos perder de vista.

A pesar de que existen múltiples diferencias entre los niños actuales hay características que los definen o los han definido a lo largo de los años, por ejemplo, el ser curiosos, extrovertidos, impertinentes, quienes hacen uso de su imaginación, creatividad e iniciativa para explorar el mundo y entender qué es lo que pasa, aquellos que prueban, arriesgan y experimentan cosas nuevas para comprender el existir de las cosas, entre muchas cualidades más.

El interés hacia los niños no solo se ha orientado a reconocerlos como miembros de la sociedad sino también al estudio del proceso de su desarrollo; físico, cognitivo, psicológico, emocional. Grandes teóricos han dedicado parte de sus investigaciones a indagar sobre múltiples aspectos del desarrollo con la intención de contribuir a su formación integral.

Características de los niños de 4 a 5 años.

Aunque la primera infancia abarca desde el nacimiento a los 7 años, el crecimiento de los niños comprende una serie de características que incluyen el aspecto físico, intelectual, mental, social y emocional dependientes de la edad en la que se encuentran, por consiguiente, en la etapa del preescolar es común identificar diferencias entre el desarrollo de los niños de 3, 4 y 5 años.

En este apartado se hará precisión en las características de los niños de 4 a 5 años, debido a que representan la población que formó parte esencial de la presente investigación.

Es precisamente la edad de 4 a 5 años cuando el desarrollo físico de los niños aumenta debido a las nuevas posibilidades de movimiento que tienen, a esta edad los niños desarrollan su motricidad fina con el uso de materiales y juguetes como bloques y rompecabezas, esto les posibilita realizar actividades como rasgar, recortar, abrochar

botones, puntear y colorear, en cuanto a su motricidad gruesa los niños comienzan a poner en movimiento diferentes partes de su cuerpo probando sus posibilidades motrices al brincar, rodar, saltar, trepar, correr y escalar.

Respecto a el desarrollo cognitivo los niños manifiestan interés al dialogar y expresar sus ideas de acuerdo a sus posibilidades comunicativas, las ideas que expresan son cortas ya que no logran estructurar oraciones largas, sin embargo, buscan la forma de interactuar y comunicarse con las personas que les rodean, al describir objetos o personas únicamente mencionan algunas características basadas en el color, la forma y el tamaño. Comienzan a comunicar los primeros números de forma ascendente, aunque no todos logran reconocer su forma gráfica, ordenan cronológicamente historias que escuchan contar, sucesos o vivencias que han experimentado, aun cuando se les dificulta comprender la noción temporal.

Por otra parte, el desarrollo emocional de los niños de 4 a 5 años se da a partir de las múltiples experiencias que tiene los infantes al relacionarse con otras personas y al adaptarse a diversos contextos, a esta edad se vive la etapa del egocentrismo, es decir, donde se ponen a ellos mismos en el centro de todo lo que pasa a su alrededor, atribuyéndose un papel protagónico, esto representa un choque emocional cuando se enfrentan al mundo real, a los nuevos escenarios donde tienen que permanecer al iniciar con su formación educativa; la escuela.

Los niños reconocen emociones básicas como es el miedo, la tristeza y la alegría, las cuales asocian con situaciones que los hacen sentir de esa manera, pero, no logran regular dichas emociones al enfrentarse a retos o problemáticas, por lo que siempre ven a los padres de familia como protectores o defensores.

Una vez enunciadas algunas características generales del desarrollo de los niños de 4 a 5 años de edad es preciso enfatizar en el desarrollo emocional, a continuación, se recuperan algunas características del desarrollo afectivo social en la edad preescolar sustraído del documento *El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años* (Gobierno de Navarra, 2011):

- El niño de esta edad generalmente está a gusto en su casa, en la familia, entre extraños o con niños de su edad.
- Muestra grandes deseos de agradar y de colaborar, escucha con atención lo que se le dice y realiza pequeños encargos en casa, sintiendo satisfacción por sus éxitos. Sin embargo, puede oponerse en muchos momentos a los deseos de los adultos, pero esto no es más que un intento de ir marcando las diferencias respecto a los demás.
- Comienza a compartir sus juguetes con otros niños, pero, aunque juegan juntos, no colaboran entre ellos.

Aunque existen factores que tratan de describir el desarrollo emocional de los niños, no es posible generalizar y afirmar que ocurre de la misma manera en todos, esto depende de múltiples factores como el ambiente familiar, el apoyo y motivación que reciban los niños de quienes los rodean, del contexto en donde se desenvuelven día con día, de la estructura familiar, de la comunicación y las relaciones que establezcan dentro y fuera de su núcleo social, entre otros.

Estrategias de aprendizaje vs estrategias de enseñanza

Antes de abordar el juego como una estrategia de aprendizaje en el preescolar es necesario aclarar y definir el concepto de estrategia, cuáles son sus características, y los elementos que la componen, de esta manera será posible tener presente de qué hablamos cuando nos referimos a estas.

Una estrategia es “toda aquella actividad conscientemente planeada para lograr un fin, una meta o un plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones de una organización en un todo coherente” (Vásquez, 2010, pág. 24).

Es común escuchar hablar de *estrategias de aprendizaje* y *estrategias de enseñanza*, pero, ¿son lo mismo?, ¿a qué refiere cada una de ellas?, ¿cuál es su diferencia? y ¿cómo son implementadas en las instituciones educativas?

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

El papel que han tenido las estrategias de aprendizaje en el ámbito educativo es orientar tanto los procesos de aprendizaje como la práctica docente, ya que, al implementarlas ha sido posible generar una movilización de conocimientos, habilidades, capacidades y recursos en los estudiantes para llegar a la construcción de aprendizajes.

Las estrategias de aprendizaje engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje; con lo cual, en sentido estricto, se encuentran muy relacionadas con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender. (Valle, et al., 1998, p.53)

Existe una gran variedad de concepciones sobre estrategias de aprendizaje, cada una de ellas recupera elementos trascendentes que permiten reconocer por qué el juego forma parte de estas. A continuación, se presentan algunas:

Según Weinstein y Mayer como se citó en Valle, et al. (1998) "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como *conductas y pensamientos* que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (p.55).

Parra (2003) plantea que:

Las estrategias de aprendizaje por su parte, constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado de una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. (p.9)

Dicho con palabras de Díaz Barriga y Hernández rojas (1998) citado por Vásquez (2010) una estrategia de aprendizaje es "un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas" (p.22).

Al analizar las diferentes concepciones anunciadas de estrategias de aprendizaje podemos reconocer palabras clave en común que nos ayudarán a definir y aclarar su consistencia, dentro de estas se encuentran: procedimientos, secuencias,

actividades, conductas, metas, aprendizaje, aprendiz. En síntesis, podemos concluir que una estrategia de aprendizaje son todas aquellas secuencias de actividades y procedimientos que realiza el alumno movilizando un conjunto de habilidades, competencias y conductas, con la finalidad de lograr una meta de aprendizaje.

¿Qué son las estrategias de enseñanza?

A diferencia de las estrategias de aprendizaje que están centradas en el alumno, las estrategias de enseñanza están centradas en el docente, quien es el encargado de implementar, definir y orientar su aplicación en el aula para incluir en los procesos de aprendizaje “Las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin” (Parra, 2003, p.9).

La tarea del docente es guiar, orientar, asesorar e inspirar a los alumnos para consolidar el logro de los aprendizajes que se establecen en un currículo, sin embargo, la práctica del docente va más allá de solo transmitir contenidos, conocimientos e información, para incidir en el proceso de aprendizaje de los alumnos es necesario hacer uso de recursos, herramientas, métodos y técnicas que permitan orientar la enseñanza, por ello, los docentes implementan estrategias de enseñanza con una intención u objetivo específico.

Según Vásquez (2010) las estrategias de enseñanza son “los procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el maestro para promover los aprendizajes deseados” (p 22). En la opinión del mismo autor:

Si una estrategia es "la habilidad o destreza para dirigir un asunto", las estrategias de enseñanza se pueden considerar como aquellos modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes, y por eso, estas estrategias son el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del maestro, pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza, dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción.

Las estrategias de enseñanza implementadas por el docente deben ser pensadas previamente a su aplicación y consideradas durante el proceso de planificación con una intencionalidad destinada a atender las necesidades e intereses de los alumnos enfatizando en las metas de aprendizaje. Como docentes es necesario

tener un conocimiento vasto sobre estas; en qué consisten y cómo implementarlas en el aula, para poder adecuarlas a las condiciones y demandas de un grupo en específico. Implementar estrategias de enseñanza flexibles y pertinentes permitirá que los alumnos logren desarrollar aprendizajes significativos, además de fortalecer múltiples habilidades.

Como señala Vásquez (2010):

Las estrategias de enseñanza van de la mano con los estilos pedagógicos del maestro (directivo, tutorial, planificador, investigativo) que caracterizan sus modos de enseñanza; con las formas como ejercita la comunicación en el aula, de la determinación de su función social y cultural como maestro; con su postura como aquel que impone verdades absolutas o aquel que se convierte en un facilitador o guía de los aprendizajes. (p.24)

De acuerdo a los planteamientos teóricos de diversos autores podemos entender cómo se diferencian las estrategias de aprendizaje de las estrategias de enseñanza, a partir de las conceptualizaciones analizadas es preciso reiterar sus características y diferencias. A continuación, se presenta una tabla comparativa que concentra rasgos distintivos de cada tipo de estrategia.

Tabla 2.

Diferencias entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

Estrategias de aprendizaje	Estrategias de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en el alumno • Secuencia de procedimientos y actividades • Relacionadas con los componentes cognitivos • Involucran conductas y pensamientos que el estudiante utiliza durante el aprendizaje • Facilitan la adquisición del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Centradas en el docente • Procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes • Modos de actuar del profesor que hacen que se generen aprendizajes • Dirigidas a partir de la instrucción • Son planificadas con una intención y con anterioridad • Actividades utilizadas para orientar, mediar, organizar, y facilitar el aprendizaje.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Actividades que guían al alumno para alcanzar una meta de aprendizaje | |
|---|--|

Nota: La principal característica que diferencia a las estrategias de aprendizaje de las estrategias de enseñanza es que las primeras están centradas en el alumno, mientras que las últimas son implementadas por el docente. Autoría propia.

El juego como estrategia de aprendizaje en preescolar

Comúnmente escuchamos hablar del juego en la vida cotidiana, ya que ha tenido y tiene un papel trascendental durante la vida del ser humano, pues desde edades tempranas está presente como una forma de entretenimiento, de diversión, de interacción, de socialización y sobre todo de aprendizaje, pero, alguna vez nos hemos preguntado realmente qué es y qué implicaciones tiene en el ámbito educativo.

En los apartados siguientes se presenta información que permitirá ampliar la conceptualización del juego y comprender porque mediante este los niños adquieren aptitudes esenciales que forman parte de lo que en el futuro serán los elementos constitutivos fundamentales de las complejas competencias del siglo XXI (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2018)

Conceptualización del juego.

El juego es una actividad esencial en la vida de los niños porque desde los primeros años de vida comienzan a explorar, conocer e interpretar el mundo que les rodea mediante la actividad lúdica, lo cual les permite construir y adquirir habilidades y competencias físicas, emocionales, intelectuales, sociales, entre otras, de acuerdo con la UNICEF (2018):

El juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, las oportunidades de juego y los entornos que favorecen el juego, la exploración y el aprendizaje práctico constituyen el fundamento de los programas de educación preescolar eficaces. (p.6)

A lo largo de los años se ha tratado de investigar a fondo la importancia y beneficios que tiene el juego en el desarrollo y el aprendizaje durante la infancia, reconocidos teóricos lo han definido y abordado desde distintos enfoques, realizado así grandes aportaciones que lograron transformar la concepción que se tenía sobre este. Para vislumbrar qué es el juego y la importancia que tiene en el desarrollo y aprendizaje del niño, es necesario recuperar ideas de autores que se han dedicado a su estudio.

A continuación, se presentan algunas definiciones citadas en (Brodova y Leong, 2004) en su obra *Herramientas de la mente*:

De acuerdo con Erikson (1963, 1977) y Anna Freud (1966), el juego sustituye la satisfacción de deseos insatisfechos y, para aliviarlos, brinda una forma de revivir los acontecimientos traumáticos del pasado. El enfoque psicoanalítico subraya el lado socio-emocional del juego (p.123).

Parten (1932) y otros teóricos (Howes, 1980; Rubin, 1980) ven el juego como una forma de interacción social que refleja y facilita la creciente habilidad del niño para comprometerse con sus iguales en acciones cooperativas (p.124).

De acuerdo con Piaget (1945/1962), el juego tiene un papel fundamental en las habilidades mentales en desarrollo del niño (p.124).

Vygotsky (1966/1977) creía que el juego propicia el desarrollo cognitivo, emocional y social, para él, el juego sirve como una herramienta de la mente que habilita a los niños para regular su conducta. Las situaciones imaginarias creadas en el juego son las primeras restricciones que encauzan y dirigen la conducta de una manera específica. El juego organiza la conducta: en vez de producir una conducta totalmente espontánea.

Cada uno de los autores antes mencionados conceptualizan el juego desde distinto enfoque, aportando elementos y características que reflejan su importancia en el desarrollo integral de los infantes.

Así mismo, Marín (2003) afirma que:

La vida infantil no puede concebirse sin juego, jugar es su principal actividad y responde a las necesidades de niños y niñas de mirar, tocar, curiosear, experimentar, imaginar, saber, expresar, crear, soñar. Es un impulso primario que nos impulsa desde el nacimiento a descubrir, explorar, dominar y amar el mundo que nos rodea, posibilitando así un sano y armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad y la sociabilidad. Jugar es sin duda una de las fuentes más importantes de progreso y aprendizaje.

Estos planteamientos posibilitan entender que el juego tiene un papel fundamental en el desarrollo y el aprendizaje de los niños porque tiene relación con: el ámbito social, el desarrollo cognitivo, social y emocional, la interacción social, la iniciativa y la independencia, y con las habilidades mentales, esto nos permite reconocer que indispensable su uso e implementación dentro de los procesos de aprendizaje pues es una actividad integral que puede ser adaptada y adecuada de acuerdo a un propósito o intencionalidad educativa.

Considerar el juego como una estrategia para favorecer la autorregulación de emociones es una oportunidad para poner a prueba los alcances de la actividad lúdica, así como para enriquecer el desarrollo emocional de los niños mediante actividades y acciones agradables y acordes a las necesidades de los alumnos.

Clasificación del juego.

Los juegos son aplicados y utilizados comúnmente en la vida diaria, debido a su gran posibilidad de ser adaptados a diversas situaciones, están asociados a las experiencias que viven los niños en su día a día dependientes del ámbito en donde se desarrollen; en la familia; en la escuela; en un círculo social; o en el lugar donde viven.

Existen diversas clasificaciones del juego, debido a que este “puede adoptar numerosas formas: juego con objetos, juego imaginario, juego con compañeros y adultos, juego solitario, juego cooperativo, juego asociativo, juego físico” (UNICEF, 2018), por ello es fundamental analizar y entender los propósitos e intencionalidades con las que son aplicados.

Propuesta basada en la teoría de Piaget.

Para entender la clasificación del juego que propone Piaget, es necesario recordar que su teoría se fundamenta en las etapas del desarrollo que propone: sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales estas comprenden un periodo de edad que va desde el nacimiento hasta la adultez, y establecen las competencias que debe dominar un individuo a determinada edad, a partir de esto el teórico determina las etapas evolutivas del juego, proponiendo tres tipos de juego: juego funcional, juego simbólico, juego con reglas:

Tabla 3.

Etapas de evolución del juego (Piaget, 1945/1962)

ETAPA	TIPO	CARACTERÍSTICAS	
1	Juego funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Característica del periodo sensomotor. • En el juego funcional el niño repite esquemas conocidos de acciones y del uso de los objetos. 	
2	Juego simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece en el periodo preoperacional. • Incluye el uso de representaciones mentales en las que los objetos pasan por otros objetos. 	<p style="text-align: center;">Juego constructivo</p> <p>Los objetos concretos se usan para construir y crear otros objetos.</p>
			<p style="text-align: center;">Juego dramático</p> <p>Los niños crean situaciones y papeles ficticios con gestos y lenguaje; crean el papel de cada niño y lo negocian, y proponen un tema o una dirección para el argumento ficticio.</p>
3	Juegos con reglas	<ul style="list-style-type: none"> • Culmina durante el periodo operacional concreto. • Se caracteriza por el uso de reglas exteriores para el inicio, la regulación, el mantenimiento y la terminación de la interacción social. • Algunas reglas son formales, establecidas y transmitidas por otros, y otras reglas son generadas y negociadas durante el juego, conforme los niños lo inventan. 	

Nota: Piaget desarrollo la teoría del juego con relación a las etapas del desarrollo, de esta manera explica la evolución del cómo el niño inicia con la actividad del juego y va progresando de acuerdo a la edad.

Propuesta basada en la teoría de Vygotsky.

La clasificación del juego que Vygotsky propone parte de premisas fundamentales de su teoría socio-cultural, donde atribuye al contexto un papel indispensable en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. El autor plantea que es a partir del contexto, el lenguaje y la interacción como los niños interpretan y aprenden de lo que los rodea.

Para Vygotsky (1966/1977) citado por la Brodova y Leong (2004) el juego debe integrar una situación imaginaria y un conjunto de reglas, lo que hace que sea un *juego de representación* “Como el juego de representación exige que los niños inhiban y contengan su conducta de acuerdo con los papeles y las reglas del tema de la representación, ésta ayuda a practicar la autorregulación” (p.128).

La clasificación que propone Vygotsky del juego parte de la idea de que es la actividad conductora del preescolar por lo que está ligada a aspectos fundamentales del entorno social como son los roles y las reglas, siendo estos principios fundamentales para la interacción y comunicación entre los individuos. Se presenta un esquema donde se especifican las características de este tipo de juego.

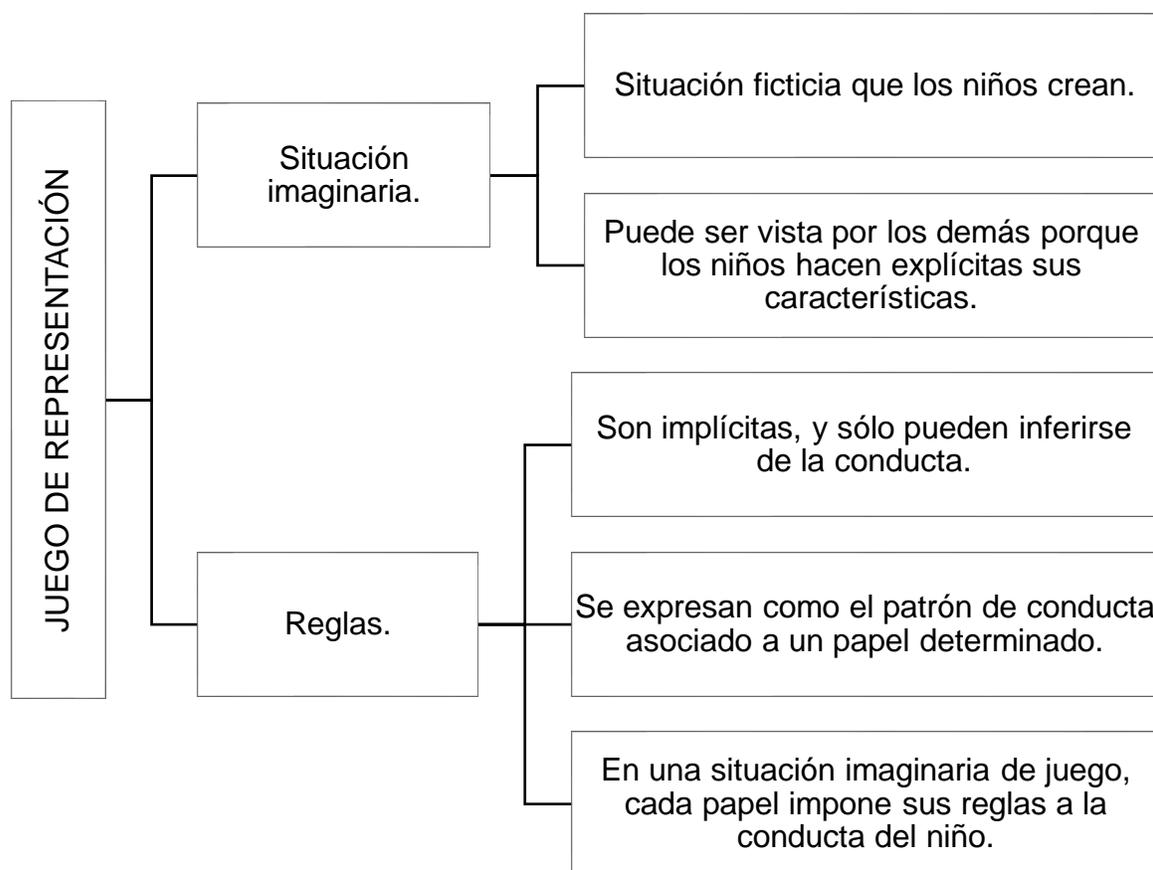


Figura 1. Características del juego de representación. Vygotsky, desarrolla su teoría del juego considerando el juego de representación, también llamado gramático o simbólico, el cual debe tener dos características esenciales: una situación imaginaria.

Durante los juegos de representación también conocidos como simbólicos o de roles, los niños tienen oportunidad de interpretar situaciones cotidianas del mundo que les rodea, asumiendo e interpretando diferentes roles basándose en lo que conocen, así mismo comienzan a asimilar reglas, relacionadas al juego, es decir, aquellas que establecen al iniciar la situación lúdica, además de reglas sociales asociadas a la interacción entre un grupo de personas.

La presencia del juego en planes y programas de estudios de nivel preescolar.

Como hemos analizado en los apartados anteriores el juego ha tenido un papel esencial en investigaciones orientadas al desarrollo y aprendizaje de niños, por lo que, en el ámbito educativo ha sido considerado a lo largo del tiempo en diferentes

programas y planes de estudio, donde ha sido comprendido como un medio, actividad y estrategia fundamental para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En el Programa de Educación Preescolar 2004, emitido por la SEP uno de los principios pedagógicos es “El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños” (SEP, 2004, p. 32). De acuerdo con ello se plantea que el juego es una actividad que múltiples beneficios, ya que permite el desarrollo de habilidades y competencias sociales y autorreguladoras, a través de situaciones de interacción con otros niños y con adultos.

El juego es un impulso natural de las niñas y los niños y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias. (...) En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. (SEP, 2004, p. 35)

Por otra parte, en el programa de estudio 2011 guía para la educadora, dentro de las características infantiles y procesos de aprendizaje se reconoce que “el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños” (SEP, 2011, p.21). En este programa se siguen reconociendo las posibilidades que tiene el juego para el desarrollo y aprendizaje de los niños, este es concebido como una forma de actividad que los niños utilizan para expresarse, moverse, desarrollar competencias y habilidades que en su conjunto integran el aprendizaje. El planteamiento acerca del juego sigue siendo el mismo que el del programa de 2004, lo cual nos permite reconocer que el juego tiene un papel trascendental en los procesos educativos de nivel preescolar.

El juego tiene múltiples manifestaciones y funciones, ya que es una forma de actividad que permite a los niños la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento, al adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias. (SEP, 2011, p. 21)

Por último, en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Preescolar 2017, se reconoce el juego como una estrategia para favorecer el aprendizaje, es hasta este momento donde se atribuye al juego una concepción como estrategia de aprendizaje y se afirma que es una “forma de interacción con objetos y con otras

personas que propicia el desarrollo cognitivo y emocional en los niños. Es una actividad necesaria para que ellos expresen su energía, su necesidad de movimiento y se relacionen con el mundo” (SEP, 2017 p. 163).

Del mismo modo en el documento se plantea que el juego es fundamental en los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya que les ayuda a construir nuevos conocimientos, habilidades, competencias, destrezas, aptitudes, entre otros, siempre y cuando se tenga presente la intencionalidad con la que se implementan

El valor del juego en la educación infantil es reconocido desde los orígenes mismos del jardín de niños; sin embargo, es necesario distinguir su carácter recreativo (libre, como actividad de descanso y relajación) y su función como recurso potenciador de procesos de razonamiento y de aprendizajes importantes. (SEP, 2017, p. 163)

A partir de lo analizado en los últimos tres planes y programas de estudio de educación preescolar, se puede concluir que el juego es considerado una estrategia de aprendizaje y que no solo favorece el aprendizaje de los alumnos, pues al ser de carácter multifuncional permite el desarrollo integral de los niños, mismo que comprende diferentes ámbitos áreas del desarrollo y aprendizaje.

**CAPÍTULO II. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Selección de la estrategia metodológica

El campo de la investigación es vasto, lo cual, ha dado pauta a la existencia de un sinfín de metodologías cuyos enfoques y características son diversos, mismas que, están orientados a un determinado objeto de estudio y que su vez pueden ser implementadas y adaptadas para llevar a cabo procesos de investigación de diferente índole.

En este caso, el proceso de investigación se llevó a cabo durante mi práctica como docente en formación en un Jardín de Niños con un grupo de segundo grado de este nivel educativo, integrado por 27 alumnos; 9 niñas y 18 niños con una edad promedio de 4 a 5 años. Debido a que era un ambiente educativo fue necesario pensar en una metodología factible, que permitiera vincular las relaciones y dimensiones de la práctica docente; la investigación-acción.

La investigación-acción como estrategia metodológica comprende tres conceptos clave: práctica, reflexión y educación los cuales refieren meramente a la formación docente; inicial y continua. Esta metodología es crucial dentro del ámbito educativo porque está orientada a fines pedagógicos, visualizando al docente como un sujeto capaz de transformarse en investigador de su propio quehacer. A partir del enfoque de esta metodología el docente favorece su autodesarrollo profesional, a través de una movilización los saberes, conocimientos, técnicas, métodos y experiencias que determinar su práctica docente.

Al determinar la metodología vertebral del trabajo de investigación se partió de la idea de reflexionar sobre mi práctica educativa como docente en formación en un contexto real, atendiendo necesidades autoformativas relacionadas con la construcción de conocimientos para el desarrollo de competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de la Licenciatura además de las necesidades educativas del grupo de preescolar, buscando generar transformaciones en su proceso formativo al hacer uso del juego como estrategia de aprendizaje para incidir en la

autorregulación de sus emociones potenciando así el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyendo al desarrollo de competencias para la vida.

Investigación-acción: origen y fundamentos

La investigación-acción es una metodología empleada por los docentes que buscan la mejora continua de su práctica, mediante procesos de autoanálisis y autorreflexión. “Podemos definir la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos funcionales para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas...” (Elliott, 2005, p.88).

Entendiendo que el enfoque de esta metodología refiere a mejorar la práctica a través de procesos reflexivos sobre el hacer cotidiano es posible identificar dos ejes articuladores: la investigación y la acción, es decir, por medio de la investigación se pretende que el docente comprenda la realidad de su quehacer y partir de ello genere nuevos conocimientos que le permitan orientar la acción para mejorar o transformar su práctica.

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. (Elliott, 2005, pp.70-71)

Pero, ¿por qué es importante la investigación-acción en el ámbito educativo?, ante la mirada de profesionales de la educación es evidente que su proceso de formación no termina al culminar la licenciatura, un docente es consciente que no basta con una formación inicial, sino que es necesaria una formación continua que le permita desarrollar nuevas competencias y habilidades que lo sitúen dentro del perfil profesional que demanda el sistema educativo.

El papel docente no solo se limita a transmitir conocimientos, enseñar contenidos y lecciones estipuladas en planes y programas de estudio, o aprender a partir de la experiencia, sí; es cierto, estos últimos son factores determinantes en la práctica educativa que deben orientar la reflexión del docente en torno a preguntas como: ¿qué

hice?, ¿qué me falta por hacer?, ¿qué me funcionó?, ¿qué me funcionaría?, ¿qué no volvería a hacer?, ¿cómo podría mejorarlo?, son precisamente estas interrogantes las que permiten al docente problematizar y analizar su quehacer cotidiano.

A partir de lo antes mencionado se puede reiterar la necesidad de que el docente sea capaz de analizar su práctica docente desde una mirada intrínseca que le posibilite orientar su proceso formativo, definiendo rutas de acción que lo impulsen al desarrollo profesional continuo, a la innovación educativa y al perfeccionamiento profesional.

Con base a la naturaleza del trabajo de investigación se seleccionó la investigación-acción con la intención de mejorar la práctica docente en el último peldaño de mi formación inicial, teniendo mayor posibilidad de autoanálisis, autorreflexión y autocrítica, actividades que permitieron ampliar el panorama sobre el papel docente como; transmisor de conocimientos; guía y orientador en procesos de enseñanza-aprendizaje y principalmente como investigador.

En palabras de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) al aplicar esta metodología:

(...) se pretende transformar las prácticas educativas con la participación de los sujetos que intervienen en las mismas (...) Esto significa que son los propios maestros quienes tienen que recuperar el espacio de su práctica educativa y tener la voluntad de intervenir en ella para mejorarla. (p. 43)

Emplear la investigación desde este enfoque metodológico representó una gran oportunidad para concluir mi proceso de formación docente, porque permitió poner a prueba y fortalecer los conocimientos y competencias adquiridos hasta este momento, a su vez representó un reto; el desarrollo de la autonomía y autodecisión que caracteriza a cada docente, pues es a partir de estas habilidades es como se desarrollan competencias docentes que posibilitan la mejora continua.

Además de direccionar el proceso de elaboración de la tesis de investigación, condescendió el análisis de la práctica docente desde otra perspectiva, donde fue posible fortalecer mi pensamiento crítico y analítico con relación a problemáticas reales del aula, diseñar nuevas líneas de acción para mejorar la calidad educativa y fortalecer

los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del aula, lo cual contribuyó a transformar y enriquecer mi práctica y desempeño docente.

La investigación-acción desde el enfoque cualitativo

A través del tiempo se han originado diversos tipos de investigación con relación a múltiples intereses y necesidades, sin embargo, comúnmente escuchamos hablar de dos tipos: investigación cuantitativa e investigación cualitativa, siendo estas mayormente referidas en distintas áreas, ambas tienen su propia naturaleza y por ende un enfoque que las caracteriza, por ello, es preciso mencionar que la presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, pero, ¿en qué consiste?, ¿cómo se caracteriza?, ¿por qué decimos que es de orden cualitativo?

En palabras de Taylor y Bodgan (como se citó en Rodríguez, Gil y García, 1996) la investigación cualitativa es “aquella produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 33). Los mismos autores afirman que existen múltiples enfoques de la investigación cualitativa que dependen del tipo de estudio cualitativo que se lleve a cabo.

A partir del planteamiento anterior establecen una serie de métodos de investigación cualitativa, donde tiene lugar la investigación-acción, la cual se caracteriza por: analizar acciones humanas y situaciones sociales experimentadas por los profesores, pretende que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema, adopta una postura teórica según la acción comprendida para cambiar la situación, al explicar lo que sucede construye un guion sobre el hecho en cuestión, interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de los participantes (Rodríguez, et al., 1996).

La investigación- acción es de orden cualitativo porque sus características conciernen al enfoque de la investigación cualitativa, aunque de esta última se ha comprobado que existen múltiples métodos dependientes al objeto de estudio, es preciso entenderla como un método que permite obtener e interpretar datos relacionados a un objeto de estudio, por medio de una serie de actividades, técnicas e instrumentos diseñadas e implementadas por el propio investigador.

Considerando que el tipo de investigación es de orden cualitativo se hizo uso de técnicas e instrumentos que permitieron la recolección de datos en distintos momentos del proceso de investigación, las técnicas que se implementaron fueron: observación, entrevista, diario, análisis de documentos, fotografías y grabaciones.

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez, 1996, p.32)

A través de la observación fue permisible obtener información sobre los sucesos y hechos que se presentaron durante el proceso de investigación, permitiendo contrastar lo que se plantea desde el aspecto teórico con la realidad; lo que sucede en el aula.

La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el cual un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. (Rodríguez, 1996, p.150)

Las entrevistas fueron aplicadas a los padres de familia y alumnos, con la intención de obtener información sobre el tema desde distintos puntos de vista y el análisis e interpretación de los datos contribuyeron al desarrollo de la investigación. “La entrevista es una técnica... para obtener datos sobre un problema determinado, (...) Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado” (Rodríguez, 1996, p.167).

El uso del diario fue permanente durante las jornadas de práctica donde se realizó la investigación, en él se plasmaron los hechos, situaciones, incidentes y manifestaciones que dieron cuenta de las acciones aplicadas desde la propuesta inicial, de acuerdo con Elliott (2005) el diario es una técnica que nos permite reconstruir los hechos, situaciones y manifestaciones más relevantes que aporten a la reflexión y valoración sobre la temática de investigación.

Así mismo se realizó el análisis de documentos de los cuales se recuperaron datos relevantes que aportaron a la fundamentación del objeto de estudio, en principal

documento que se analizó fue el programa vigente de preescolar “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” (2017).

Los documentos pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación, (...) en el contexto de la investigación-acción en el aula, pueden incluirse entre los documentos más importantes: Programas y esquemas de trabajo, Informes sobre el currículo. (Elliott, 2005, p.95)

Debido a las condiciones actuales de la educación a distancia, se optó por el uso de las fotografías, las cuales permitieron evidenciar las manifestaciones de los participantes durante las acciones que se implementaron en el escenario de investigación: el aula virtual.

Las fotografías son una herramienta fundamental para sustentar y dar cuenta de los resultados y manifestaciones que arroja un plan de acción, por esta razón es de suma importancia considerarlas dentro del proceso de investigación. “las fotografías pueden captar aspectos visuales de una situación”. (Elliott, 2005, p.98)

Del mismo modo, se realizaron grabaciones al momento de aplicar las actividades correspondientes al plan de intervención para evidenciar las sesiones virtuales con los alumnos, lo cual facilitó la reconstrucción de los hechos y la interpretación de manifestaciones e incidentes.

Implementar distintas técnicas e instrumentos de acopio de información permitió hacer una recopilación de datos relacionados con la temática central de la investigación, dando oportunidad de ampliar el panorama inicial que se tenía sobre las categorías y ejes de análisis. El uso de técnicas e instrumentos es trascendental, durante todo el proceso de investigación, porque posibilitan el proceso de análisis y reflexión que tenemos los docentes como investigadores al aplicar los ciclos reflexivos, ya que es posible revisar, analizar, interpretar y valorar lo que ocurrió en tres momentos; antes, refiere al proceso previo de diseño; durante comprende la fase de aplicación y adecuación y después que permite reflexionar sobre qué pasó y a su vez reorientar la acción, en busca de la mejora de la práctica.

Los ciclos reflexivos como parte fundamental de la investigación-acción

La investigación acción al ser un proceso reflexivo, involucra una serie de pasos organizados en forma de espiral que permiten el análisis y la reflexión cíclica, es decir, a través de acciones diseñadas y aplicadas por el docente es posible orientar el pensamiento crítico y reflexivo sobre el hacer cotidiano con la finalidad de mejorar la práctica. En palabras de Elliott (2005):

El ciclo de actividades consiste en identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la investigación, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general. (p.88)

John Elliott como uno de los principales precursores de la investigación acción enmarca su propuesta retomando los ciclos reflexivos planteados por Lewis, descritos por Kemis, los cuales representan el proceso de la investigación-acción, porque dan cuenta de las actividades que deben llevarse a cabo para cumplir con el propósito de reflexionar sobre nuestras propias acciones.

Las actividades que integran el ciclo reflexivo de la investigación- acción son cinco y a continuación hago mención de ellas:

1. Identificación y aclaración de la idea general.
2. Reconocimiento y revisión.
3. Estructuración del plan general.
4. Desarrollo de las siguientes etapas de acción.
5. Implementación de los siguientes pasos.

La intención de recuperar la propuesta de los ciclos reflexivos fue llevar un seguimiento sistemático de la investigación y por ende de las acciones que se implementaron en torno a la temática central, a través del uso de los ciclos reflexivos fue posible definir nuevas líneas de análisis al reflexionar sobre las manifestaciones, hechos, situaciones e imprevistos, que surgieron durante el proceso.

Para fundamentar los ciclos reflexivos se diseñó, implementó y valoró un plan de intervención que pretendió el logro gradual de las mejoras y transformaciones, así como la revisión y contraste de los logros y hallazgos referentes a los supuestos planteados. Estos permitieron enriquecer el trabajo realizado en la propuesta, pues a partir de su aplicación fue posible orientar el rumbo de la investigación, considerando los resultados y el análisis de cada ciclo, una de las ventajas de la implementación de los ciclos es que como investigadores de nuestro hacer cotidiano es viable adaptar las acciones planificadas a partir de los resultados que se van obteniendo, y de esta manera atender tanto las necesidades formativas como las necesidades propias de los alumnos, favoreciendo así la mejora continua de la práctica.

Retomé la investigación-acción porque en este último tramo de mi formación inicial consideré necesario construir conocimientos y habilidades para contribuir al autodesarrollo profesional, dando cuenta de los logros y áreas de oportunidad que en este proceso surgieron con el propósito de reflexionar, valorar y mejorar mi práctica como futura docente de nivel preescolar.

Esta metodología me permitió enriquecer mi proceso de formación profesional docente, al construir una conciencia crítica para analizar y evaluar mi práctica docente, así mismo me permitió dar atención a las necesidades detectadas en los preescolares y favorecer el logro de las competencias del perfil de egreso de mi formación inicial como Licenciada en Educación Preescolar SEP (2014), que considere endebles, siendo estas:

Competencias genéricas:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

Competencias profesionales:

- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas

La estrategia metodológica elegida; investigación-acción, consintió llevar a cabo un análisis integrado, es decir, en contraste y vinculación entre la teoría y la práctica, atendiendo así las categorías de análisis que articularon el presente trabajo. Fue precisamente a través de la articulación entre planteamientos teóricos y sucesos reales como fue posible analizar el qué, cómo y por qué, lo cual permitió poner a prueba y comprobar o modificar supuestos e hipótesis. “En la investigación-acción las <<teorías>> no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica” (Elliott, 2005, pág. 88).

**CAPÍTULO III. EL JARDÍN DE NIÑOS UN ESPACIO PROPICIO PARA
LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA QUE FAVORECE EL DESARROLLO
EMOCIONAL DE LOS PREESCOLARES**

Una mirada hacía el contexto sociocultural

El trabajo docente es una tarea ardua, que lleva consigo un sinfín de retos y demandas que el docente debe afrontar para atender las necesidades del grupo o grupos que tiene a su cargo, a partir de esto le es posible realizar un proceso auto-formativo para dar continuidad al desarrollo de sus competencias profesionales.

Desde mi experiencia en la práctica con un grupo de preescolar he enfrentado demandas y retos contextuales, institucionales y áulicos, que me han llevado a estar en constante reflexión sobre mi hacer cotidiano. Un factor indispensable que me ha permitido afrontar la realidad educativa es la adaptación, pero, ¿qué implica?, resulta fundamental adaptarnos al contexto en el que se trabaja, considerando los intereses y necesidades primeramente de los integrantes del grupo; los alumnos, y de los demás integrantes de la comunidad educativa: padres de familia, compañeros docentes y autoridades; a los ajustes y adecuaciones de la planeación en función de lo que se pretende potenciar tanto en los preescolares como en el docente.

(...) el trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno específico- histórico, político, cultural, social y familiar- que plantea el maestro determinadas condiciones y demandas a través de sus alumnos (...) el maestro materializa su aporte educativo y su visión sobre su función social. (Fierro, 1999, p.77)

Analizar el contexto en donde nos desenvolvemos y de donde formamos parte resulta indispensable porque es el primer lugar donde establecemos relaciones con quienes nos rodean, además de poder interactuar, conocer, expresar, aprender, entre muchas cosas más, por esta razón es que el contexto es un factor que determina los modos de vida, de ser, de pensar y de actuar de los seres humanos, en distintos ámbitos; social, económico, cultural, educativo.

Ubicación.

En virtud de lo descrito, tuve la oportunidad de realizar mis prácticas profesionales en el Jardín de Niños “Profra. Eva Sámano de López Mateos” ubicado en la calle Francisco Javier Gaxiola, colonia Morelos 1ra sección, perteneciente al municipio de Toluca; Estado de México, donde habitan alrededor de 6000 personas. Es una zona

que cotidianamente está en movilización, porque quienes habitan ahí y habitantes de comunidades aledañas asisten diariamente a realizar actividades básicas como ir a la escuela, a trabajar, a abastecerse de insumos, ofrecer sus productos, adquirir bienes y hacer uso de los servicios.

Características sociales, económicas y culturales.

La colonia Morelos es una zona considerada como urbana porque tiene un gran número de pobladores, es una de las más desarrolladas de la zona metropolitana de Toluca, porque cuenta con la mayoría de los servicios; agua potable, energía eléctrica, alumbrado público, calles pavimentadas, drenaje, transporte público, medios de comunicación, internet, servicios médicos públicos y privados, seguridad pública, entre otros.

Los establecimientos que operan son principalmente comerciales, entre los cuales se encuentran: tiendas de autoservicio, tiendas departamentales, super mercados, almacenes, mercados y restaurantes, además hay instituciones gubernamentales. Las instituciones educativas existentes atienden al alumnado de los diferentes niveles: inicial, preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, universidad, así mismo cuenta con diversas zonas recreativas; áreas verdes, jardines y canchas deportivas.

Características del contexto familiar.

Los padres de familia de los alumnos pertenecientes a la institución tienen un nivel económico medio-alto, la mayoría cuenta con una formación de nivel medio superior y superior, por lo que las actividades económicas predominantes son: servidores públicos, trabajadores independientes, comerciantes, transportistas.

El tipo de familia dominante es la nuclear, es decir, aquellas donde los niños viven con papá, mamá y hermanos, y en su minoría de tipo monoparental, donde únicamente viven con alguno de sus padres, cabe mencionar que en la mayoría de los

casos los niños viven con las mamás. En el 50% de las familias ambos papás trabajan por lo que los niños están a cargo de los abuelos, hermanos mayores o cuidadores.

El jardín de niños como escenario escolar

Una vez contextualizado el entorno sociocultural es necesario enfatizar en el ámbito educativo, ya que es el escenario real de la presente investigación. La educación tiene un papel fundamental dentro de las transformaciones sociales, esto se ha comprobado a lo largo del tiempo, pues uno de sus principales fines es la formación de las personas para mejorar la calidad de vida o lograr su inmersión en el mundo social, sin embargo, cuando hablamos de educación no solo podemos referirnos a la escuela ya que todo proceso educativo incluye factores que van desde lo macro a lo micro, es decir; escuela, aula y familia.

La escuela es el lugar donde se da pauta a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ello que al paso de los años el sistema educativo ha invertido en la mejora de planes y programas de estudio para impulsar a las escuelas a brindar educación de calidad, atendiendo a las necesidades y demandas de la sociedad, esto ha representado un reto pues cada institución tiene que desarrollar y fortalecer competencias que les permitan adaptar el currículo a las condiciones reales y a un determinado contexto, esto representa un desafío y a su vez demanda mayor compromiso tanto de los docentes como de las autoridades educativas correspondientes.

El Jardín de Niños: historia, organización e infraestructura.

El Jardín de Niños “Profra. Eva Sámano de López Mateos” fue creado en noviembre del año 1964, pertenece a la zona escolar J090, con clave de centro de trabajo 15EJN0110N de orden estatal, labora en turno matutino en un horario de 8:30 am a 1:30 pm. Debido a las condiciones actuales y a raíz de la pandemia COVID-19 su organización durante el ciclo escolar 2020-2021 fue totalmente en línea.

La institución era de organización completa, en su horario matutino laboran un total de 50 personas que integran el personal docente y no docente; el equipo directivo

está formado por la directora Profra. Vanessa Bustos Martínez, la subdirectora Profra. Elizabeth Uribe Trujillo y la secretaria escolar Mtra. Rocio Arizbet Estrada Valdés; veintidós docentes frente a grupo; dos promotores de educación artística, dos de educación física, una de educación para la salud y una de inglés que trabajaba únicamente con grupos de tercer grado; 11 niñeras quienes atendían a dos grupos cada una; el equipo de USAER (Unidad de Apoyo a la Educación Regular) y el resto correspondía al personal de intendencia.

Se atendía a un total de 22 grupos, de primero, segundo y tercer grado; 5 de primer grado; 9 de segundo y 8 de tercero. Los espacios con los que cuenta son: dirección, espacio del equipo de USAER, patio cívico, patio trasero en la mayoría de los salones, así como dos baños; uno para niñas y otro para niños, patio central, patio destinado para educación física, granja, invernadero, casa de muñecas, arenero, chapoteadero, salón de coro, sala de computación y biblioteca.

La institución tiene décadas desde su creación hasta ahora, a lo largo de estos años se ha mejorado su infraestructura, debido a la demanda que tiene cada ciclo escolar, estas instalaciones tienen como objetivo contribuir a las demandas de los alumnos, y atenderlos en su totalidad contribuyendo al desarrollo de sus habilidades y a su desarrollo integral.

La gestión y organización escolar en tiempos de pandemia.

Ante la condición de pandemia que nos tocó vivir a diferencia de otros momentos de trabajo docente en el que se privilegiaba la modalidad presencial, desde el inicio del ciclo escolar 2020-2021 se trabajó la modalidad educación a distancia, el trabajo de las docentes titulares y promotores estuvo basado en los aprendizajes esperados de la programación “Aprende en Casa II” y “Aprende en casa III”, donde se realizaba una actividad por aprendizaje esperado, es decir, dos actividades al día. Las educadoras planeaban los tres Campos de Formación Académica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, mientras que los promotores trabajaban las Áreas de Desarrollo Personal y Social; Artes, Educación Física y Educación Socioemocional.

Para trabajar con los alumnos mediante el uso de plataformas digitales, se acordó de manera institucional realizar mínimo una clase virtual a la semana, para llevar un seguimiento de sus aprendizajes, con la intención de ofrecer una retroalimentación a los padres de familia para atender las necesidades de sus hijos e hijas. Cada educadora organizaba sus sesiones virtuales de diferente manera, algunas se reunían con todo el grupo un día de la semana, mientras que otras dividieron en pequeños a grupos a los alumnos y se conectaban diferentes días de la semana. Los promotores de igual forma trabajaban en línea, de manera grupal, cada quince días, un día a la semana; los días lunes trabajaba el promotor de artes y los días miércoles la promotora de educación física. Las plataformas que utilizaron fueron Google Meet y Zoom.

Como parte de la estrategia de trabajo institucional, el colectivo docente acordó realizar reuniones virtuales semanales, para compartir experiencias e intercambiar los resultados obtenidos durante cada semana de trabajo, esto con la intención de fortalecer aspectos endebles relacionados con la formación docente y el aprovechamiento escolar y asistencia de los alumnos; ámbitos que forman parte del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), mediante estos espacios de reflexión fue posible buscar rutas de acción para potenciar el desarrollo de habilidades docentes y favorecer el desarrollo y aprendizaje de los educandos.

Problemática.

A partir del diagnóstico institucional y los diagnósticos elaborados por las docentes titulares de su respectiva aula, se detectaron algunas problemáticas, una de ellas era el trabajo enfocado al área socioemocional. Fue posible identificar deficiencias al momento de trabajarla dentro del aula, por ejemplo; no se consideraba emergente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; no se reconocía su importancia en el desarrollo y aprendizaje de los niños; o no existían estrategias que permitieran trabajarla de acuerdo a la propuesta del programa vigente.

A raíz de las condiciones originadas por la pandemia COVID-19, el sistema educativo reconoció que era emergente trabajar y fortalecer las habilidades

emocionales de los alumnos debido a que estaban viviendo situaciones complejas que impedían el máximo logro de los aprendizajes. A partir de las propuestas y orientaciones que se propusieron fue posible identificar áreas de oportunidad en los alumnos, pues al momento de trabajar e interactuar con ellos, manifestaban un desequilibrio emocional al enfrentarse a un nuevo escenario; la educación a distancia.

Los niños al igual que los adultos, fueron víctimas de las reestructuraciones que originó la pandemia COVID-19 en las diferentes esferas de la vida, sin embargo, en ellos fue en quienes más impacto, pues repentinamente hubo una transformación en sus rutinas diarias.

En el caso de los alumnos de nuevo ingreso fue imposible que experimentaran la transición del hogar al aula, no pudieron adaptarse a un nuevo contexto, iniciaron su educación en casa, por lo que, enfrentarse a un escenario desconocido representó grandes retos para ellos pues no sabían cómo reaccionar ante situaciones que se presentaban en su día a día y no sabían cómo controlar y regular sus emociones.

A partir de la problemática identificada y enunciada en líneas anteriores, fue necesario analizar y reorientar la práctica docente, priorizando el trabajo transversal entre Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social, con la finalidad de favorecer la autorregulación de las emociones en los preescolares, mediante mi intervención como docente en formación.

La autorregulación de las emociones es un aspecto nodal de la educación integral que debe trabajarse desde preescolar, pero, cómo hacerlo si no se conoce el enfoque, lo que se pretende lograr en este nivel educativo, o si no se implementan las estrategias pertinentes para la edad preescolar. Es preciso reconocer que esta competencia emocional debe desarrollarse durante la infancia, debido a su importancia y trascendencia en las etapas de vida del ser humano. Fortalecer la autorregulación de las emociones en la edad preescolar permitirá a los educandos desarrollar competencias relacionadas, como lo son la autonomía, la colaboración, la empatía, la comunicación, entre otras.

Los niños de preescolar de la actualidad

Los niños de preescolar cambian de generación en generación y es preciso conocerlos plenamente para entender su naturaleza, hoy en día son totalmente diferentes a lo que eran hace diez años, actualmente nos enfrentamos a niños totalmente familiarizados con el mundo tecnológico y digital, sus intereses han cambiado, sus necesidades y preocupaciones son otras, sus ideas y pensamientos son distintos y esto se ve reflejado en sus procesos de desarrollo de orden socioemocional, físico y cognitivo.

La educación preescolar se da regularmente a infantes en un periodo que abarca de los 3 a los 6 años aproximadamente, siendo la primera oportunidad que tienen los niños de interactuar con personas de su mismo rango de edad para compartir experiencias, conocimientos, ideas y pensamientos. La función de la educación preescolar es formar niños fortaleciendo su desarrollo integral que incluye el aspecto psicológico, emocional, físico, intelectual, motor, pero, ¿Quién es el niño preescolar?

Para entender quién es el niño preescolar es necesario recuperar a las autoras Gil y Sánchez (2004) quienes consideran “al niño o a la niña como un ser único, con necesidades, intereses y características propias del momento en el que se encuentra” (p. 535). Los niños al igual que cualquier otro ser humano son individuos con necesidades e intereses particulares que van de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo, poseedores de derechos y obligaciones; mismos que adquieren desde el momento en que son concebidos.

Diagnóstico inicial: segundo grado de preescolar.

El grupo de segundo grado grupo “G”, tuvo como titular a la docente Angelina Mercedes Espinosa de los Monteros Fuentes, quien estudió en la Escuela Normal No. 3 de Toluca en la generación 1975-1979 y actualmente tiene 41 años de servicio, gracias a su extensa trayectoria como educadora, le fue posible guiarme y apoyarme durante mis prácticas profesionales, con ella, tuve la posibilidad de compartir

experiencias y saberes, relacionados al aprendizaje de los alumnos y al proceso de formación docente, los cuales, poco a poco, fortalecieron mi práctica educativa.

En el aula de segundo grado, grupo “G”, donde realicé mis prácticas profesionales, con alumnos de entre los 4 y 5 años de edad, fue necesario realizar un diagnóstico con el propósito de conocer a mi grupo, identificar sus características, intereses y necesidades; elementos que me permitieron orientar la intervención educativa a la atención de la problemática detectada en el aula en particular y en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

El grupo estaba integrado por 27 alumnos, de los cuales 9 eran niñas y 18 niños, con una edad promedio de 4 a 5 años. Cabe mencionar que no existían casos de alumnos con capacidades diferentes. Considerando las evidencias, trabajos, y clases virtuales desarrolladas durante los primeros meses de trabajo del ciclo escolar 2020-2021, pude rescatar algunas características de los alumnos: la mayoría mostraba interés, curiosidad y disposición al conectarse y participar en las clases virtuales a excepción de 3 niños: Alan, Jesús Damián y Ángel Jadiel quienes manifestaban actitudes negativas al no querer responder las preguntas planteadas o cuando se solicitaba su participación. Aproximadamente el 50% del total de los alumnos asistía a clases virtuales y cumplía con la entrega de evidencias.

Respecto al campo de lenguaje y comunicación el interactuar y conversar a través de las plataformas digitales les resultaba interesante y retador, pues al verse en pantalla los niños se motivaban e intentaban conversar y conocer a sus compañeros, preguntándoles su nombre, saludándolos y despidiéndose cada que se veían en clase.

El 70% de los niños lograba expresar sus ideas claramente, aunque a algunos les costaba trabajo pronunciar algunas palabras, durante las clases virtuales atendían las indicaciones de la educadora titular y de la docente en formación y trataban de realizar las actividades a partir de sus posibilidades, más del 50% tenían un tono de voz apropiado lo cual facilitaba su entendimiento, participaban y respondían cuestionamientos a partir de sus conocimientos previos o de lo que observaban en videos, cuentos u otros recursos de apoyo, podían describir y mencionar algunas características de personas de su entorno o personajes de historias o cuentos.

Aproximadamente el 30% lograba escribir su nombre correctamente y reconocerlo, el 50% había tenido algún acercamiento al nombre propio tratando de escribirlo copiando las letras, el 20% había tenido experiencias mínimas al escribir y practicar la escritura de su nombre, los niños estaban en la etapa pre-silábica (3-4 años) o silábica (4-5 años).

Con relación al campo de Pensamiento Matemático practicaban el conteo del 1 al 8 aplicando el principio de correspondencia uno a uno, el 50% lograba contar de manera oral del 1 al 10, reconociendo el orden estable de los números, el 30% contaba del 1 al 7 u 8 y el 20% del 1 al 4. Identificaban los números en partes comunes de su casa como: el teléfono, la puerta de la casa, el reloj, en refractarios o recipientes, el calendario o láminas didácticas que tenían, así mismo, identificaban los usos básicos del número en la vida cotidiana: para saber la hora, para llamar por teléfono a alguien o para saber en qué casa vivían. Aproximadamente el 80% identificaba las figuras geométricas básicas: cuadrado, círculo, triángulo, el resto de los alumnos tenían dificultad para reconocerlas, identificaban y decían el orden de los sucesos en cuentos, historias o actividades diarias como el lavado de manos o el cepillado de dientes.

En el campo de Exploración y Comprensión del mundo Natural y Social se identificaron las siguientes características de los alumnos; reconocían hábitos de higiene personal como lavado de manos, cepillado de dientes, baño diario, cortarse las uñas, comer saludable, pero aun recibían ayuda para practicarlos, mostraban interés al observar características de seres vivos como animales, plantas o árboles, disfrutaban manipular materiales al realizar experimentos así como proponían ideas y formulaban supuestos, identificaban zonas de riesgo en casa y en la calle, atendían reglas para evitar accidentes y reconocían algunas medidas para cuidar el agua como: cerrar bien las llaves al terminar de usarlas, bañarse con poca agua, utilizar una cubeta al lavar el carro.

En cuanto a las Áreas de Desarrollo Personal y Social, la información sobre las características, conocimientos y manifestaciones de los alumnos fue la siguiente:

En artes elaboraban autorretratos representando la imagen que tenían de sí mismos, utilizando materiales como pintura, acuarelas, colores o crayolas, disfrutaban

bailar música de distintos géneros musicales, siguiendo el ritmo y poniendo en movimiento todo su cuerpo, representaban estados de ánimo a través de la expresión corporal: enojado, triste, feliz, asustado, y personajes de las historias a través de la mímica o al participar en juegos simbólicos.

Respecto al área de educación física realizaban movimientos de manipulación, con plastilina, arena, bloques, piezas de rompecabezas, entre otros materiales, ejecutaban movimientos de locomoción poniendo en juego su motricidad gruesa, pero se les dificultaba mantener la estabilidad al pararse sobre un pie, el 50% de los alumnos utilizaban las tijeras con facilidad, mientras que al resto les resultaba complicado cortar una hoja por la línea punteada.

Participaban activamente durante las clases de artes o de educación física y en los cantos aplicados en las sesiones virtuales, poniendo en práctica el movimiento de diferentes partes del cuerpo, hacían uso de la expresión corporal cuando no se sentían seguros o algo les disgustaba, actuaban con seguridad y motivación al realizar movimientos y bailar.

Con relación al área de Educación Socioemocional los niños mantenían apego a los padres de familia, pues al hablar o responder cuestionamientos los observaban o pedían que estuvieran a su lado, de esta manera se sentían seguros y con confianza para poder expresar sus ideas; reconocían datos personales como su nombre, edad, el nombre de sus padres, con quien vivían y características físicas como el color de su cabello, el color de sus ojos, sus actividades favoritas, qué les gustaba, qué les disgustaba, qué les daba miedo; reconocían emociones básicas como la alegría, la felicidad, el enojo, la tristeza, el miedo y mencionaban algunas situaciones que provocaban o generaban dichas emociones; al realizar actividades que requerían tiempo y concentración se desesperaban al no poder hacerlas rápidamente por lo que reaccionaban de forma negativa, enojándose y llorando.

Al participar en juegos con los miembros de su familia se les dificultaba seguir las reglas e incluso se molestaban cuando algún integrante ganaba y ellos perdían, al jugar juegos de manera virtual los alumnos manifestaban interés y atención lo que se les solicitaba, sin embargo, querían ser los únicos ganadores, en las ocasiones

donde había dos o más ganadores los alumnos comentaban: “pero yo gane primero”, “yo gane”, al perder expresaban tristeza haciendo caras y gestos o perdían el interés en seguir jugando y al ganar manifestaban su alegría celebrando con movimientos, expresiones o gritos.

Al hablar de sus acciones y conductas hablaban con seguridad y expresaban que hacían cuando se enojaban con alguna persona, la mayoría de los niños solían llorar, aventar las cosas e incluso corretear a quienes los hacían enojar.

A partir de los resultados del diagnóstico y al hacer un análisis de las manifestaciones de los alumnos, fue posible reconocer que es necesario fortalecer el aspecto socioemocional porque la educación a distancia ha causado que los padres de familia acompañen a sus hijos en su proceso de aprendizaje, lo cual tiene algunas ventajas y a su vez un sin número de desventajas, pues algunos niños no logran manejar y controlar sus emociones, debido a la sobreprotección que sus familiares les dan o debido a las situaciones que viven en casa y que durante las clases a distancia no les permiten desenvolverse como lo harían regularmente de manera presencial.

La importancia del desarrollo emocional en los niños de preescolar.

Los niños, como cualquier individuo, poseen rasgos característicos acordes a su edad, por lo que debe respetarse su naturaleza e integridad. Los responsables de contribuir a su desarrollo integral: padres y docentes debemos potenciar al máximo sus capacidades y habilidades, para lograr el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar el mundo que les rodea.

Es necesario formar niños capaces de: enfrentar retos y problemas cotidianos, a partir de sus conocimientos, recursos o herramientas que tengan a su alcance; integrarse, participar e interactuar con quienes estén a su alrededor; expresar y manifestar sus ideas, opiniones y supuestos, haciendo uso de la razón y respetando las ideas, pensamientos y perspectivas de los demás, para lograr esto es sustancial formar desde el ámbito socioemocional.

Con base en ello, durante los últimos años el sistema educativo ha enfatizado dar atención a la educación de los alumnos, no solo basándose en algunas disciplinas, sino, ampliando el panorama sobre los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos, apostando así al enfoque de la educación integral.

La educación integral es entendida como:

Conjunto de principios educativos que parten de la noción de que el ser humano se educa en relación con su comunidad, su entorno natural y valores fundamentales de respeto a la dignidad humana. Requiere de conocimientos y habilidades que atiendan a todas las capacidades humanas en términos físicos, emocionales, cognitivos y sociales. (SEP, 2017, p.255)

Desde este enfoque educativo, el aspecto emocional se convierte en parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, demandando así un trabajo arduo por parte de los agentes educativos, principalmente de docentes frente a grupo, quienes tienen la tarea de intervenir en el escenario real, para contribuir al cumplimiento de los propósitos de la educación básica.

Enfatizando en la educación preescolar en el programa vigente “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, uno de los propósitos de la educación preescolar acentúa en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales:

Se espera que en su tránsito por la educación preescolar ... los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, y que gradualmente (...) desarrollen un sentido positivo de sí mismos y aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a valorar sus logros individuales y colectivos, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. (SEP, 2017, pp.157-158)

Si un niño está bien emocionalmente, si sabe manejar y regular sus emociones podrá interactuar con otros, enfrentar los obstáculos que se le presenten, pero sobre todo podrá obtener un aprendizaje y vivir experiencias significativas, y con ello se promoverá que sea una persona adulta equilibrada porque la autorregulación de las emociones que se propicie en la edad preescolar trascenderá a otras etapas de la vida.

A partir de la revisión de planteamientos teóricos relacionados con la autorregulación de las emociones me fue posible identificar aspectos clave como lo son el autocontrol, la autonomía, la toma de decisiones, la empatía, el trabajo en

equipo, la comunicación, las reglas, el entorno, las experiencias, la familia, las interacciones, entre otros. Los aspectos antes mencionados se encuentran esquematizados en la propuesta del programa vigente del preescolar correspondiente al área de educación socioemocional, en la cual se establecen las cinco competencias que deben desarrollar los alumnos: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Al analizar la realidad educativa del grupo donde realicé mi práctica pude identificar una diversidad de manifestaciones de los alumnos que lo integraban, aunque eran niños de un mismo rango de edad, no eran iguales, no actuaban o reaccionaban de la misma manera. Esto me llevo a contrastar las características y necesidades del grupo, con los aspectos que integran la autorregulación de las emociones desde el enfoque teórico y el enfoque de la educación integral y a partir de ello me fue posible reconocer la importancia de los procesos y aspectos que implica la autorregulación de las emociones en la infancia y en las etapas posteriores de la vida.

La intervención docente: diseño del plan de acción

Al hablar de la práctica docente llegaban a mi mente una serie de conceptos, como; la experiencia, la escuela, el aula, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la formación y actualización docente, la evaluación, la reflexión del hacer cotidiano, entre otros elementos que la integran, pero, ¿qué es realmente la práctica docente?, y, ¿qué implicaciones tiene en mi proceso de formación inicial?

Formación docente: el proceso inicial.

Las interrogantes planteadas me llevaron a realizar una retrospectiva de mi formación inicial. Mis dudas y reflexiones giraban en torno a dónde estaba ubicada, qué había realizado y logrado hasta ese momento de mi formación, qué debía mejorar y qué me hacía falta por hacer, para culminar satisfactoriamente el primer eslabón de mi formación docente. Eso me llevó a analizar las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de la licenciatura, las cuales me permitieron realizar un ejercicio de autoevaluación donde valoré aquellas que aún se encontraban endeblés.

Las competencias genéricas que identifiqué como endebles fueron aquellas relacionadas con el pensamiento crítico y creativo para solucionar problemas mediante la toma de decisiones y el empleo de las TIC, por otro lado, las competencias profesionales apuntaban a la creación de ambientes formativos para promover el desarrollo de competencias en los alumnos de preescolar, el uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica, y la intervención en conjunto con la comunidad escolar para atender problemáticas socioeducativas, al realizar un análisis exhaustivo sobre estas me fue posible orientar una ruta de acción para fortalecer tales competencias mediante mi práctica docente.

A partir del diagnóstico realizado de los integrantes del grupo de preescolar fue posible identificar algunas problemáticas socioeducativas centrales, que me llevaron a la toma de decisiones, en torno a la aplicación de estrategias y el diseño de situaciones didácticas que posibilitaran el fortalecimiento de las competencias de los alumnos y que a su vez me permitieran enriquecer mi formación integral.

Diseño del plan de acción.

El diseño del plan de acción representaba una línea de acción trascendental, era el eje vertebral de la intervención docente, por lo cual, requirió de una revisión bibliográfica exhaustiva, ya que, se requería de estrategias y metodologías que permitieran entrelazar dos aspectos fundamentales: la práctica docente y el proceso de aprendizaje de los alumnos del grupo de preescolar.

Dentro de los principales fines del presente proceso de investigación, estaban: reflexionar sobre mi actuar en el aula en función a las experiencias con los preescolares, por ello se recuperó la metodología de la investigación de orden cualitativo, específicamente; la investigación acción, considerando los ciclos reflexivos, como fundamento de los procesos de reflexión del quehacer cotidiano. En uno de ellos: “estructuración del plan general”, se destaca el diseño de planes de intervención; situaciones de aprendizaje, para atender las problemáticas identificadas dentro del quehacer cotidiano de la práctica docente, fase que representa el punto nodal de los ciclos reflexivos.

Hacer uso de los ciclos reflexivos me permitiría reflexionar sobre mi práctica en diferentes momentos de la intervención, identificando así, fortalezas y áreas de oportunidad que se podrían potencializar sobre la marcha, transformando y mejorando mi acción pedagógica, en función a las necesidades, intereses y problemáticas que se presentaran en el proceso, y a su vez valorar en qué medida se van cumpliendo los objetivos de la investigación, con relación al fortalecimiento de la autorregulación de las emociones en los preescolares.

Situaciones didácticas.

Para el diseño de las situaciones didácticas se hizo uso de dos estrategias de aprendizaje. Primeramente, el juego como estrategia básica de la presente investigación, específicamente juegos simbólicos; también llamados de representación o dramatización y el juego de reglas:

El juego es una forma de interacción con objetos y con otras personas que propicia el desarrollo cognitivo y emocional en los niños. Es una actividad necesaria para que ellos expresen su energía, su necesidad de movimiento y se relacionen con el mundo. (SEP, 2017, p.163)

La segunda estrategia fue el aprendizaje con otros; estrategia implementada para potenciar el desarrollo de la autorregulación de las emociones, esta permitió el trabajo en pequeños grupos, para potenciar el desarrollo de habilidades autorregulatorias además de favorecer la socialización y la interacción con otros.

(...) el trabajo en parejas o equipos ofrece a los alumnos la posibilidad de socializar su conocimiento con sus pares, van aprendiendo a analizar situaciones, formular preguntas o hipótesis, emitir juicios, proponer soluciones, que son insumos importantes en el propio proceso de aprender; asimismo son oportunidades para desarrollar habilidades sociales que favorecen el trabajo colaborativo, como intervenir por turnos y escuchar cuando otros hablan, compartir el material, entre otras cosas. (SEP, 2017, p.162)

Por otra parte, los contenidos que se trabajaron en las situaciones didácticas fueron retomados del programa vigente de preescolar “Aprendizajes Clave para la Educación Preescolar” (2017), el fundamento para la selección de dichos contenidos fue la propuesta de Goleman (1999) quien define cinco competencias fundamentales

que se requieren para la autorregulación de las emociones, y que a continuación, se anuncian.

1. *Autocontrol*: gestionar adecuadamente nuestras emociones y nuestros impulsos conflictivos
2. *Confiabilidad*: ser honrado y sincero
3. *Integridad*: cumplir responsablemente con nuestras obligaciones
4. *Adaptabilidad*: afrontar los cambios y los nuevos desafíos con la adecuada flexibilidad
5. *Innovación*: permanecer abierto a nuevas ideas, perspectivas e información.

Al revisar y analizar dichas competencias y contrastarlas con el enfoque, orientaciones didácticas y aprendizajes esperados enmarcados en el Área de Desarrollo Personal y Social: Educación Socioemocional, se establecieron ejes articulados entre los referentes teóricos y la propuesta del programa de estudios de preescolar, lo que permitió la selección de contenidos a trabajar en las situaciones didácticas.

Tabla 4.

Contenidos A Trabajar En La Propuesta De Intervención.

Área de Desarrollo Personal y Social		Educación Socioemocional
Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado
Autorregulación	Expresión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.
Autonomía	Iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce lo que puede hacer con ayuda o sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita.

	Toma de decisiones y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> • Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.
Colaboración	Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Convive, juega y trabaja con distintos compañeros

Nota: El contenido de esta tabla fue recuperado del documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), corresponde al área de desarrollo que se trabajó en la propuesta de intervención, así como los aprendizajes esperados. Autoría propia.

La selección de los contenidos de la tabla anterior se determinó a partir de los fines de la investigación, sin embargo, es necesario enfatizar, que debido a las condiciones actuales y a la organización institucional de Jardín de Niños donde se llevó a cabo la investigación fue necesario trabajar una articulación entre aprendizajes de campos y áreas para cumplir con los acuerdos institucionales y atender las necesidades del proceso de investigación.

Las situaciones didácticas propuestas se desarrollaron a partir de los ciclos reflexivos. Se implementaron en clases virtuales por medio de la plataforma Zoom, donde la organización fue por equipos, integrados de acuerdo al número de lista, esta organización se realizó desde el inicio del ciclo escolar, con la intención de optimizar el tiempo de cada sesión y dar una atención pertinente a cada alumno. Estas situaciones didácticas se realizaron en tres periodos de práctica; del 9 al 20 de noviembre y del 7 al 18 de diciembre del 2020 y del 8 al 26 de marzo del 2021.

1. Primer ciclo reflexivo: El primer ciclo reflexivo se llevó a cabo en el periodo del 9 al 20 de noviembre, donde se trabajaron dos situaciones didácticas.

La primera situación didáctica, titulada “Describo personajes” se llevó a cabo el día 12 de noviembre del 2020. Fue necesario hacer una articulación entre campos y áreas para cumplir con los propósitos de los aprendizajes esperados, en este primer momento se enfatizó en la expresión de las emociones por medio de la expresión oral y corporal, pretendiendo hacer un diagnóstico que permitiera conocer qué sabían los

niños de las emociones, cuáles reconocían y cómo las expresaban al enfrentarse a diversas situaciones.

Tabla 5.

Situación Didáctica 1.

Situación didáctica “Describo personajes”			Fecha: 12 noviembre 2020
C.F.A / A.D.P. S	Organizador curricular		Aprendizaje esperado
	1	2	
Lenguaje y comunicación	Literatura	Producción, interpretación e intercambio de narraciones	Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.
Transversalidad			
Educación Socioemocional	Autorregulación	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.
Inicio			
1. Mostrar a los niños paletas con diferentes emociones, pedirles que digan cómo está la carita “triste, enojada, contenta” y pedir que las imiten.			
Desarrollo			
2. Escuchar el audio cuento “Las emociones de Nacho”, indicar a los niños que deben estar muy atentos porque después se realizarán preguntas. Una vez escuchado el cuento se plantearán las siguientes preguntas, promoviendo la participación de todos los niños: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacía Nacho cuando estaba enojado? y tú ¿qué haces cuando estás enojado? 			

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacía Nacho cuando estaba triste? y tú ¿qué haces cuando estás triste? • ¿Qué hacía Nacho cuando estaba asustado? y tú ¿qué haces cuando estás triste? • ¿Qué te hace enojar?, ¿qué no te hace enojar? • ¿Qué te hace feliz?, ¿qué no te hace feliz? • ¿Qué te asusta?, ¿qué no te asusta? 		
Cierre		
<p>3. Realizar un juego de mímica, se pedirá a un niño que ponga una cara imitando la emoción que prefiera, cuando lo haga el resto de los niños adivinarán qué emoción es.</p> <p>Realizar la actividad física “el juego del espejo”</p>		
Evaluación	Material	Organización
<ul style="list-style-type: none"> • Describe personajes que imagina al escuchar un audio cuento. • Describe e interpreta las emociones que escuchó en el cuento de Nacho. • Describe las acciones que hace el personaje cuando esta triste, enojado o asustado. • Reconoce y nombra situaciones que le generan diferentes emociones 	Paletas con diferentes emociones, triste, alegre, feliz, enojado, audio cuento “Las emociones de Nacho”, canción “El juego del espejo”	4 equipos de 7 integrantes
		Espacio
<ul style="list-style-type: none"> • Diario • Videograbación de la clase • Cuestionario dirigido a padres de familia 		Sesión virtual a través de Zoom

La segunda situación didáctica “Formas y figuras”, se llevó a cabo el 19 de noviembre del 2020. En esta situación didáctica se articuló el campo de Pensamiento Matemático y el área de Educación socioemocional, se implementó un juego de reglas: lotería geométrica, que permitió que los niños pusieran a prueba sus conocimientos

sobre las formas y figuras geométricas, potenciando así su percepción geométrica, así mismo fue posible que los alumnos convivieran y jugaran con sus compañeros, poniendo a prueba sus habilidades sociales y de autorregulación.

Tabla 6.

Situación Didáctica 2.

Situación didáctica “Formas y figuras”			Fecha: 19 noviembre 2020
C.F.A / A.D.P. S	Organizador curricular		Aprendizaje esperado
	1	2	
Pensamiento matemático	Forma, espacio y medida	Figuras y cuerpos geométricos	Construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos.
Transversalidad			
Educación socioemocional	Colaboración	Inclusión	Convive, juega y trabaja con distintos compañeros
Inicio			
1. Mostrar a los niños tarjetas con diferentes figuras (cuadrado, triángulo, rectángulo, círculo, estrella, cruz, flecha, luna, corazón y rayo) cada que se muestre una tarjeta se preguntará si saben qué figura es.			
Desarrollo			
2. Realizar el juego “Lotería geométrica”, se explicará a los niños en que consiste el juego. Los tableros serán enviados al grupo de WhatsApp. <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar el tablero e indicar que cuando se mencione una figura deberán revisar su tablero, y si la tienen colocar una ficha de refresco sobre esta. • La docente en formación cantará las cartas mencionando el nombre de la figura. • Cuando algún niño complete su tablero, gritará “Lotería”. 			
Cierre			

3. Se repetirá el juego, pero se hará una variación; cuando se canten las cartas se mencionarán características de las figuras, por ejemplo: parece una galleta, parece una pizza, parece un dado, mostrando una imagen, de tal forma que los niños adivinen la figura de la que se trata.
4. Realizar activación física con la canción “De la habana ha llegado un barco”

Evaluación	Material	Organización
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes figuras geométricas y formas (cuadrado, triángulo, rectángulo, círculo, estrella, cruz, flecha, luna, corazón y rayo). • Usa figuras (cuadrado, círculo, rectángulo y triángulo) para identificar y argumentar la igualdad de dos figuras. • Convive y juega con distintos compañeros 	10 tarjetas con formas y figuras, tableros de la lotería geométrica, fichas de refresco, 10 imágenes con objetos que se asemejen a las formas y figuras de la lotería, canción “De la habana ha llegado un barco”.	4 equipos de 7 integrantes
		Espacio
<ul style="list-style-type: none"> • Diario • Videgrabación de la clase • Cuestionario dirigido a padres de familia (anexo 1) 		Sesión virtual a través de Zoom

2. Segundo ciclo reflexivo: se implementaron dos actividades, la primera en el periodo del 14 al 18 de diciembre y la segunda del 8 al 12 de marzo.

La actividad que se propuso para el periodo de diciembre, fue una actividad permanente, debido a que durante la semana se trabajó la estrategia del juego, llevándose a cabo un conjunto de juegos; simbólicos y de reglas, donde los niños potenciaron habilidades de autorregulación al enfrentarse a desafíos y desacuerdos entre los participantes, fue así como se propuso la elaboración de un diario de las emociones, donde los alumnos tenían que registrar diariamente el juego que habían jugado, cómo se habían sentido y el porqué de su sentir.

Tabla 7.

Actividad permanente 1.

Actividad permanente “El diario de mis emociones”			Fecha: 14-18 de diciembre del 2020
C.F.A / A.D.P. S	Organizador curricular		Aprendizaje esperado
	1	2	
Educación socioemocional	Autorregulación	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.
Actividad			
<p>Cada día de la semana el alumno jugará un juego diferente, al terminar de jugar junto a mamá o papá deberá realizar una hoja para construir el diario de sus emociones.</p> <p>El diario de las emociones deberá contener lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portada: título del trabajo “El diario de mis emociones” y nombre del alumno, puede ser decorada como el alumno prefiera. • 1 hoja por cada día, es decir, serán 5 hojas durante toda la semana. <p>Cada hoja del diario de las emociones deberá contener lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fecha 2. El nombre del juego que juego 3. Un dibujo o recorte de la emoción que siento el niño al jugar 4. La respuesta a la pregunta ¿por qué me sentí así? el padre de familia preguntará al niño y escribirá su respuesta en el recuadro correspondiente. 5. Comentario del padre de familia sobre el comportamiento, actitudes y comentarios del alumno durante el juego. 			
Evaluación		Material	Organización

<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombre situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo. • Expresa lo que siente al participar en diferentes juegos. 	5 hojas del diario de las emociones	Individual
	Recortes o dibujos de diferentes emociones	Espacio
<ul style="list-style-type: none"> • Productos de los alumnos • Fotografías 	Resistol Colores o crayolas Lápiz	Actividad en casa

La situación didáctica correspondiente al segundo ciclo reflexivo se tituló “Escucho y siento”, donde se trabajó el área de Educación Socioemocional, favoreciendo la expresión de las emociones a partir de un juego simbólico, donde los alumnos se convirtieron en pintores, plasmando las emociones que sentían al escuchar diferentes géneros musicales.

Tabla 8.

Situación Didáctica 3.

Situación didáctica “Escucho y siento”			Fecha: 11 de marzo
C.F.A / A.D.P. S	Organizador curricular		Aprendizaje esperado
	1	2	
Educación Socioemocional	Autorregulación	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.
Inicio			

1. Realizar un ejercicio de relajación con los alumnos, aplicando la técnica de la abeja. Se pedirá a los niños que se sienten en un lugar libre de cosas posteriormente se darán las siguientes indicaciones:

- Alza tus brazos a la altura de tus hombros
- Con tus dedos tapa el orificio de tu ojera para que no escuches nada y cierra tus ojos
- Inhala profundamente
- Sin soltar el aire harás el sonido “mmmm”

2. Se plantearán las siguientes preguntas con la intención de que expresen su sentir al escuchar música: cuando escuchan su canción favorita ¿cómo se sienten?, cuando escuchan una canción que no les gusta ¿cómo se sienten?

Desarrollo

3. Se pedirá a los alumnos que preparen su área de trabajo y alisten el material solicitado con anterioridad: pinturas de diferentes colores, una cartulina y un pincel.

4. Se planteará lo siguiente a los alumnos: observen la cartulina que tienen, están dividida en cuatro partes, en cada recuadro deberán pintar la emoción que sientan al escuchar las canciones, utilizando las pinturas y el pincel que tienen (se utilizarán cuatro canciones diferentes).

5. Se reproducirán diferentes canciones que provoquen emociones como: alegría, tristeza, miedo y enojo, el tiempo que tendrán los niños para pintar la emoción será el tiempo que dure cada canción. Durante cada canción se mencionará “¿cómo los hace sentir escuchar esta canción?, ¿qué imaginan al escuchar?”

Cierre

6. Al finalizar se pedirá a los alumnos que muestren sus pinturas al resto de los compañeros.

7. Se hablará sobre lo que sintieron los alumnos al escuchar cada canción, en orden todos los integrantes del equipo hablarán sobre la emoción que experimentaron, y se realizará un registro en un papel bond, plasmando los comentarios de los niños.

Evaluación	Material	Organización
------------	----------	--------------

<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra emociones que experimenta al escuchar diferentes piezas musicales. • Expresa lo que siente al escuchar diferentes piezas musicales. 	4 piezas musicales Bocina	4 equipos de 7 integrantes
	4 papel bond Plumones	Espacio
<ul style="list-style-type: none"> • Productos de los alumnos • Comentarios de los alumnos • Videograbación de la clase virtual • Diario 	Pinturas Pincel Cartulina	Sesión virtual a través de Zoom

3. Tercer ciclo reflexivo: en este ciclo reflexivo se llevó a cabo únicamente una situación didáctica, durante el periodo del 22 al 26 de marzo.

La situación didáctica “Enfrentó desafíos” correspondió al área de Educación Socioemocional y se articuló con los campos de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático. Se realizó mediante un juego colectivo de reglas, donde los alumnos enfrentaron diversos desafíos como: cantar una canción, decir un trabalenguas, resolver adivinanzas, dibujar figuras geométricas, resolver problemas mediante colecciones de quitar y agregar, y buscando objetos dentro del hogar. La intención de esta actividad fue potenciar la persistencia en actividades desafiantes y a su vez valorar la autorregulación de los alumnos ante estas situaciones.

Tabla 9.

Situación Didáctica 4.

Situación didáctica “Enfrento desafíos”		Fecha: 25 de marzo
C.F.A / A.D.P. S	Organizador curricular	
	1	2
		Aprendizaje esperado

Educación Socioemocional	Autonomía	Toma de decisiones y compromiso	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.
Inicio			
1. Contar el cuento “La gran carrera”, al finalizar plantear las siguientes preguntas ¿cómo se sintió Pedro al ganar la Carrera?, ¿cómo se sintió Luis?, ¿por qué creen que se hayan sentido así?, ¿tú cómo te hubieras sentido al ganar?, ¿cómo te hubieras sentido al perder?			
Desarrollo			
2. Realizar el juego “Supera el desafío”. Se presentará una ruleta digital que incluirá diferentes imágenes, cada imagen representará un desafío, para saber cuál es el desafío la docente en formación girará la ruleta y cuando los niños indiquen la detendrá.			
3. Los niños deberán identificar la imagen que salió y la docente leerá la tarjeta correspondiente a la imagen. Una vez que se lea el desafío los niños tendrán que realizarlo el que termine primero será el ganador y obtendrá un punto.			
4. En una tabla la docente registrará los puntos que acumule cada alumno y al finalizar los desafíos se contará el número de puntos de cada alumno para saber quién es el ganador,			
Cierre			
5. Al ganador se le entregará una constancia por ser el alumno que logró hacer más desafíos.			
6. Se pedirá a los alumnos que expresen sus comentarios sobre la actividad, permitiendo que expresen cómo se sintieron al realizar cada desafío y cómo se sintieron al saber los puntos que acumularon.			
7. Realizar el ejercicio de relajación del globo.			
Evaluación		Material	Organización
• Persiste en la realización de actividades de juego desafiantes.		Ruleta juego “Supera el desafío”	4 equipos de 7 integrantes

<ul style="list-style-type: none"> • Toma decisiones para concluir actividades de juego desafiantes. 	Tarjetas con los desafíos Computadora 4 tabla de registro Plumones	
<ul style="list-style-type: none"> • Videograbación de la clase • Diario 	Constancia para el alumno ganador	Espacio Sesión virtual a través de Zoom

**CAPÍTULO IV. HALLAZGOS Y FORTALECIMIENTO DE LA
INTERVENCIÓN A PARTIR DEL USO DE LOS CICLOS REFLEXIVOS**

El propósito central del plan de intervención en sus tres momentos, fue realizar una valoración de la situación en la que se encontraban los niños de segundo grado de preescolar con relación al área de educación socioemocional, y a partir de los resultados obtenidos llevar un seguimiento a través de la aplicación de situaciones didácticas que permitieran favorecer la autorregulación de las emociones mediante la estrategia del juego.

El diseño e implementación de las situaciones didácticas se realizó a partir de un trabajo transversal entre Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social, enfatizando en el Área de Educación Socioemocional, esto permitió no solo favorecer la autorregulación de las emociones de los educandos, sino también el desarrollo de habilidades y competencias: emocionales, sociales y comunicativas.

A continuación, enuncio los resultados obtenidos en cada uno de los ciclos reflexivos integrados por las situaciones didácticas que se implementaron como parte del plan de acción.

Primer ciclo reflexivo: Fase diagnóstica

El punto de partida del plan de acción fue la fase diagnóstica, en esta se aplicaron dos situaciones didácticas, enfocadas al ámbito socioemocional y articuladas con dos Campos de Formación Académica: Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático. La intención de estas situaciones, era observar y valorar las manifestaciones y competencias de los alumnos con relación a la autorregulación de las emociones, obteniendo los resultados que se exponen en las siguientes líneas.

Situación didáctica 1. “Describo personajes”.

En la primera situación se trabajó el campo de Lenguaje y Comunicación con el organizador curricular 1: literatura y organizador curricular 2: producción, interpretación e intercambio de narraciones y el Área de Educación Socioemocional con el organizador curricular 1: autorregulación y organizador curricular 2: expresión de las emociones, enfatizando en dos procesos centrales: la descripción y el reconocimiento de las emociones. Como punto de partida se tenía la intención de valorar qué sabían

los niños sobre las emociones, si las reconocían, cuáles reconocían y cómo las expresaban.

Aunque el total de los alumnos que integraban el segundo grado, grupo “G” eran 27, únicamente se llevó a cabo la actividad con 17, aproximadamente el 62%, esto debido a que no se conectaron a la clase virtual, por diversas condiciones: laborales, familiares o económicas.

Para llevar a cabo la actividad se realizaron tres momentos. En el inicio se implementó un juego de imitación, donde se mostraron a los alumnos, tarjetas de algunas de las emociones básicas: alegría, tristeza, enojo, sorpresa, confusión (pensativo), y aburrimiento (Anexo 1). Al mostrar las tarjetas, debían adivinar cómo estaba la carita, imitarla y nombrarla.

Al realizar la actividad los niños observaban atentos cada una de las tarjetas que les enseñaba, el hecho de tenerlas físicamente despertó su interés, pues esperaban ansiosos a que se las mostrara a través de la pantalla. “(...) la mayoría de los niños imitaban las caritas de las emociones e identificaron qué emoción era la que les mostraba en cada imagen, hubo confusión con dos caritas: pensativo y asombrado” (Díaz, 2020), al observar la dificultad que tenían al identificar las dos emociones referidas, decidí realizar la expresión facial, fue así como uno o dos alumnos identificaron y nombraron la emoción representada.

Cuando mostré las tarjetas de las dos emociones: pensativo y asombrado, los niños manifestaron confusión, imitaron la expresión facial, sin embargo, no sabían cómo nombrar dichas emociones, lo cual me llevó a darle un giro a mi intervención, sin perder la intención de la actividad. Esta situación me hizo reconocer la importancia de observar a los alumnos en todo momento y estar pendiente de sus inquietudes, dudas o manifestaciones.

Las manifestaciones de los alumnos; reacciones, dudas, inquietudes, actitudes, comportamientos, entre otros, son ejes nodales que permiten al docente reflexionar sobre su práctica en la acción, lo cual resulta un reto, ya que es en la acción donde se ve reflejado el desempeño, las habilidades y las competencias docentes para afrontar

la realidad educativa, al verse en la necesidad de tomar decisiones para realizar ajustes y adecuaciones que les permitan reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como docente en formación y como responsable del grupo, este reto me llevó a la toma de una decisión, para enfrentar lo que ocurría, lo cual implicó una movilización de saberes y aprendizajes previos relacionados con las experiencias que había tenido a lo largo de mi formación, estas me han permitido desarrollar un pensamiento crítico y un bagaje de conocimientos que posibilitan la transformación de mi práctica docente.

Otro aspecto relevante, de la actividad de inicio fue que algunos alumnos; Brandon Leonardo, Yamin Giselle y Regina Maricela al observar e identificar las emociones representadas en las tarjetas, interpretaron el porqué de la emoción, estableciendo relación entre lo que observaban y vivencias propias, es decir, "(...) hicieron sus propias hipótesis para explicar por qué la carita estaba triste, enojada, feliz, asustada o preocupada, por ejemplo, mencionaron 'esta triste porque se rompió su juguete', 'está enojado porque su mamá no le quiere dar una dona'" (Díaz, 2020).

Cuando los alumnos comienzan a dar un propio significado e interpretación a sus emociones, potencializan una subcompetencia de la autorregulación emocional; el reconocimiento de sus propias emociones, mismo que fortalecen a lo largo de su vida, "El enfoque constructivista parte de la concepción de un proceso de construcción personal de significado a lo largo de la vida" (Bisquerra, 2011, p.74). Esto se manifestó al aplicar la situación didáctica, ya que los alumnos al hablar sobre las emociones básicas, recordaron vivencias donde las habían experimentado y más allá de nombrar de qué emoción se estaba hablando, se hizo un intercambio de ideas sobre las situaciones posibles que podrían provocarlas.

En la actividad de desarrollo se hizo uso de un audiocuento, titulado "Las emociones de Nacho" (Anexo 2), en el cual se habla de las emociones básicas: enojo, tristeza, miedo y alegría. El cuento se centra en describir qué cosas o situaciones provocan las emociones al personaje principal: "Nacho", qué expresiones faciales hace cuando experimenta cada emoción y cómo reacciona ante estas. La intención del uso del audiocuento era que los alumnos escucharán e identificarán situaciones que

provocan diferentes emociones y describieran lo que escucharon, mencionando, qué hacía Nacho cuando estaba enojado, triste o asustado, y relacionaran esas reacciones con experiencias propias, explicando qué hacían ellos cuando experimentaban cada emoción: tristeza, alegría, miedo y enojo.

Al escuchar el audiocuento los alumnos prestaron atención durante los primeros minutos, pero en el transcurso de la narración su atención comenzó a dispersarse, lo cual implicó un reto ¿qué hacer para recuperar su atención y que escucharan el audiocuento?, al momento de la intervención fue complicado pensar en qué hacer, porque la actividad se realizó en línea y al estar en escenarios distintos, estábamos sujetos a infinidad de factores y múltiples distractores, que debían tomarse en cuenta: la conectividad, los ruidos externos, la presencia de los miembros de la familia, entre otros.

Para recuperar la atención de los alumnos, mientras transcurría el audiocuento, realicé expresiones faciales, imitando las emociones que se describían, al observar esto, los alumnos comenzaron a imitar lo mismo que hacía yo, esto posibilitó que centraran su atención en lo que escuchaban, porque no solo imitaban mis expresiones faciales, sino que escuchaban lo que se mencionaba e imitaban de acuerdo a sus posibilidades lo que interpretaban al oír el audiocuento.

La actitud de los alumnos al escuchar el audiocuento, resultó mejor de lo que esperaba, no solo reconocieron las emociones, sino también las interpretaron relacionando lo que escuchaban con sus experiencias previas, a partir de ello pudieron describir al personaje principal, las emociones que experimentaba al enfrentarse a diversas situaciones y las reacciones que le provocaban dichas emociones, esto permitió cumplir con el propósito de la actividad y potenciar los aprendizajes esperados, tanto de Lenguaje y Comunicación como de Educación Socioemocional.

Los cuentos permiten que los niños se identifiquen con sus personajes y con sus sentimientos; de esta forma se generan vínculos emocionales. Los cuentos son un buen recurso para que canalizar las emociones. (...) También las experiencias y vivencias que se puedan compartir en espacios de trabajo en grupo e individualmente son una buena oportunidad para favorecer la educación emocional. (Bisquerra, 2011, p.79)

Como es sabido, los cuentos tienen un papel fundamental en la educación y aprendizaje de los infantes, sin embargo, muchas veces nos centramos en utilizar cuentos ilustrativos, donde los alumnos interpretan lo que ocurre a partir de lo que observan en las imágenes, pero no pensamos en otros tipos de cuentos, como los son los audiocuentos. El hacer uso de este recurso me permitió poner a prueba nuevas formas de intervención pedagógica, favoreciendo el desarrollo de competencias auditivas y de comprensión en los educandos, y atendiendo la diversidad de estilos de aprendizaje.

A partir de la descripción que los alumnos realizaron de las emociones que escucharon en el audiocuento y cómo se sentía Nacho al estar triste, contento, enojado o asustado, se encaminó la actividad a que ellos describieran cómo se sentían cuando experimentaban cada emoción, los alumnos reconocieron situaciones que les provocaban dichas emociones, entre ellas; lo que me hace enojar es “que me rompan un juguete”, “que no me dejen comer galletas”, “que me quiten mis juguetes”; lo que me hace feliz es “salir a jugar con mi amigo y Emi”, “comer crepas”, “cuando me duermo con mis papitos”; y lo que me da miedo es “los perros”, “los monstruos”, “el momo”, “las arañas”, “la oscuridad”, “los rayos” (Díaz, 2020).

Para concluir con la situación didáctica se realizó un juego de mímica, donde los alumnos debían hacer caras y gestos interpretando una emoción; la que ellos eligieran, la dinámica resultó fácil para los alumnos, pues durante el desarrollo de la actividad se enfatizó en la expresión facial para representar y reconocer cada una de las emociones, los alumnos atendieron las reglas del juego, lo que permitió un seguimiento oportuno, se expresaron con seguridad y confianza al tratar de interactuar con sus compañeros, adivinando las emociones que imitaban.

Situación didáctica 2. “Formas y figuras”.

El diseño de esta situación didáctica representó un reto para mí como docente en formación, si bien, tenía plasmada la idea de qué quería observar en los alumnos y mediante qué podía hacerlo, pero, debido a la organización institucional tuve analizar y reflexionar sobre mi práctica docente.

Por un lado, debía cumplir con el cronograma de aprendizajes esperados que se determinaban en el programa televisivo “Aprende en casa” y por otro lado atender las necesidades de la presente investigación, esto me llevó a pensar y repensar el diseño de mis propuestas pedagógicas, por lo que, tuve que analizar a profundidad y comprender los enfoques y orientaciones enmarcados en el programa vigente de preescolar “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, lo cual me permitió asumir mi responsabilidad como docente responsable de un grupo y a su vez el fortalecimiento de la competencia genérica identificada como endeble al inicio de esta investigación: el uso de mi pensamiento crítico y creativo para la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Después de ese análisis exhaustivo decidí trabajar esta situación didáctica desde el campo de Pensamiento Matemático con organizador curricular 1: forma, espacio y medida y organizador curricular 2: figuras y cuerpos geométricos, articulado con el área de Educación Socioemocional con organizador curricular 1: colaboración y organizador curricular 2: inclusión. El propósito de esta propuesta fue valorar las manifestaciones y reacciones de los alumnos al participar en actividades lúdicas, es decir, cómo actuaban al participar en juegos colectivos y reglados.

El juego que se implementó fue “Lotería geométrica”, se realizó de manera virtual, por lo que, con anticipación se llevó a cabo el diseño de tableros con diferentes formas y figuras geométricas (Anexo 3), haciendo uso de las TIC, los cuales fueron proporcionados a los padres de familia a través del canal de comunicación; el grupo de WhatsApp. En esta actividad participaron 19 alumnos de 27, el 70% del total.

En la sesión virtual antes de iniciar el juego, retomé las ideas que tenían los alumnos sobre este, algunos de los alumnos explicaron que ya lo habían jugado, así mismo, hicieron mención de cómo se jugaba, después de que los alumnos externaron e intercambiaron sus ideas, expliqué las reglas específicas del juego, creí conveniente dar indicaciones a los padres de familia para que no intervinieran o trataran de realizar la actividad por sus hijos, pues el interés era observar la participación y el manifestaciones de los alumnos.

El juego se realizó de manera tradicional, como docente responsable del grupo, dije cada una de las cartas (Anexo 4), mostrándolas a través de la pantalla, los niños observaban e identificaban la figura o forma en sus tableros y hasta lograr llenar toda la carta gritaban “Lotería”.

Al realizar el juego los alumnos estaban atentos a cada una de las cartas que se mostraban en la pantalla, asociaban la imagen que observaban y la buscaban en sus tableros, así fue como reconocieron algunas formas y figuras geométricas: cuadrado, triángulo, rectángulo, círculo, estrella, cruz, flecha, luna, corazón y rayo. La actividad dio pauta al logro del aprendizaje esperado, por el desempeño y atención que los alumnos manifestaron en cada una de las rondas del juego.

La actitud de los padres de familia fue determinante en la actividad, aunque antes de iniciar se dieron indicaciones específicas para que no se involucraran en cada ronda del juego, “(...) pude observar que algunos papás ponían las fichas por los niños y esto imposibilitó de cierta manera el aprendizaje esperado, al darme cuenta recordé a los papás que debían dejar que sus hijos fueran quienes identificaran la figura” (Díaz, 2020). Después de recordar las indicaciones iniciales, los papás respetaron los acuerdos, lo cual favoreció el desarrollo de la actividad, y permitió que los alumnos participaran y trabajaran con autonomía, porque cuando no reconocían una figura o forma, los invitaban a observar con atención, más no les daban las respuestas.

Al participar en situaciones de juego los alumnos mantienen su interés y atención a la hora de trabajar, estas situaciones permiten la adquisición de un aprendizaje, siempre y cuando exista una intencionalidad y esta no se pierda en la situación de juego. Para los alumnos el interés estaba en ganar el juego, por lo que estaban pendientes de cada una de las cartas que pasaban.

Referente a las habilidades emocionales de los alumnos, al realizar las rondas de los juegos pude rescatar aspectos relevantes, por ejemplo, los niños estaban interesados en el juego porque querían ganar, en este tipo de juegos el interés primordial es “ganar”, sin embargo, cuando los alumnos no lo hacen surge un choque emocional entre lo que desean y lo que ocurre.

A la hora de jugar se presentaron dos casos, uno donde los alumnos mantenían una actitud positiva, se mostraban alegres, disfrutaban del juego y eran perseverantes al esperar las cartas que iban saliendo y otro donde los alumnos manifestaban nerviosismo y desesperación cuando no salían las cartas que tenían en sus tableros.

En cada ronda, cuando un alumno gritaba “lotería”, las expresiones faciales del resto de los alumnos se transformaban, quienes perdían manifestaban enojo al no ganar o al no poder haber llenado su tablero, otros manifestaban decepción, y otros simplemente perdían el interés en jugar, cabe mencionar que hubo casos de alumnos que no perdieron el interés en el juego a pesar de haber perdido, al contrario, querían seguir jugando y eran perseverantes al tener claro que podían ganar.

Por otra parte, los alumnos que ganaban expresaban su felicidad, aplaudiendo, sonriendo o festejando con los padres de familia o con quienes los acompañaban, otro caso fue cuando los alumnos empataban, las reacciones eran totalmente diferentes había quienes se emocionaban y reconocían que habían quedado empates, por lo tanto, ambos eran ganadores y había quienes querían ser los únicos ganadores:

Regina decía “yo gané primero” mientras que Yamin Giselle decía “empates”, para los niños el ganar o perder en un juego es algo significativo y que les interesa, sin embargo, no todos reaccionan de la misma manera, es ahí donde la autorregulación de las emociones tiene un papel fundamental. (Díaz, 2020)

En situaciones de juego, los alumnos experimentan un bagaje de emociones. Al participar en actividades lúdicas actúan con su propia naturalidad, dejándose llevar por lo que sienten, y ponen en práctica habilidades emocionales como la autonomía, la empatía, la colaboración, el trabajo en equipo, y la autorregulación emocional.

En este caso se llevó a cabo un juego reglado y de competencia, el cual implicó que los alumnos comprendieran y respetarán las reglas, el hecho de enfrentarse a reglas que conocían y que se establecieron a la hora de jugar los alumnos asumieron un compromiso. Asumir y respetar las reglas posibilita el desarrollo de habilidades sociales como la interacción, la convivencia y el diálogo entre pares, es aquí donde se da cuenta de las habilidades emocionales que posee cada individuo.

En el juego reglado “lotería geométrica” los alumnos experimentaron diversas emociones, sus manifestaciones y reacciones me permitieron valorar el papel que tiene el juego como estrategia para regular las emociones, si bien, por las características del juego aplicado, no hubo una autorregulación emocional por parte de los alumnos, sin embargo, se logró ampliar la perspectiva sobre el punto de partida de la investigación, lo cual, dio pauta al diseño de la línea de acción, para orientar las siguientes situaciones didácticas al fortalecimiento de la autorregulación emocional en los alumnos del segundo grado.

Uno de los aspectos fundamentales en las situaciones de aprendizaje fue la participación de los padres de familia. Las condiciones actuales han llevado la escuela a los hogares, siendo ahora los padres de familia una pieza clave en los procesos de aprendizaje de los alumnos, pero, ¿qué implica su participación en clases virtuales?, ¿afecta o beneficia su participación el aprendizaje de los alumnos?

Estas situaciones, como lo sucedido en el juego de la lotería geométrica, donde algunos papás hicieron lo que debían haber hecho los niños; colocar las fichas en las forma o figuras geométricas, desvían la intención de la actividad porque los niños pierden el protagonismo y son los padres de familia quienes se involucran en la situación de juego, al observar esto durante la clase virtual, tuve que intervenir y comunicarme con los padres de familia, haciéndoles saber que debían permitir que los alumnos fueran quienes realizarán la actividad, esto con dos finalidades: reconocer en qué nivel de desempeño lograban el aprendizaje relacionado con el reconocimiento de formas y figuras geométricas y por otro lado sus manifestaciones al participar en un juego reglado.

El hecho de comunicarme con los padres de familia, representó un reto, ¿cómo comunicar y externar nuestras ideas y peticiones sin provocar una actitud negativa en los padres de familia?, al comunicarme traté de hacerlo de una manera respetuosa, haciendo saber a los papás que hacer la actividad por los niños limitaba su desempeño y por ende su aprendizaje. Establecer una comunicación asertiva con los padres de familia es un eje nodal que potencializa las relaciones que establece el docente en la dimensión social de su práctica educativa, por ello debe tomarse en cuenta.

Una parte fundamental de la tarea docente es aprender a trabajar colaborativamente con la comunidad escolar, la cual involucra a los padres de familia, su participación en los procesos de aprendizaje de los alumnos es fundamental, al fungir como guías y dar el soporte emocional a los alumnos para cumplir con sus responsabilidades y tareas escolares.

En las condiciones actuales de la educación a distancia, los papás acompañan a sus hijos durante las clases virtuales, están más pendientes de lo que hacen y cómo lo hacen, pero en repetidas ocasiones intervienen de más, imposibilitando el pleno desarrollo de los alumnos.

Al reflexionar sobre esto me surgió la inquietud y la necesidad de pensar en estrategias que me permitieran concientizar a los padres de familia sobre la importancia de permitir que los alumnos en próximas actividades participarán con autonomía, lo cual daría pauta a fortalecer la autorregulación de las emociones, pues un aspecto fundamental que propicia el desarrollo de este proceso, es la capacidad de los alumnos para la toma de decisiones, competencia relacionada con la autonomía.

Para considerar la participación de los padres de familia y poder conocer su perspectiva sobre el desarrollo emocional de sus hijos e hijas, opté por realizar una entrevista dirigida a ellos (Anexo 5), la cual me permitiría ampliar el rango de análisis sobre las manifestaciones de los alumnos para enriquecer el diagnóstico inicial. Debido a la modalidad de la intervención y las condiciones laborales y personales de las familias, la aplicación de las entrevistas no pudo ser de manera sincrónica, por lo que se hizo uso de la aplicación “Google Forms”, donde fue posible aplicar la entrevista en forma de cuestionario, el cual estaba integrado por 11 preguntas.

El diseño del cuestionario lo llevé a cabo, después de realizar una revisión y análisis de propuestas teóricas sobre los ejes centrales de la investigación: la autorregulación de las emociones y el juego como estrategia de aprendizaje, con base a las propuestas de SEP (2017) Aprendizajes Clave para la Educación Integral y Goleman (1995).

La respuesta de los padres de familia fue favorable, 25 de ellos contestaron el cuestionario, aproximadamente el 92%, faltando únicamente 2 papás. Al leer y analizar las respuestas pude identificar algunos aspectos coincidentes que había podido rescatar durante las clases virtuales.

La primera pregunta estaba centrada en recuperar cómo actuaban o se comportaban los alumnos al enfrentar situaciones de desacuerdo: en actividades cotidianas o al participar en juegos de mesa. Las respuestas de los padres de familia fueron las siguientes: el 80% refirió que los niños reaccionaban negativamente, enojándose, desesperándose e incluso llorando; el 16% respondió que, al explicarles la situación a los alumnos, comprendían y trataban de continuar en la actividad o juego; el 8% de los papás contestaron que reaccionan “bien”, “contentos, entusiasmados y participativos”; y el 4% respondió que actuaban con pena.

La segunda pregunta se orientaba al respeto y cumplimiento de las reglas, es decir, si los alumnos las respetaban al jugar cualquier tipo de juego y cómo era su participación, las respuestas, fueron las siguientes: el 60% respondió que los alumnos si respetaban las reglas y los turnos, algunos mencionaron que les gustaba trabajar en equipo, o que trataban de ayudar al resto de los participantes para seguir jugando; el 36% respondió que no, porque se molestaban si perdían, querían ser los primeros en hacer las cosas, hacían trampa, o decidían no jugar si no se hacían las cosas como ellos querían; y el 4% únicamente respondió “en ocasiones”.

En la tercera pregunta “su hijo (a) habla y reflexiona sobre sus conductas cuando enfrenta situaciones de desacuerdo, describa cómo lo hace”, las respuestas fueron las siguientes: el 52 % respondieron que sus hijos si hablaban y reflexionaban sobre sus conductas al enfrentar situaciones de desacuerdo, mencionando que asumían su responsabilidad, que pedían disculpas cuando era necesario, que se arrepentían, que externaban en qué estaban de acuerdo o en qué estaban en desacuerdo, y expresaban sus sentimientos; el 40 % respondió que no, no se expresaban ya que reaccionaban con enojo, y del 8% sus respuestas no correspondieron a lo que se estaba preguntando.

La cuarta estaba orientada a saber si los alumnos proponían soluciones para resolver conflictos o situaciones de desacuerdo, los padres de familia debían describir cómo lo hacían, lo que comentaron fue lo siguiente: el 54% respondió que sí, refiriendo a que los alumnos, proponían acuerdos, daban sus puntos de vista tratando de resolver los conflictos, daban alternativas, externaban lo que pensaban para dar solución a una situación de desacuerdo; el 34% respondió que no, que los alumnos no proponían soluciones, y el 12% de las respuestas no correspondían a lo que se preguntó.

La quinta pregunta refería al respeto a las ideas del otro, por lo que se cuestionó si los alumnos respetaban las opiniones y acuerdos que se establecían en familia, al realizar actividades en equipo y como participaban en ello; el 46% de los padres de familia respondieron que sí, los alumnos respetaban las opiniones y acuerdos establecidos en familia, respetando las decisiones que se toman en conjunto, las reglas, y las opiniones de los miembros de la familia; el 38% mencionaron que no, porque en la mayoría de las veces los alumnos querían hacer lo que ellos querían, sin considerar las opiniones de los demás; el 12% refirió que los alumnos algunas veces si lo hacían; y el 4% dio una respuesta fuera de contexto.

La sexta pregunta estaba orientada a valorar si los alumnos proponían ideas al participar en actividades en equipo o en familia, el 62% respondió que sí, que a los alumnos les gustaba opinar para determinar qué actividades hacer, o proponían cómo hacerlas; el 8% respondió que no, el 12% dijo que algunas o muy pocas veces, y el 8% dio una respuesta que no correspondía a lo que se preguntó.

A partir de la séptima pregunta se trató de focalizar en la expresión y autorregulación de las emociones. Se pidió a los padres de familia que valoraran el desempeño del alumno y mencionaran las emociones había reconocido al escuchar el audiocuento “Las emociones de Nacho”, a lo cual la mayoría refirió que identificaron las cuatro emociones básicas: alegría, miedo, tristeza y enojo.

En la octava pregunta se solicitó que escribieran qué hacía o qué decía su hijo (a) cuando estaba triste, enojado, feliz, asustado o tenía miedo. A continuación, se presentan los aspectos más relevantes de las respuestas que se obtuvieron.

Cuando está enojado (a): “se voltea, y dice que está enojado que nos vayamos y lo dejemos solo”, “grita, no le habla a nadie y se va a su cuarto, hasta que se le pasa regresa a hablar”, “grita o avienta las cosas”, “avienta cosas, patatea y externa de manera verbal su disgusto o desacuerdo”, “es muy encimosa y da manotazos y dice ‘no’ y alega y alega”, “hace berrinche”, “no habla”, “lo hace saber y no quiere que nadie le hable”, “dice ya me enoje”.

Cuando está triste: “llora”, “se va a su cama solito, ya después busca a alguien que lo abrace”, “llora o simplemente no quiere hacer nada”, “llora y dice estar triste por tal o cual motivo”, “que alguien tiene la culpa”, “se pone serio y llora”, “no le gusta que lo vean llorar”, “se queda serio”.

Cuando está feliz: “habla con medio mundo, expresa su felicidad y agradece”, “baila, brinca, corre, se ríe”, “lo expresa brincando, sonriendo, y también lo hace de manera verbal”, “esta emocionada, cariñosa, te da besitos y te dice ‘te quiero’”, “da abrazos y en su caminar da brincos”, “canta”, “le encanta hacerte cosquillas y está muy sonriente”, “es la personita más agradable que ninguna y platica mucho”.

Cuando está asustado (a): “dice que tiene miedo y se hace bolita”, “se pone tenso, grita”, “no se despegas de mamá y se tapa los ojos o no quiere estar sola, busca que la abracemos”, “llora y se pone nervioso”, “solo se tapa con cualquier objeto y se oculta”, “tiembla y nos pide que lo acompañemos a cualquier cosa”.

La novena pregunta se centró saber si los alumnos controlaban sus emociones; lo qué hacían y decían cuando enfrentaban emociones como el miedo, la tristeza o el enojo, las respuestas fueron diversas, algunas no correspondían con lo que se preguntó, por ello, se seleccionaron algunas que si fueron congruentes: “no, le cuesta trabajo cuando se enoja no puede controlarlo”, “las controla hasta que hablo con él y le explico el porqué, es entonces cuando baja su tensión o miedo y ya se calma”, “depende de las circunstancia en la que este pero cuando está enojada su reacción

es golpear pero sólo en casa afuera si se controla”, “no, ella misma dice no puedo controlarme, y le doy confianza para que lo pueda ir asimilando”, “si, sólo cuando le da miedo algo aún no sabe controlarse y llora mucho”, “no siempre las controla, cuando se enoja no obedece mucho y cuando llega a estar triste llora”, “cuando esta triste se controla fácilmente, cuando tiene miedo de igual manera es fácil que comprenda las cosas pero cuando está enojado es muy difícil que comprenda las cosas”, “le cuesta un poco de trabajo controlar estas emociones en específico”.

La décima pregunta abordaba la responsabilidad, al cuestionar a los padres de familia si su hijo (a) asumía su responsabilidad al actuar, o inventaba excusas y culpaba a otros: el 60% dijo que sí, que aceptan su responsabilidad, no sin antes pedir disculpas y explicando lo ocurrido, en algunas respuestas se mencionó que los alumnos saben que sus actos tienen consecuencias y si actúan mal, deben pedir disculpas, el 40% respondió que no, no asumen su responsabilidad y tratan de culpar a otro, incluso dicen mentiras para tratar de deslindarse de la responsabilidad.

En la undécima pregunta “su hijo (a) participa con seguridad, propone ideas y comparte gustos y preferencias al interactuar con otros (familia, conocidos, amigos)”: el 72% respondieron que sí, mencionando que los alumnos expresaban lo que les gustaba, participaban en actividades familiares, por ejemplo, al preparar un postre, al ver una película, al ayudar en actividades cotidianas, mientras que el 16% respondió que no, porque el niño (a) se sentía apenado o cohibido a la hora de participar, el 12% de las respuestas no daban cuenta de lo que se preguntó.

Los resultados obtenidos en las situaciones didácticas que integraron el primer ciclo reflexivo, y la entrevista para padres de familia, me permitieron realizar un diagnóstico inicial del grupo de preescolares, donde se identificaron aquellas habilidades socioemocionales que era necesario fortalecer porque resultan indispensables, al estar estrechamente relacionadas con la autorregulación y, por ende, contribuyen al desarrollo de este proceso emocional.

La fase diagnóstica tenía como intención principal, identificar el punto de partida para definir el plan de acción, el llevarlo a cabo, me ayudó a valorar las competencias

y necesidades que había desarrollado y que me faltaba fortalecer al estar cerca de concluir mi proceso de formación inicial. El hecho de realizar un diagnóstico del grupo y una retrospectiva a mi acción e intervención, representó desafío personal como docente en formación, pues estaba iniciando un proceso de investigación, que me permitiría fortalecer mi práctica educativa.

Al intervenir, aplicando las dos situaciones didácticas, obtuve los resultados antes mencionados, a partir de un análisis y valoración de estos, fue necesaria la investigación y consulta de fuentes relacionadas con el tema central; la autorregulación de las emociones y el uso del juego como estrategia didáctica para favorecer dicho proceso, lo que me llevó a poner en marcha los conocimientos y habilidades adquiridos hasta este momento de mi formación e iniciar con la construcción de una de las competencias profesionales: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (Diario Oficial de la Federación Mexicana , (2012)).

Segundo ciclo reflexivo: Planificación e implementación de la propuesta I

A partir de los resultados obtenidos en primer ciclo reflexivo se identificó que los alumnos reconocían emociones básicas: enojo, tristeza, miedo y alegría, y las asociaban a experiencias previas que habían vivido, sin embargo, no lograban regular sus emociones al enfrentarse a diversas situaciones, una de ellas al participar en actividades colectivas, como lo son los juegos, a partir de ello se optó por trabajar a partir esta estrategia; el juego, implementado diferentes tipos, como el reglado y el simbólico, mismos que, de acuerdo con la investigación teórica realizada durante el proceso de investigación, posibilitan el desarrollo de habilidades socioemocionales como lo es la autorregulación.

El reconocimiento de las emociones es una competencia que está presente durante toda la vida del ser humano, a partir de las vivencias y experiencias que tienen los individuos a lo largo de su vida logran reconocer las situaciones que les provocan algunas emociones y aprenden a nombrarlas, esto a su vez impacta en el desarrollo

de su capacidad para regular las emociones que experimentan al enfrentarse a diversas situaciones, retos y adversidades.

Los juegos de dramatización son un medio para manifestar de manera deliberada o en forma libre aquello que posiblemente frente a otros no expresarían. Los juegos de reglas son un recurso muy útil para la comprensión del funcionamiento de reglas, para controlar los impulsos, esperar turnos, respetar acuerdos. Favorecen la convivencia y formas de interacción adecuada. (SEP, 2017, p.327)

Considerando lo antes mencionado, se trabajó una actividad permanente titulada “El diario de mis emociones” donde se trabajó el Área de Educación Socioemocional, articulada con los tres Campos de formación Académica, y la situación didáctica “Escucho y siento” que se centró específicamente en el Área de Educación Socioemocional.

Actividad permanente. “El diario de mis emociones”.

Durante el periodo del 7 al 18 de diciembre por la organización del Jardín de Niños se llevaron a cabo actividades relacionadas con la época decembrina, por lo cual no fue posible implementar situaciones didácticas que permitieran plantear lo que se tenía pensado trabajar, sin embargo, en la segunda semana del día 14 al 18 las situaciones didácticas se diseñaron a partir de la estrategia del juego, considerando esto se propuso una actividad permanente para que los niños la realizaran como una tarea.

La actividad permanente tenía como intención primordial que los alumnos identificaran, expresaran y representarían las emociones que experimentaban al participar en juegos, durante una semana trabajarían con esta estrategia, por lo que se pretendía fortalecer la autorregulación de las emociones, a partir de su participación al simular situaciones y representar roles en los juegos simbólicos y al asumir y respetar las reglas en los juegos reglados.

A partir de los aprendizajes esperados a trabajar, se propusieron una serie de juegos: reglados y simbólicos, de los cuales, los alumnos debían elegir el que quisieran jugar fortaleciendo así la toma de decisiones. A partir de sus experiencias, tenía que realizar su diario de las emociones, registrando por medio de dibujos la emoción que

habían sentido al jugar y explicando el porqué, así mismo los padres de familia debían escribir un comentario sobre el desempeño y manifestaciones del alumno al participar en cada juego. Por cada aprendizaje esperado trabajado en cada día se propusieron 2 juegos, los cuales se enuncian a continuación:

Lunes 14 de mayo: Educación Socioemocional.

Aprendizaje esperado: Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.

Opción 1. “Gato”:

- Se juega entre dos personas cada una elige una figura O/X.
- Se trazan dos líneas verticales y dos horizontales.
- Cada uno coloca por turno un símbolo ya sea O/X.
- Gana el que pueda alinear tres figuras horizontal, vertical o diagonal.

Material: hoja blanca, plumas o lápices de diferentes colores.

Opción 2. “Desafío”:

- Coloca las pelotas en una de las cajas y pon la caja en el piso.
- Coloca la otra caja vacía al otro extremo de la caja que tiene las pelotas
- Ahora vas a transportar las pelotas de una caja a otra, utilizando el periódico.
- Tu compañero y tú tomarán la hoja de periódico y colocarán una pelota arriba, después caminarán para depositar la pelota en la caja vacía, no pueden utilizar las manos para evitar que el globo o pelota caigan.
- Si el globo o pelota caen del periódico regresan a la caja donde están las pelotas y vuelven a empezar.
- El niño tendrá que decidir hacia donde caminar y como, el adulto solo lo ayudará.
- Regresan y vuelven a llevar otra pelota hasta terminar con todas.

Material: 2 cajas o contenedores, 5 pelotas o globos, 1 hoja de periódico.

Martes 15 de mayo: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Aprendizaje esperado: Practica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable.

Opción 1. “Juego simbólico”:

- Hoy jugarás con algún muñeco y lo tendrás que bañar ¿Qué necesitas para bañarlo?, prepara jabón, un estropajo (sacate, o esponja), una toalla, una tina para meter al muñeco, agua y ropa limpia.
- Pide a mamá o papá que preparen un lugar donde puedas bañar a tu muñeco y cuando esté listo comienza a bañarlo.

Material: un muñeco, jabón, estropajo o sacate, agua, tina, toalla, ropa limpia.

Opción 2. “Juego de mímica”:

- Para jugar el juego utilizarás la hoja de trabajo “Hábitos de higiene”.
- Recorta cada imagen por la línea punteada y coloca tus recortes en una caja.
- Mueve la caja y sin ver saca un papelito.
- Imítalo con mímica; únicamente utilizando las partes de tu cuerpo, representando cada hábito como lo practicas todos los días.

Material: hoja de trabajo “hábitos de higiene”, caja, colores, resistol.

Martes 15 de mayo: Pensamiento Matemático.

Aprendizaje esperado: Comunica de manera oral y escrita los primeros 10 números en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional.

Opción 1. “Serpientes y escaleras”:

- Para tirar el dado es por turnos.
- Cuando es tu turno arrojas el dado y el número de puntos indica el número de casillas que debes avanzar
- Si caes en una escalera subes a la casilla de arriba.
- Si caes en una serpiente bajas a la casilla donde está la cabeza de la serpiente.

Material: tablero del juego “Serpientes y escaleras”, 1 dado, fichas para los jugadores.

Opción 2. “Las escondidas”:

- Invita a tus familiares a jugar el juego de las escondidas, recuerden las reglas.
- Eligen a la persona que va a buscar y la base (el lugar donde van a contar).
- Mientras la persona que va a buscar cuenta del 1 al 10 en voz alta y sin ver el resto de los jugadores se esconden.
- Al terminar de contar la persona comienza a buscar a los que se escondieron.
- Cuando encuentra a una persona tiene que tocar la base (el lugar donde conto) y decir el nombre de la persona.
- Los jugadores que se escondieron podrán pedir salvación, es decir, salvar a sus compañeros si no los logran encontrar y así la misma persona volverá a contar.

Miércoles 16 de mayo: Lenguaje y Comunicación.

Aprendizaje esperado: Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje.

Opción 1. “Adivinanzas”:

- Observa las imágenes “Adivinanzas de animales”.
- Pide a mamá que te lea la adivinanza y escucha muy bien porque tendrás que adivinar de que animal se trata, cuando adivines el animal tendrás que imitarlo, haciendo los mismos movimientos y sonidos que el animal.

Material: imágenes “adivanzas de animales”.

Opción 2. “Trabalenguas”:

- Observa el video “Trabalenguas”, repite en voz alta los dos trabalenguas que aparecen. Repite las veces que sea necesario hasta que logres aprenderlos.
- Realizar un concurso de trabalenguas con tu familia. Para participar cada concursante dirá un trabalenguas, así que tu elegirías uno de los que aprendiste en el video.
- Por turnos los participantes dirán su trabalenguas y para elegir al ganador se harán votaciones para elegir a quien lo haya dicho mejor.

Material: video “trabalenguas”.

Jueves 17 de mayo: Pensamiento matemático.

Aprendizaje esperado: Compara distancias mediante el uso de un intermediario.

Opción 1. “Uno, dos, tres, pollito inglés”:

- El alumno (a) será el pollito inglés.
- El pollito inglés debe permanecer mirando a una pared, mientras canta en voz alta: “Uno, dos, tres, pollito inglés.”
- Los otros dos jugadores deben ubicarse atrás a cierta distancia de él.
- Mientras el pollito inglés canta la canción, los jugadores deben acercarse rápidamente a la pared donde el pollito se ubica.
- Cuando el pollito inglés termina la canción, debe volver la vista sobre los demás jugadores. En ese momento, ya nadie puede moverse.
- El pollito calculara la cantidad de pasos que debe dar para llegar a cada jugador.

Opción 2. “Carrera de carros”:

- Para iniciar la carrera coloquen los carros en el lugar de inicio, cuenten y a las de tres impulsen sus carritos.
- Marca con un gis hasta donde llegaron los carritos.
- Para verificar que carrito corrió más vas a medir con tus manos los recorridos de cada carrito: abre tu mano y colócala en la línea de inicio, junta tu dedo pulgar con el índice y abre el índice, repite lo mismo hasta llegar al punto que marcaste con el gis, repite lo mismo con el segundo carrito.

Material: 2 carritos de juguetes, gises.

Viernes 18 de mayo: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Aprendizaje esperado: Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en la escuela, la calle y el hogar.

Opción 1. “Cuidado viene el carro”:

- Puedes jugar en el patio de tu casa o en otro lugar.

- Coloca un aro o con una bufanda o trapo forma un círculo en el piso.
- El niño (a) tendrá que caminar libremente en el espacio de juego simulando que es la calle, el padre de familia tendrá que gritar “Cuidado viene carro” y el niño correrá hacia el aro y se colocará dentro de él, simulando que es la banqueta, después de un tiempo el niño volverá a caminar y se repetirá el juego, primero lo harán caminado muy lento, después lento y después muy rápido.

Material: aro, bufanda o trapo.

Opción 2. “El conductor”:

- Sal al patio de tu casa o a un lugar donde puedas moverte, te convertirás en conductor, puedes utilizar un triciclo, una bici, un patín o lo puedes hacer caminando.
- El niño (a) será el conductor y el acompañante el semáforo.
- El acompañante tendrá la tarea de levantar los círculos de colores (rojo, amarillo y verde) y cambiarlos cuando sea necesario.
- El color verde significa avance, el niño deberá avanzar rápidamente.
- El color amarillo significa baje la velocidad, el niño (a) deberá avanzar lento.
- El color rojo significa alto, el niño (a) deberá parar en el momento en que se alce el círculo.

Material: hojas de colores; rojo, verde, amarillo o hojas blancas, colores, palitos de madera, triciclo, bicicleta o patín.

Para el trabajo durante una semana se diseñaron 12 juegos, considerando las características que debería tener cada tipo de juego: simbólico y reglado, el diseño de estos implicó un análisis riguroso de lo que se debía trabajar, es decir, el aprendizaje esperado. Fue posible realizar la propuesta porque no se perdió en ningún momento la intencionalidad, por un lado, se trabajaban los aprendizajes correspondientes a cada Campo y Área y por otro lado se implementaba el juego como estrategia fundamental para fortalecer la autorregulación de las emociones.

A pesar de que dediqué tiempo y dedicación al diseño de la planeación didáctica, y el diseño de la actividad permanente que me iba a permitir dar seguimiento

a mi plan de intervención no obtuve los resultados que esperaba. El periodo en que se llevó a cabo la actividad fue una semana antes de salir de vacaciones, lo cual tuvo implicaciones desfavorables, ya que no hubo compromiso por parte de los padres de familia, en esa semana disminuyó evidentemente el porcentaje de alumnos que trabajaron y entregaron sus evidencias de manera constante, a pesar de que mediante el grupo de WhatsApp se solicitó el apoyo a los padres de familia no obtuve respuesta, por lo que no logré cumplir el objetivo de la actividad.

Al finalizar la semana únicamente enviaron su diario de las emociones cuatro alumnos: Yamin Giselle, Regina Maricela, Eithan Maximiliano y Mateo, aproximadamente el 14% del total del grupo, esta situación no se tenía contemplada en el plan de acción, por lo que fue necesario reflexionar sobre las siguientes situaciones didácticas que serían implementadas. El incumplimiento por parte de los padres de familia había pausado la ruta de acción que tenía determinada, por lo que fue necesario pensar en vías alternas que me permitieran reorientar el sentido de la investigación.

En el diario de las emociones (Anexo 6) entregado únicamente por cuatro alumnos, se dio cuenta de las competencias emocionales fortalecidas: la expresión de las emociones, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la colaboración, la autonomía y la comunicación, sin embargo, únicamente se podía evaluar a los cuatro alumnos que habían trabajado. Al reflexionar sobre ello me di cuenta que debía retomar el mismo sentido de la actividad en las próximas situaciones didácticas, sino habría un desfase entre las habilidades trabajadas con este grupo de alumnos y el resto, que representaba más de la mitad del grupo.

Otro aspecto que creí fundamental para considerar en las siguientes situaciones didácticas era cómo se implementarían, en este caso la actividad quedó bajo responsabilidad de los padres de familia y no se obtuvieron los resultados deseados, por lo que decidí que las próximas las implementaría de manera virtual en clases en línea, de esta manera obtendría mejores resultados, ya que más de la mitad del grupo se conectaba a clases por lo que había mayor posibilidad de obtener evidencias y

observar sus manifestaciones para valorar el desarrollo de sus competencias emocionales.

Situación didáctica 3. “Escucho y siento”.

La situación didáctica se trabajó desde el Área de Educación Socioemocional, con organizador curricular 1: autorregulación y organizador curricular 2: expresión de las emociones, enfatizando en el aprendizaje esperado: reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. En la actividad se tenía pensado implementar un juego simbólico, haciendo uso de la música y la pintura como recursos, con la intención de que los niños reconocieran, expresaran y representaran las emociones que sentían al escuchar diferentes piezas musicales, de acuerdo con Bisquerra (2011) la música es “(...) una forma efectiva para generar emociones” (p.187).

Las manifestaciones artísticas son medios por los cuales los individuos expresan sus emociones, por ello, se decidió hacer uso de la música y la pintura, dos manifestaciones que tienen gran relevancia en la educación infantil pues a través de estas es posible favorecer el desarrollo integral de los alumnos mediante una articulación entre Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social.

(...) los contenidos de los programas de Artes en educación básica promueven la relación con otros Campos de formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que permite transferir sus estructuras de conocimiento a otras asignaturas y áreas, y vincularlas explícitamente con propósitos, temas y contenidos de matemáticas, Literatura, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación socioemocional. (SEP, 2017, p.280)

La actividad se llevó a cabo en clase virtual, haciendo uso de la plataforma Zoom. Asistieron 15 alumnos, el 55% del total de los alumnos, el porcentaje de alumnos con los que se trabajó disminuyó aproximadamente un 15%, sin embargo, se obtuvieron resultados positivos que dieron cuenta del logro del aprendizaje esperado.

Para llegar a la autorregulación de las emociones los individuos deben ser capaces de entender e interpretar lo que sienten y aprender a controlarlo, competencia

relacionada con el autocontrol, entendido como la capacidad de gestionar adecuadamente nuestras emociones y nuestros impulsos conflictivos (Daniel, 1999), esto requiere de un trabajo desde edades tempranas, donde los infantes aprendan a expresar y gestionar sus emociones haciendo uso de estrategias como: bailar, tocar un instrumento, meditar, jugar, cantar, entre otras actividades, mediante las cuales es posible autorregular nuestras emociones.

Al tener presente lo antes mencionado, en esta situación didáctica se implementó el ejercicio de la “La abeja”, el cual consistió en un ejercicio de respiración y meditación para introducir a los alumnos a la actividad, generando un ambiente propicio para el aprendizaje, donde pudieran participar con entusiasmo, libertad y motivación.

Para realizar el ejercicio se pidió a los alumnos que se sentarán en un lugar cómodo libre de cosas, posteriormente se explicó en qué consistía. Para explicar fui diciendo las instrucciones y ejecutando los movimientos, esto con la finalidad de que identificaran qué tenían que hacer cuando les diera las indicaciones, mientras explicaba imitaban lo que yo hacía, lo que facilitó el entendimiento del ejercicio.

Después de explicar en qué consistía, los invité a realizarlo, para lo cual dije las siguientes indicaciones: alza tus brazos a la altura de tus hombros, con tus dedos tapa el orificio de tu ojera para que no escuches nada y cierra tus ojos, inhala profundamente y sin soltar el aire harás el sonido “mmmm”, después de un momento exhala, sacando lentamente el aire por la boca. El ejercicio se realizó tres veces, permitiendo que en cada ocasión los alumnos mejorarán la técnica y pudieran realizarlo de manera externa, en su día a día.

Seguidamente para introducir a los alumnos a la actividad se realizaron los siguientes cuestionamientos: cuando escuchan su canción favorita ¿cómo se sienten?, cuando escuchan una canción que no les gusta ¿cómo se sienten?, al responder a la primera interrogante los alumnos mencionaron que al escuchar su canción favorita se sentían contentos, felices, y les daban ganas de bailar, refiriendo y nombrando la emoción que sentían, algunos alumnos mencionaron que se sentían “bien”, sin darle un nombre a la emoción. En la segunda pregunta los alumnos respondieron que al

escuchar una canción que no les gustaba se sentían enojados o aburridos, hubo mínimos casos de alumnos que dijeron que se sentían “mal”, sin nombrar la emoción que sintieron.

Aprender a nombrar nuestras emociones es un proceso fundamental dentro de la autorregulación. Es necesario permitir que los alumnos expresen cómo se sienten, refiriendo a una emoción, no solo aludiendo a un “bien” o un “mal”. Al obtener estas respuestas de los alumnos, pregunté ¿por qué se sentían bien o por qué se sentían mal?, con la intención de que reflexionaran y logran ampliar sus ideas, pero, no se obtuvo la respuesta esperada, ya que solo respondían “porque sí”.

A partir de las respuestas de los alumnos, introduje a la actividad de desarrollo. En un primer momento solicité a los niños que prepararan el material que fue solicitado con anticipación: una cartulina dividida en cuatro partes con cada recuadro enumerado del 1 al 4, pinturas y pinceles. Cabe mencionar que los alumnos contaban con el material solicitado, lo cual permitió llevar a cabo la actividad sin ningún contratiempo.

Si bien, el proceso de enseñanza es una actividad a cargo del docente, es importante la colaboración y compromiso del resto de los actores que integran la comunidad escolar, en este caso; padres de familia y alumnos. El hecho de que los alumnos cuenten con el material solicitado los motiva a participar en las sesiones, pues tienen a su disposición los insumos para poder trabajar. Es necesario valorar el compromiso y disposición de los padres de familia al cumplir con los materiales solicitados.

Posteriormente di la explicación de lo que teníamos que hacer, ejemplificando cómo se haría la actividad, los alumnos escucharon y observaron atentamente las indicaciones dadas, al terminar la explicación solicité la participación de algunos alumnos para que explicarán qué debían hacer, sus explicaciones fueron precisas, comprendieron las indicaciones y esto les permitió organizar sus ideas para compartirlas con el resto de sus compañeros.

En la actividad se hizo uso de cuatro canciones diferentes: “Oh Alé lé”, “Du hast” de Ramstein”, “Él me levantará” (versión en piano) y “Halloween” (Anexo 7), las

seleccioné considerando cuatro emociones básicas: alegría, enojo, tristeza y miedo, siendo consciente de que al aplicar la actividad estas emociones variarían dependiendo de la percepción, gustos y experiencias de cada alumno, lo cual fue así, pues se obtuvieron resultados diversos.

Al escuchar la primera canción “Oh Ále le”, la cual representaba la felicidad, los alumnos reaccionaron moviendo su cabeza, los brazos y tratando de bailar, su expresión facial fue sonreír, de 15 alumnos que asistieron a clase, 14 expresaron que se sintieron felices, porque se pusieron contentos, les dieron ganas de bailar o el ritmo les gustó, mientras que 1 respondió que se sintió “bien”, sin nombrar la emoción.

En la segunda canción “Du hast” de Ramstein, que representaba el enojo, la mayoría de los alumnos manifestaron sorpresa y enojo, algunas de sus expresiones faciales fueron; fruncir el ceño, fruncir la nariz, abrir más los ojos, mirar desconcertados. 5 alumnos mencionaron que se sintieron enojados, porque la canción estaba muy fuerte, porque se escuchaba muy feo, porque les dolieron los oídos, o porque no les gustó, 3 alumnos dijeron que se sintieron asustados porque se escuchaba muy fuerte, 3 alumnos respondieron que se sintieron felices, porque les gustó el ritmo y porque estaban “rockeando”, mientras que solo 1 alumno respondió que se sintió “bien”, sin referir y nombrar la emoción que sintió.

Por otra parte, al escuchar la tercera canción “Él me levantará” (versión en piano) que representaba la tristeza, la mayoría de los alumnos expresaron tristeza, haciendo expresiones faciales como: balancear la cabeza o bajar la mirada, al preguntarles qué emoción habían sentido, 6 alumnos respondieron que tristeza, 3 alumnos dijeron que se sintieron tranquilos y relajados, 2 que se sintieron aburridos, 1 enojado y 1 dijo que “bien”, sin nombrar la emoción.

En la última canción “Halloween” que representaba la emoción del miedo, los alumnos reaccionaron de diferentes maneras, había quienes miraban a la pantalla fijamente y escuchaban con atención, algunos abrían los ojos, y otros escuchaban desconcertados, al reflexionar sobre las emociones que habían sentido al escuchar la canción, 4 alumnos mencionaron que sintieron miedo, porque se imaginaron un lugar

con murciélagos, un lugar oscuro y una película de terror, 4 dijeron que se sintieron asustados, 2 se sintieron sorprendidos, 1 sintió tristeza y 1 felicidad.

Durante la actividad noté que los alumnos estaban interesados, su concentración y entusiasmo a la hora de plasmar sus emociones mediante la pintura permitió que se generara un ambiente propicio para el desarrollo de la situación didáctica. Al plasmar sus emociones en las cartulinas los alumnos trabajaron con autonomía, decidiendo qué colores usar y cómo plasmar lo que sentían al escuchar cada canción (Anexo 8).

Mientras los niños escuchaban las canciones y pintaban, planteé algunas preguntas: ¿cómo se sienten al escuchar esta canción?, ¿qué se imaginan al escuchar esta canción?, ¿les recuerda a algo esta canción?, esto con la intención de orientarlos y seguir fortaleciendo la expresión de sus emociones y el reconocimiento de situaciones, experiencias y recuerdos que asociaban al escuchar cada canción. Ese monitoreo y motivación que di a los alumnos, me ayudó a crear un clima de confianza y seguridad, donde la mayoría de los alumnos se expresaron abiertamente sin importar la presencia de los padres de familia o los acompañantes, a excepción del alumno que únicamente respondía “bien”, “mal” y “por qué sí”.

Al escuchar las ideas y comentarios de los alumnos y observar sus manifestaciones y expresiones tuve la oportunidad de reflexionar el porqué de lo que ocurría y el porqué de sus explicaciones, por lo que pude reconocer que los alumnos, al escuchar cada canción hacían mención de dos aspectos relevantes: lo que sentían y lo que les hacía recordar, aludiendo así a la experiencia previa.

Otro factor que influyó en los resultados de la actividad fue el contexto donde los alumnos se desenvuelven y el ambiente que viven en su día a día. Cotidianamente los niños escuchan una diversidad de géneros musicales, de acuerdo a los gustos y preferencias de los miembros de su familia y sobre todo suyas, sin embargo, al escuchar la música que es del agrado de los miembros de la familia, van construyendo la capacidad de determinar lo que les gusta y lo que no les gusta. Esto se dio al escuchar la segunda canción que representaba la emoción del enojo, la canción era del género rock, por lo que al escucharla los alumnos que no habían tenido la

oportunidad de hacerlo manifestaron emociones negativas, en cambio uno de ellos, manifestó felicidad, pues al escuchar comenzó a bailar y al expresar lo que había sentido mencionó que se sintió feliz porque estaba rockeando.

Lo sucedido da cuenta de lo que se plantea en la teoría constructivista, donde se atribuye al contexto un papel fundamental en la construcción de conocimientos y habilidades de los alumnos, pues es a partir de lo que les rodea y las experiencias que los niños viven en este, como desarrollan y construyen su aprendizaje, poniendo en manifiesto las competencias y habilidades adquiridas.

Así mismo, el contexto es un factor determinante en el trabajo docente, es preciso recordar que la práctica y la reflexión sobre esta, depende en gran medida de las características, condiciones, necesidades y problemáticas que el docente identifica en su contexto inmediato, es a partir de esta interpretación social como le es posible apropiarse de las necesidades diversificadas de los alumnos y sus familias, de acuerdo con Fierro et al., (1999) “La dimensión social de la práctica docente (...) refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (p.33).

Los resultados de la actividad aplicada dieron cuenta del logro del aprendizaje, los alumnos, expresaron las emociones que les hicieron sentir diferentes piezas musicales, al escuchar cada pieza musical lograron autorregular sus emociones mediante la pintura, por un lado, se potencializó la expresión y reconocimiento de las emociones, factor endeble que se identificó en el primer ciclo reflexivo y por otro el fortalecimiento de la autorregulación.

Al revisar y analizar las producciones de los alumnos y los comentarios obtenidos en la actividad, me di cuenta que había dejado de lado un aspecto trascendental de mi plan de intervención; la estrategia del juego. Tenía pensado plantear un juego simbólico donde los alumnos tomaran el rol de un pintor, que debía realizar una obra artística, sin embargo, no lo consideré al momento de solicitar los materiales a los padres de familia para simular la situación pensada, ni al momento de intervenir, ya que no planteé la situación de juego al trabajar la actividad, esto no me permitió cumplir con la intencionalidad principal de mi trabajo de investigación.

Lo sucedido me llevó a reflexionar en dónde estaba, qué había hecho y qué había logrado, es decir, una retrospectiva a la dimensión didáctica de mi práctica docente. Con los alumnos la intención se cumplió pues se trabajó el aprendizaje esperado y se obtuvieron resultados favorables, sin embargo, yo como docente frente a grupo, no cumplí con el propósito que debía procurar; la implementación de un juego. A partir de esto, fue necesario analizar cómo llevé a cabo actividad y con base en ello, retomar los aspectos teóricos que debía considerar en mi próxima intervención, para reorientar el sentido de la investigación: el uso e implementación de la estrategia del juego.

La dimensión didáctica hace referencia al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. (Fierro, et al., 1999)

Tercer ciclo reflexivo: Planificación e implementación de la propuesta II

A partir de los resultados obtenidos en el primer y segundo ciclo reflexivo, creí conveniente valorar los logros y avances de los preescolares obtenidos en cada una de las situaciones de aprendizaje y actividades permanentes aplicadas, por lo que, identifiqué dos competencias que se habían potencializado en mayor medida, de las cinco que propone Goleman como piezas clave que integran y contribuyen a la autorregulación de las emociones, por una parte el autocontrol entendido como la capacidad de los individuos para gestionar sus emociones e impulsos, y la confiabilidad referida a la capacidad de ser honestos y sinceros (Goleman, 1999).

En las situaciones previamente trabajadas se enfatizó en la expresión y reconocimiento de las emociones, donde, mediante algunas estrategias los alumnos lograron gestionar las emociones que experimentaban al participar en las actividades, expresaron sus ideas con seguridad, confianza y honestidad, mencionando lo que habían sentido o lo que pensaban y compartían algunas situaciones donde experimentaban algunas emociones, así como lo que hacían o cómo actuaban al sentir cada una de ellas.

Considerando los aspectos mencionados, en la siguiente situación didáctica se debían potenciar dos del resto de las competencias: la adaptabilidad y la innovación. Para trabajar la primera se debía pensar en una actividad desafiante, que implicará una situación retadora a los alumnos donde pudieran poner a prueba su capacidad de adaptabilidad, afrontando lo que se les propusiera, manteniendo una actitud positiva y mostrando perseverancia al hacer frente a las dificultades que pudieran tener, y donde pusieran a prueba su capacidad de innovación, proponiendo ideas y tomando decisiones de manera responsable y con autonomía.

Para el diseño de la situación didáctica tenía claro qué quería hacer, sin embargo, debía pensar cómo y mediante qué, al reflexionar sobre ello, realicé una retrospectiva sobre mi práctica, ¿qué había hecho?, y, ¿qué me faltaba por hacer? La mayoría de las situaciones didácticas las había aplicado haciendo uso de plataformas digitales, debido a la modalidad de la educación: a distancia, esto me había permitido emplear las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para llevar a cabo las sesiones virtuales con los alumnos, no obstante, su uso se limitaba únicamente a ser un canal para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a que los materiales y recursos habían sido meramente físicos, por lo que para esta situación didáctica debía ampliar el uso de las TIC, poniendo en manifiesto las habilidades digitales adquiridas hasta este momento de mi formación.

Con base a lo analizado, consideré el diseño de un material virtual que pudiera utilizar al momento de llevar a cabo la actividad con los alumnos, esto me permitiría potenciar el desarrollo de la competencia identificada como endeble al inicio de la investigación “Emplea las tecnologías de la información y la comunicación”, y a su vez me permitiría transformar la práctica educativa, innovando un aspecto fundamental; el material, lo que contribuiría a la construcción de un ambiente propicio para el desarrollo de competencias y aprendizajes en los alumnos del segundo grado.

Situación didáctica 4. “Enfrento desafíos”.

La situación didáctica se trabajó a partir del Área de Desarrollo Personal y Social: Educación Socioemocional, con organizador curricular 1: autonomía y organizador

curricular 2: toma de decisiones y aprendizaje esperado: persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las. Enfatizando en las dos competencias que no se habían trabajado en anteriores situaciones, y dando pauta al trabajo con tres procesos centrales: la autonomía, la persistencia y la toma de decisiones.

La actividad debería considerar la estrategia del juego, así que se diseñó un juego reglado titulado “Enfrento desafíos”, ¿por qué un juego reglado?, de acuerdo con teorías explicativas del juego, en este tipo de juegos existen reglas que deben ser asimiladas y cumplidas por los participantes. La existencia de reglas, crea en el individuo un sentido de aceptación y cumplimiento de estas, porque lo llevan a asimilar que es a partir su cumplimiento como puede permanecer en el juego. La aceptación y cumplimiento de reglas permiten a los participantes desarrollar habilidades como lo son la autorregulación de las emociones, proceso fundamental que les consiente afrontar situaciones diversas para permanecer en la interacción social.

De acuerdo a la clasificación que propuso Piaget (1945-1962) sobre el juego, el juego reglado “Se caracteriza por el uso de reglas exteriores para el inicio, la regulación, el mantenimiento y la terminación de la interacción social”.

El juego consistía en que los alumnos debían participar en diferentes retos, tratando de ganar cada uno de ellos para obtener el mayor número de puntos posibles y ganar el juego. Para seleccionar los retos decidí enfocarme en los diferentes Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social, para trabajar una transversalidad que permitiera valorar y fortalecer los aprendizajes de los alumnos.

En total se propusieron 10 retos (Anexo 9), cuatro retos pertenecían a Pensamiento Matemático, en dos de ellos los alumnos debían resolver problemas de adición y sustracción, y en los otros dos debían trazar formas o figuras geométricas, cuatro retos se enfocaban en Lenguaje y Comunicación, específicamente en los juegos del lenguaje, donde debían resolver adivinanzas, cantar una canción o decir un trabalenguas, y otros dos retos pertenecían al Área de Educación Física, que consistían en poner en movimiento su cuerpo y a prueba su velocidad para encontrar algunos objetos del hogar; prendas de vestir.

Para presentar los retos diseñé una ruleta digital (Anexo 10), en la cual aparecían algunas imágenes, para saber qué reto tenían que hacer, debía girar la ruleta y de acuerdo con la imagen que saliera seleccionaba una de las tarjetas físicas que tenía y leía el reto, antes de hacerlo recordaba las reglas o daba indicaciones específicas, para después dar tiempo suficiente para que los alumnos los realizaran.

La situación didáctica se llevó a cabo a través de la plataforma Zoom, asistieron 17 alumnos, de un total de 27, es decir, el 62%. Para dar inicio de la bienvenida a los alumnos y posteriormente platiqué con ellos acerca de lo que íbamos a hacer, al mencionarles sobre el juego, los alumnos se interesaron y se mostraron emocionados al saber que íbamos a jugar.

Esta es una característica fundamental de la estrategia del juego, al plantear a los alumnos situaciones lúdicas, se olvidan de que tienen que “trabajar”, participan y se divierten sin tener en mente que están trabajando, para ellos es un juego, esta es una de las virtudes de esta estrategia, que cumple con su intencionalidad; llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, potencializando en los alumnos aprendizajes esperados, de una manera dinámica, divertida y práctica.

Antes de realizar el juego era necesario explicar a los alumnos qué era la perseverancia y la toma de decisiones, aspectos nodales de esta situación didáctica, para ello se hizo uso de un cuento, que yo misma inventé, titulado “La gran carrera” en esta se narró la historia de dos niños competidores que participaban en una carrera, pero uno de ellos sufría una caída, debido a ello, tenía que tomar una decisión desistir o seguir corriendo, al decidir seguir corriendo a pesar de no ganar se abordaba la perseverancia al enfrentar situaciones adversas.

Inventar este cuento, me ayudó a orientar la intencionalidad principal que tenía al aplicar la situación didáctica, el factor fundamental que posibilitó esto fue la investigación previa que realicé sobre el tema de investigación, pues al recuperar propuestas y fundamentos teóricos pude reconstruir el sentido de la investigación, proponiendo acciones que me permitieran comprobar o reafirmar los supuestos de la presente investigación, enriqueciendo a su vez mi práctica docente.

Para contar el cuento utilicé títeres que representaban los personajes del cuento (Anexo 12) , lo cuales ayudaron a centrar la atención de los alumnos y que pudieran escuchar atentamente la narración, al finalizar retomé las ideas de los alumnos con relación a lo que sucedió en el cuento, al preguntar qué había ocurrido, los alumnos dieron respuestas explicando algunos hechos que sucedieron, lo que dio cuenta de que comprendieron de lo que trató, a partir de sus respuestas se plantearon preguntas acentuando al ámbito socioemocional, cuando pregunté cómo se sintió Pedro al perder la carrera?, la mayoría de los alumnos refirió que “triste”, porque se cayó, porque ganó la bicicleta, y porque no ganó la carrera, al cuestionar ¿cómo se sintió Luis?, mencionaron que feliz porque ganó la carrera y también la bicicleta.

Posteriormente planteé preguntas relacionadas a las emociones que hubieran sentido los alumnos al estar en la situación de los personajes del cuento, a lo cual, sus respuestas giraron en torno a la idea de que al perder se hubieran sentido tristes y enojados; tristes porque se cayeron y enojados por perder y no haber ganado la bicicleta; en cambio, si hubieran ganado mencionaron que se sentirían felices por ganar.

A partir de sus respuestas pude deducir que los alumnos seguían con la idea de que ganar era la finalidad de participar en un juego, y que el hecho de ganar o perder movilizaba las emociones que sentían al participar actividades lúdicas, hecho que ocurrió en la situación didáctica aplicada en el primer ciclo reflexivo, y el cual me llevó a pensar sobre cómo resultaría la actividad y cómo reaccionarían los alumnos al enfrentar cada uno de los retos propuestos.

Al finalizar el diálogo sobre el cuento invité a los alumnos a realizar el juego, por lo que pedí que tuvieran a la mano el material que fue solicitado, para que se llevara a cabo de la mejor manera posible, los alumnos contaban con los materiales solicitados y los padres de familia habían escondido los objetos tal y cómo se les indicó, lo cual dio pauta a la optimización del tiempo para dar continuidad a la actividad.

Cabe mencionar que un aspecto fundamental en la aplicación de las situaciones didácticas fue la participación, disposición y responsabilidad de los padres de familia, quienes proporcionaron el material solicitado a los alumnos y prepararon el área de

trabajo de acuerdo a las indicaciones que se dieron con anterioridad, contribuyendo así al aprendizaje de sus hijos.

Un factor esencial en el proceso de investigación y en el periodo de mi práctica profesional fue la comunicación que mantuve con los padres de familia, crear un ambiente de confianza, donde se sintieran seguros y escuchados, dio pauta a construir canales de comunicación que influyeron en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y por consiguiente al desarrollo de esta investigación.

Aunque la participación de los padres de familia es fundamental, antes de iniciar la actividad creí conveniente recordarles que debían dejar que sus hijos realizaran la actividad de manera autónoma, de esta manera obtendría mejores resultados y evitaría que sucediera lo que ocurrió en ocasiones pasadas, donde los papás se involucraron de más en la actividad, al grado de hacer lo que tendrían que haber hecho los alumnos, afortunadamente la respuesta fue positiva, los papás únicamente supervisaron la participación de sus hijos y los apoyaron cuando fue necesario.

Para iniciar la actividad de desarrollo, donde se llevarían a cabo los retos, presenté la ruleta digital, al observarla los alumnos se emocionaron, ya que no habíamos utilizado un material de este tipo, lo cual los motivó y despertó su interés para participar en el juego "(...) no había utilizado este material en mis clases virtuales y fue significativo, ya que los niños al observar cómo giraba se emocionaban y motivaban para indicarme cuando presionar para que girara y cuando parar" (Díaz, 2021). Los alumnos sabían qué era, pues al observarla dijeron "una ruleta", así mismo, identificaron los botones que debía presionar para hacerla girar o parar.

La intención de que explicaran lo que observaban, era que identificaran las imágenes que ayudarían a saber cuál era el reto que debían hacer, los alumnos participaron describiendo lo que observaban en cada parte de la ruleta (un mago, un niño descubriendo números, una niña dibujando, un suéter rojo, y un niño cantando), después de que identificaron las imágenes, presenté las tarjetas que tenían escritos los retos; las tenía de manera física en mi lugar de trabajo, al momento de girar la ruleta y que callera en una determinada imagen, yo tomaría una de las tarjetas que

tuviera la misma imagen y leería el reto. Así mismo, mostré las tablas donde se registrarían los puntos que obtuviera cada alumno al realizar los retos.

Al iniciar el juego los alumnos estaban atentos y querían saber qué reto tenían que hacer, sin embargo, antes de girar la ruleta recordé las reglas: el primero en alzar la mano sería quien participaría y daría su respuesta, en el caso de los retos donde tenían que dibujar o traer un objeto, el primero en mostrar su hoja o el objeto indicado en la pantalla sería el ganador, el alumno que obtuviera más puntos sería el ganador, y la más importante; que debían realizar los retos sin recibir ayuda.

En el desarrollo del juego los alumnos participaron con entusiasmo, se divertieron al realizar cada uno de los retos, estos implicaron la movilización de saberes previos, porque se trabajaron contenidos que ya habían sido trabajados, sin embargo, presentaron dificultad al resolver las adivinanzas y los problemas matemáticos, fueron los dos retos que más se les dificultaron, se les dio tiempo suficiente para resolverlos y cada alumno eligió la estrategia para poder obtener la respuesta.

Para participar después de analizar y reflexionar su respuesta los alumnos levantaban la mano, cumpliendo con una de las reglas establecidas, debido a esto, tuve que observar atentamente para identificar quién o quiénes eran los alumnos que la habían levantado primero, lo cual me permitió valorar las manifestaciones de los alumnos: como reaccionaban al enfrentar cada reto, sus expresiones faciales, que hacían o cómo trataban de resolverlo o si comentaban o preguntaban a los padres de familia.

Cuando un alumno ganaba había diversas manifestaciones en el resto de los niños, “el hecho de obtener un punto y que este se registrara en la tabla donde aparecía su nombre los hacía sentir bien, algunos alumnos expresaban facialmente su inconformidad o su decepción al no ser los primeros que habían terminado” (Díaz, 2021), la mayoría de los alumnos deseaban ganar, y al saber que no habían terminado de hacer el reto primero provocaba en ellos un desequilibrio emocional; quienes habían empezado a jugar contentos y felices ahora estaban tristes o enojados.

A pesar de lo ocurrido, la mayoría de los alumnos no perdieron el interés en la actividad, si, cada que un alumno ganaba un reto y se le registraba su punto, el resto de los alumnos observaban y manifestaban su inconformidad, sin embargo, no desistieron, siguieron participando en las siguientes rondas del juego, lo que dio cuenta de la autorregulación emocional que tuvieron al momento de jugar, respecto a ello, hubo dos factores que influyeron, por una parte los alumnos estaban conscientes de que había más rondas y que era probable obtener un punto y por otro lado las reflexiones que se realizaron al inicio de la actividad sobre el cuento, donde reconocieron que no es válido rendirse, al contrario es necesario ser perseverante para lograr lo que nos proponemos.

En algunas rondas del juego hubo casos donde dos alumnos terminaron al mismo tiempo el reto, por lo que a ambos se les otorgó el punto, en esta ocasión los alumnos no mostraron inconformidad como en el juego aplicado en el primer ciclo reflexivo cuando hacían comentarios como: “pero yo gane primero”, en esta ocasión aceptaron que había un empate por lo que ambos obtenían el punto. Otra situación significativa fue cuando los alumnos a pesar de saber que no habían ganado el punto decidieron participar, realizando el reto que correspondía: cantando una canción, diciendo un trabalenguas, mostrando sus dibujos o la prenda de ropa que habían encontrado.

La mayoría de los alumnos lograron regular sus emociones y persistir en el juego, realizando cada uno de los retos, sin embargo, hubo un caso particular, en una ronda del juego:

(...) Román Esaú, al no terminar rápidamente los dibujos de sus triángulos, se enojó y lloró, sus papás apagaron la cámara y cuando solicité su participación comentaron “Se enoja Miss, porque no terminó los dibujos de sus triángulos”, dirigí unas palabras a Román y le dije que no se enojará que era un juego y que aún había posibilidades de obtener más puntos, sin embargo, no obtuve respuesta, así mismo uno de sus compañeros; Itan Haziel le dijo que no llorara que era un juego y todos eran compañeros, después se realizó el siguiente reto y rápidamente encendieron la cámara de Román quien ya tenía el objeto solicitado”. (Díaz 2021)

En este caso en particular no hubo una autorregulación en el alumno, ya que los padres de familia intervinieron al momento en que se enojó, resolviendo la situación

que le causó conflicto, cuestión que no debería ser así. La familia es un factor importante que influye en el desarrollo de competencias emocionales de los niños, por lo que deben motivar e impulsar a sus hijos o hijas a enfrentar situaciones desafiantes, poniendo a prueba sus capacidad y posibilidades, no resolviendo sus problemas o dificultades, porque de esta manera lo único que se hace es transgredir las competencias que forman parte del desarrollo emocional de los infantes.

La familia debe fungir como un modelo, los niños aprenden a partir de lo que observan y viven en su entorno inmediato; el hogar, “La implicación de la familia es clave para la educación emocional de los hijos e hijas. (...) Las personas adultas son un modelo de comportamiento para los más jóvenes” (Bisquerra, 2011, p.205). Por ello, los padres deben dar el ejemplo de cómo afrontar situaciones desafiantes, permitiendo que sus hijos o hijas expresen sus emociones, ya sean positivas o negativas. La emoción se debe sentir y expresar, de esta manera es como se llega a la autorregulación emocional, a través de un proceso personal donde reconocemos y controlamos lo que sentimos.

Aunque se presentó este hecho no podemos generalizar y decir que la participación de los padres de familia perjudicó a todos los alumnos. En su mayoría la presencia de los padres de familia, los motivó a seguir participando, pues únicamente supervisaron la actividad, sin intervenir en las decisiones que tomaba su hijo (a) para realizar cada reto, favoreciendo así la autonomía y la toma de decisiones.

Algunos alumnos a la vez fueron empáticos, tal y como sucedió cuando ocurrió el descontento de Román Esaú, al enojarse y llorar, su compañero Itan Haziél externó algunas ideas, diciéndole que no llorara, que era un juego y que todos eran compañeros, en este caso se dio cuenta de la autorregulación emocional, pues a pesar de no ir ganando Itan Haziél trató de consolar y motivar a su compañero, esto se debe en gran medida al ambiente donde los alumnos se desenvuelven.

Para concluir el juego se realizó el conteo de los puntos que obtuvo cada alumno, los niños querían saber quién había ganado, por lo que al contar los puntos que acumuló cada uno participaron contando oralmente los puntos que yo iba señalando. Al saber quién había sido el ganador, algunos alumnos expresaron tristeza,

sin embargo, aceptaron lo que se determinó, y al final felicitaron al compañero o compañeros ganadores.

Para finalizar la situación didáctica se llevó a cabo el ejercicio de relajación “El globo”, solicité a los alumnos que buscaran un lugar cómodo y realicé lo siguiente: pregunté a los alumnos ¿cómo se infla un globo y qué pasa si lo inflamos mucho?, a partir de sus respuestas les pedí que cerraran sus ojos e imaginaran que se convertían en globos, seguidamente indiqué que debían inhalar cómo si fueran globos y después pausadamente exhalar cómo si se desinflaran, por último debían abrir los ojos lentamente. El ejercicio se llevó a cabo tres veces, permitiendo que los alumnos cada vez lo hicieran de la mejor manera posible para volver a la calma después de haber participado en el juego.

Cabe mencionar que estos ejercicios de relajación: “La abeja” y “El globo”, implementados en los ciclos reflexivos, se trabajaron de manera permanente en otras sesiones virtuales y en casa, ya que se sugirieron a los padres de familia para trabajarlos con los niños cuando fuera necesario regular las emociones y construir un ambiente propicio para la convivencia entre la familia y el alumno.

Al revisar y valorar los resultados de esta situación didáctica, se dio cuenta del logro del aprendizaje esperado, que se consideró como eje nodal para el desarrollo de la actividad: la persistencia y la toma de decisiones, abonando a las dos competencias identificadas como vulnerables y contribuyendo al fortaleciendo de la autorregulación de las emociones en los preescolares.

La intención de la actividad se cumplió, potencializando tanto el desarrollo de competencias de los alumnos de preescolar como el fortalecimiento de mis competencias profesionales, relacionadas con la creación de ambientes propicios para generar el aprendizaje, con el uso de las TIC y el fortalecimiento de mis habilidades digitales, y el trabajo conjunto entre padres de familia y yo como docente en formación.

Los resultados obtenidos en la actividad fueron fructíferos, reconozco que, en este ciclo reflexivo, retomé el sentido de la investigación proponiendo un juego reglado que favoreciera la autorregulación de las emociones, esto se debió a la reflexión y

análisis que hice sobre mi intervención docente, al identificar áreas de oportunidad en los primeros ciclos reflexivos, pude reorientar mi intervención transformando y enriqueciendo mi práctica a través del proceso de investigación.

Llevar a cabo una autoevaluación sobre mi práctica y las habilidades y competencias docentes que he desarrollado, me ha llevado a analizar mi trabajo desde otra perspectiva. No cabe de duda que la profesión docente es un proceso cíclico, en el cual, de manera permanente analizamos lo que somos y hacemos para ir construyendo lo que queremos llegar a ser y hacer, la clave está en nuestra capacidad crítica para examinar la práctica docente, que a su vez nos ayuda a identificar en qué punto de nuestra formación estamos, y qué es necesario para nuestra transformación pedagógica.

Realizar un autodiagnóstico donde identifiquemos nuestras posibilidades, logros, limitaciones y dificultades, posibilita el análisis y reflexión sobre la dimensión social de la práctica docente. El docente debe ser comprendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; un ser no acabado con ideales, motivos y proyectos, en constante transformación que posibilita la formación de su identidad y vocación; capaz de analizar su presente y construir su futuro, a partir de sus fracasos, logros, experiencias, vivencias y motivaciones. (Fierro, et al., 1999)

Al tener claro lo que debía mejorar y cómo podía hacerlo, pude diseñar y organizar una situación didáctica que tomará en cuenta las necesidades de los alumnos, las mías como docente en formación, y las del presente trabajo de investigación. Pude articular las propuestas teóricas relacionadas con la autorregulación y el juego con los contenidos a trabajar que se proponen en el Área de educación Socioemocional del documento “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”.

Los materiales que diseñé y utilicé en el desarrollo de la actividad fueron trascendentales, e impactaron a los alumnos provocando en ellos una motivación e interés durante toda la situación didáctica, lo que me ayudó a observar, valorar y recuperar aspectos relevantes que me permitieron valorar mi práctica educativa.

CONCLUSIONES

El objetivo general de la presente investigación era favorecer la autorregulación de las emociones en niños de segundo grado de preescolar mediante la estrategia del juego. Para cumplir con este, fue necesaria la revisión de planteamientos teóricos donde se identificaron subcompetencias fundamentales que debían trabajarse con los niños para contribuir al desarrollo de la autorregulación emocional.

Durante la construcción del trabajo de investigación fue ineludible asumir mi papel como investigadora de mi quehacer docente, posibilitando así la movilización de saberes y competencias que en su conjunto me permitieron realizar un ejercicio, crítico, analítico y reflexivo, mediante el cual fue posible determinar las conclusiones que a continuación se comparten.

Los resultados obtenidos en cada uno de los ciclos reflexivos dieron cuenta de un proceso secuencial donde se fortalecieron habilidades emocionales en los preescolares, como el reconocimiento y expresión de las emociones, la persistencia al enfrentar situaciones desafiantes, la convivencia e interacción con otros, mismos que contribuyeron al fortalecimiento de la autorregulación emocional.

La autorregulación de las emociones es un proceso complejo que se desarrolla y transforma a lo largo de la vida de los individuos, por ello, es trascendental que, desde edades tempranas, se promueva y procure el desarrollo emocional. La infancia es la etapa donde es posible que los niños adquieran un sentido de cuidado; personal y emocional, por lo tanto, educar niños emocionalmente sanos, no solo impacta en los procesos de aprendizaje, sino también en las competencias para la vida; fundamento esencial de la propuesta de la educación integral.

El trabajo enfocado al Área de Educación Socioemocional es sustancial en la educación de niñas y niños, por lo que debe priorizarse y no solo trabajarse en situaciones adversas. Si desde la práctica educativa ampliamos la perspectiva sobre el trabajo con esta Área y atendemos las orientaciones didácticas enmarcadas en programas de estudios, es posible ampliar las posibilidades de la acción pedagógica.

Al trabajar en el desarrollo de competencias emocionales es posible realizar una articulación entre aprendizajes esperados de Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social, debido a su multidisciplinariedad. Esto permite entrelazar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretende que los alumnos desarrollen durante su estancia en el nivel preescolar.

Para fortalecer la autorregulación de las emociones en los educandos es necesario un trabajo conjunto entre docentes y padres de familia, actores inmediatos con los que los alumnos interactúan y conviven en su día a día. Antes de tratar de fomentar en los alumnos o hijos la autorregulación de las emociones, debemos garantizar que como adultos estemos bien con nosotros mismos, de esta manera es posible motivar e impulsar a los alumnos a través del ejemplo, teniendo presente el papel de modelo que fungen tanto docentes como padres de familia.

El trabajo con competencias emocionales, como lo es la autorregulación de las emociones implica un mayor reto para los docentes; aprender en qué consisten estas habilidades, qué aspectos o rasgos la integran y cómo se manifiestan en los alumnos. En este caso, al ser alumnos de preescolar, uno de los instrumentos de evaluación mayormente utilizado fue la observación, pues, es al momento de aplicar una situación didáctica donde se pueden recuperar las manifestaciones, reacciones y opiniones de los alumnos, ya que es ahí cuando se desenvuelven de mejor manera, expresando sus ideas, actuando con libertad, confianza y autonomía, a partir de su propio criterio.

El juego, como estrategia de aprendizaje tiene múltiples virtudes que posibilitan un trabajo transversal para trabajar los contenidos necesarios de acuerdo con las necesidades e intereses de los educandos, es esta flexibilidad que posee y caracteriza al juego lo que permite adaptarlo e implementarlo en cualquier situación de aprendizaje, siempre y cuando no se pierda el sentido y la intencionalidad.

Resulta imprescindible no confundir cualquier actividad “dinámica” o “divertida” con la estrategia del juego, si, puede ser una actividad lúdica, sin embargo, para comprenderla como estrategia existen aspectos fundamentales que no deben perderse de vista: la intencionalidad, el propósito y sus características; de acuerdo al tipo de juego que se esté aplicando.

Al llevar a cabo la investigación y la consulta de fuentes bibliográficas se pudo reconocer que el juego simbólico y el juego de reglas son los dos tipos de juegos que permiten en medida de lo posible, favorecer la autorregulación de emociones, al contrastar esto con los resultados obtenidos en cada una de las situaciones didácticas aplicadas, se pudo comprobar este planteamiento, cumpliendo así con uno de los objetivos específicos del proceso de investigación: identificar los tipos de juego y el impacto que tienen en el proceso de autorregulación de las emociones de los preescolares.

Por una parte, los juegos de simulación permiten a los niños y niñas involucrarse en una situación contextual, donde deben tomar roles y asumir sus responsabilidades, de esta manera se da cuenta del aprendizaje y experiencias que los alumnos tienen y han adquirido en su contexto inmediato. En los juegos reglados existe una apropiación de la regla, donde los alumnos al verse implicados en una situación lúdica deben comprender, asumir y respetar las reglas, esto les permite permanecer y seguir en el juego, favoreciendo la interacción social, la comunicación, el diálogo, la responsabilidad, entre otras competencias.

El diseño e implementación de los juegos propuestos en el plan de acción permitieron fortalecer la autorregulación de las emociones, no obstante, al trabajarse una articulación entre Campos y Áreas, se impulsó el logro de aprendizajes esperados, favoreciendo a la par habilidades comunicativas, sociales, y lógico-matemáticas, así como competencias como la empatía, la autonomía y el trabajo en equipo, con base en ello, fue posible reafirmar uno de los supuestos planteados al inicio de la presente investigación: el juego es una estrategia que permite potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales incluida la autorregulación de las emociones.

A partir de los resultados obtenidos en cada una de las situaciones de aprendizaje, considero que fue posible lograr otro de los objetivos de la investigación; el diseño de situaciones de aprendizaje mediante la estrategia del juego para favorecer la autorregulación de las emociones, porque mi práctica docente implicaba la propuesta de situaciones de aprendizaje, lo cual llevé a cabo a partir de la revisión

teórica en función a las necesidades de los actores educativos: alumnos y docente en formación.

La construcción del presente trabajo de investigación permitió documentar la práctica docente, a partir de una experiencia de trabajo enfocada en al Área de Desarrollo Personal y Social: Educación Socioemocional, con preescolares de cuatro a cinco años de edad, donde se pudo constatar lo fundamental y trascendente que es propiciar la autorregulación de las emociones a partir de la estrategia del juego. Es preciso reconocer que en el trabajo docente poco se ha profundizado en esta área de desarrollo, debido a la atención prioritaria que se da a los Campos de Formación Académica.

Hoy en día resulta indispensable otorgar un lugar primordial al Área Socioemocional, puesto que la educación preescolar es eminentemente formativa, lo cual implica el trabajo transversal y articulado que consienta la construcción y fortalecimiento de un conjunto de habilidades y competencias que favorezcan el desarrollo integral de cada individuo, esto conlleva un reto que se traslada directamente a las escuelas formadoras, donde se requiere que los formadores de futuras educadoras, reflexionen cómo promover esto desde los cursos de los distintos trayectos formativos y ampliar los enfoques y ámbitos que se trabajan desde la formación complementaria, aunado a la necesidad de fortalecer la vinculación de formación de docentes de Educación Preescolar de la Escuela Normal, con la Educación Básica, especialmente con los Jardines de Niños.

Cabe mencionar que la realización de este trabajo de investigación me llevó a reflexionar cuál es y será mi papel como futura educadora, la responsabilidad que emana el estar frente a un grupo y que quienes lo integran estén a mi cargo, y la gran labor que tengo que desempeñar para enfrentar la realidad educativa, procurando mejores condiciones que posibiliten la formación integral de las nuevas generaciones.

Durante el proceso de la investigación, pude reconocer las implicaciones que tiene la práctica docente y el papel que adquirimos como investigadores educativos de nuestro propio quehacer, lo cual, me lleva a plantear nuevos horizontes para investigar, como los son; el uso de las tecnologías como medio para propiciar aprendizajes en los

preescolares; las TIC como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el nivel preescolar; los juegos digitales como estrategia para promover la autorregulación de emociones en niños de nivel preescolar, el acompañamiento y la participación familiar como factores fundamentales en los procesos emocionales de preescolares de 4 a 5 años de edad.

La investigación educativa es un factor esencial en los procesos de formación y profesionalización docente, el uso de esta herramienta debe estar presente permanentemente en los procesos de actualización y capacitación docente, porque permite, analizar y reflexionar sobre nuestra tarea, lo cual nos conduce a trazar líneas de acción para mejorar y fortalecer habilidades y competencias profesionales que encaminan hacia la transformación docente.

SUGERENCIAS

Los retos y exigencias a los que nos enfrentamos los docentes son diversos, como actores educativos somos responsables de la formación individuos, por ello, nuestra labor resulta más compleja. El hecho de tratar y trabajar con personas implica que en la tarea docente se considere el sentido humano de las personas, lo que conlleva; comprender y considerar las características físicas, biológicas, personales, emocionales, y actitudinales de los educandos.

Es recomendable que desde el inicio del proceso de formación docente se tenga presente que la educación es integral, por lo que no únicamente debemos enfocarnos en transmitir conocimientos disciplinares, la educación va más allá, se debe procurar la formación integral de niños, niñas y adolescentes, esto requiere que en los procesos de enseñanza se proponga un conjunto de contenidos; conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan al individuo el pleno desarrollo de sus competencias.

Para ampliar las perspectivas del profesorado con relación a los procesos de enseñanza y la tarea de enseñar es fundamental que durante la formación docente se enfatice en las propuestas de planes y programas de estudio de nivel que nos compete, donde se plantea el enfoque de la educación y el perfil de egreso que se pretende que los alumnos tengan al concluir un determinado nivel educativo.

Como docentes en formación debemos revisar exhaustivamente lo que implica el trabajo con Áreas de Desarrollo Personal y Social, porque durante mi formación pude reconocer que tanto docentes titulares como docentes en formación tienden a priorizar, en las prácticas, el trabajo con Campos de Formación Académica, perdiendo así el sentido de la educación integral, y dejando a un lado el sentido humano del individuo; de los niños del preescolar.

Para tener un sentido humano y considerarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes debemos reconocernos primeramente como lo que somos; seres cambiantes capaces de afrontar la realidad y la diversidad para contribuir no solo

al desarrollo y formación personal y profesional, sino también al de nuestros alumnos, pero, ¿qué se requiere para ello?

La tarea docente lleva inmersa una responsabilidad social, porque parte de nuestra labor es servir al otro y contribuir al desarrollo de la sociedad, lo cual nos convierte en agentes de cambio, para ello, es necesario enriquecer y fortalecer las competencias docentes que nos permitan afrontar las transformaciones sociales.

A partir de mi experiencia al enfrentar a la educación a distancia, creo que es necesario que se procure la diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando aspectos nodales de la práctica: propuestas de aprendizaje, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, uso del tiempo, organización de la tarea educativa, los recursos humanos, técnicos, y pedagógicos, el uso de material didáctico, el tipo de material didáctico que se implementa, entre otros.

En relación al uso de plataformas educativas y recursos tecnológicos considero que es fundamental, debido a que, hoy en día las nuevas generaciones, están mayormente familiarizadas con su uso, lo cual implica que los docentes nos preparemos para hacer frente a las demandas, interés y necesidades de los educandos.

La experiencia que viví en este último tramo de mi formación, me llevó a reflexionar en qué medida estamos preparados para el cambio, la educación a distancia nos llevó a romper esquemas, a superar expectativas y nuestras limitaciones, pues la práctica y los procesos de aprendizaje dependieron en gran medida del uso e implementación de las TIC, esto nos permitió concientizar sobre la importancia de la actualización y capacitación docente.

El contexto, la sociedad, las familias, los alumnos, la educación; cambian, continuamente, generación tras generación, debido a las constantes transformaciones, no sabemos qué es lo que nos espera, a qué nos vamos a enfrentar, sin embargo, es preciso ser conscientes que nuestra práctica en gran medida depende de nosotros mismos, por lo que debemos aspirar al cambio, a la superación, a la actualización y la profesionalización docente.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Brodova, E., Leong, D. y Jiménez, A., (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México, D.F: SEP
- Diario Oficial de la Federación Mexicana. (2012). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: DOF. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf
- Díaz, A. (2020, noviembre). *Diario de trabajo. Segunda Jornada de Intervención*. Licenciatura en Educación Preescolar 2012. Séptimo semestre, Escuela Normal No. 3 de Toluca. Toluca, México.
- Díaz, A. (2021, marzo). *Diario de trabajo. Práctica profesional*. Licenciatura en Educación Preescolar 2012. Octavo semestre, Escuela Normal No. 3 de Toluca. Toluca, México.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una investigación basada en la investigación acción*. México: Paidós Ibérica
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Informe Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Recuperado de www.unicef.org/publications
- Gándara, A. G. (2019). *Autorregulación Emocional y Procesos de Aprendizaje. Un estudio de caso múltiple*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. Redalyc (8), 108-123. Recuperado el 26 de noviembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Parra, D. (2003) *Manual de Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje*. Colombia: SENA
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP/Graó
- Pimienta, J. (2012) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Docencia Universitaria basada en competencias. México: PEARSON
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es/ni%C3%B1o?m=form>> [junio 25, 2020]
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de estudio 2011 guía para la educadora*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar*. Recuperado de: https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- Secretaría de Educación pública. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20titulacion.pdf

Uriz, N., López, M. A., Belarra, R. (2011). *El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.

Valle, A., González, R., Cuevas, L.N., & Fernández, A.N. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. *Revista de Psicodidáctica*, (6) ,53-68. [Fecha de Consulta 29 de octubre de 2020]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514484006>.

Vásquez, F (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá: Kimpres.

Villanueva, L., Vega, L. O., Poncelis, M. F., (2001). *Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares*. México: Fuentes para crecer.

ANEXOS

Anexo 1. Tarjetas de emociones

Las tarjetas se utilizaron en la primera situación didáctica, con la intención de que los alumnos identificaran las emociones que se representaban en cada una de ellas.



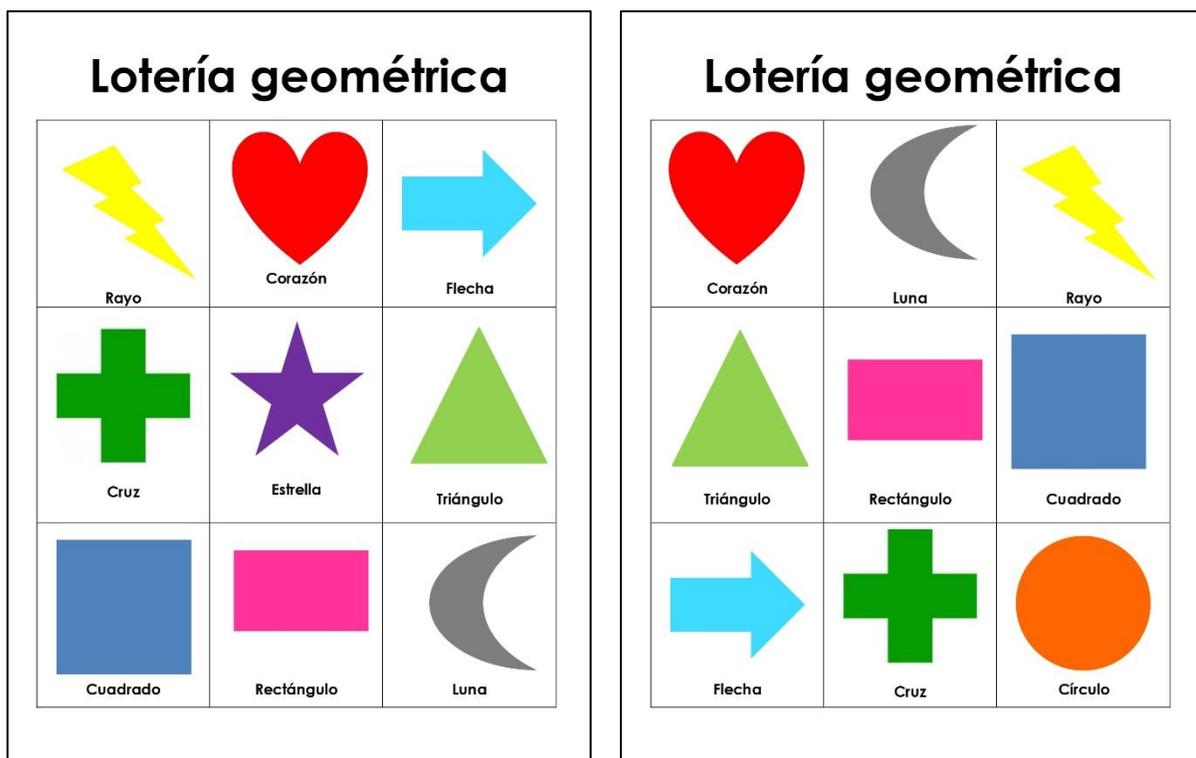
Anexo 2. Audiocuento “Las emociones de Nacho”

En el siguiente enlace se puede escuchar el audiocuento utilizado en la situación didáctica “Describo personajes”.

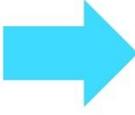
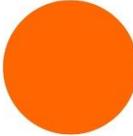
<https://drive.google.com/file/d/1AvH7NLWe6n0EcMofTNNNlsy-xQuyhxOa/view?usp=sharing>

Anexo 3. Tableros del juego “Lotería geométrica”

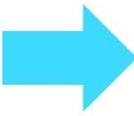
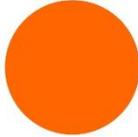
Para llevar a cabo el juego de la lotería se llevó a cabo el diseño de tableros de formas y figuras geométricas, los cuales se presentan a continuación:



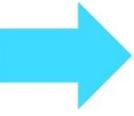
Lotería geométrica

 Rectángulo	 Flecha	 Cruz
 Rayo	 Cuadrado	 Luna
 Estrella	 Círculo	 Corazón

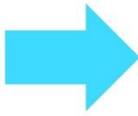
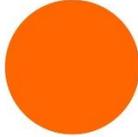
Lotería geométrica

 Flecha	 Luna	 Cuadrado
 Estrella	 Círculo	 Corazón
 Triángulo	 Rayo	 Cruz

Lotería geométrica

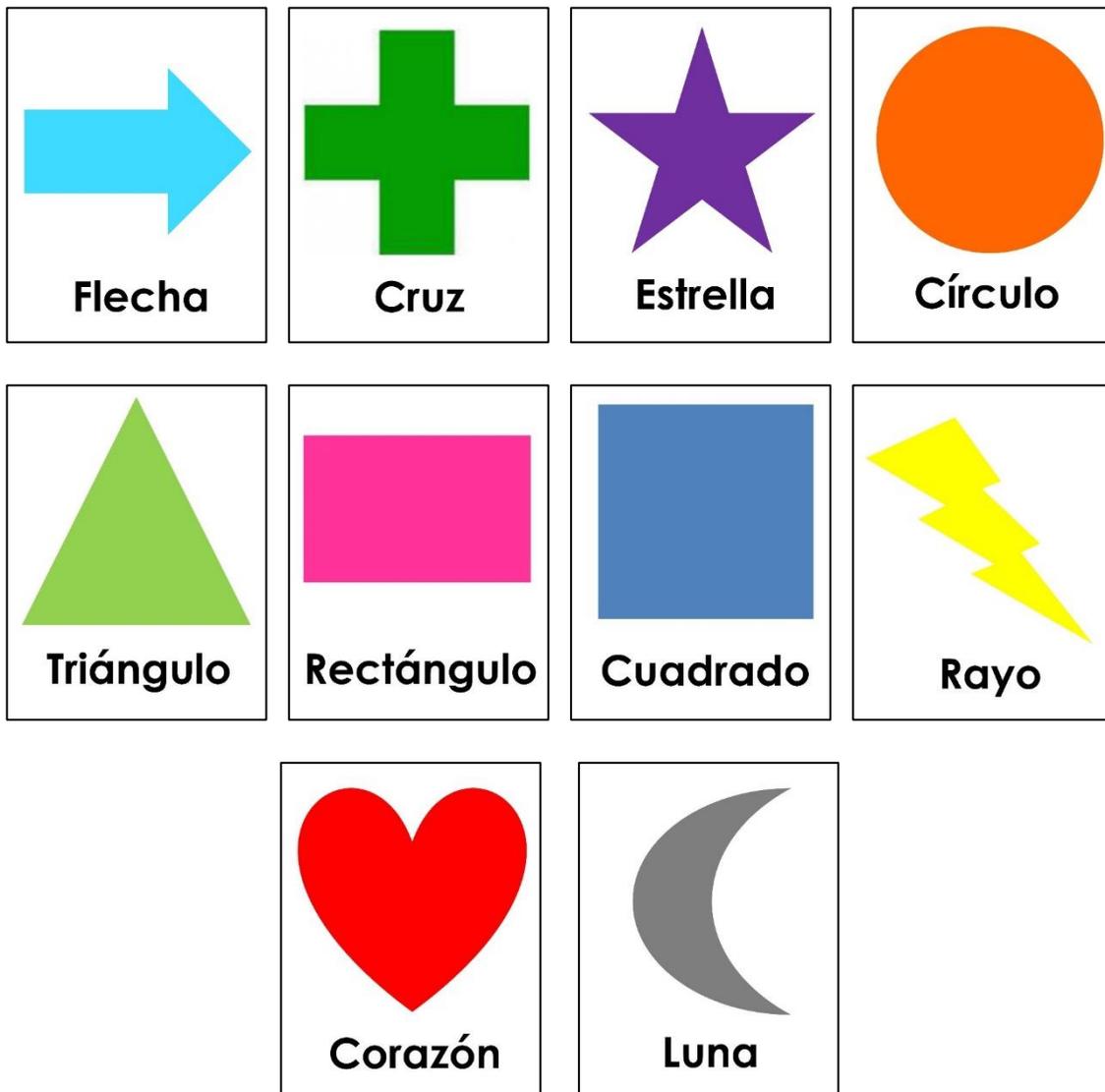
 Cuadrado	 Rectángulo	 Círculo
 Flecha	 Triángulo	 Luna
 Estrella	 Corazón	 Cruz

Lotería geométrica

 Cruz	 Rectángulo	 Triángulo
 Corazón	 Flecha	 Rayo
 Luna	 Círculo	 Estrella

Anexo 4. Cartas de la lotería geométrica

Para realizar el juego de la lotería geométrica utilicé las siguientes tarjetas, las cuales, imprimí para tenerlas de manera física y poder mostrarlas a los alumnos a través de la pantalla.



Anexo 5. Entrevista a padres de familia

La siguiente entrevista se diseñó para recuperar la perspectiva de los padres de familia acerca de las habilidades socioemocionales de sus hijos, realizando a la vez una evaluación de las situaciones didácticas implementadas en el primer ciclo reflexivo.

EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES 2° G

Indicaciones: A partir de lo que observo en las actividades realizadas el día lunes 9 de noviembre “Y tú, ¿Cómo ves?” Y el día jueves 12 de noviembre “Describo personajes” responda las siguientes preguntas.

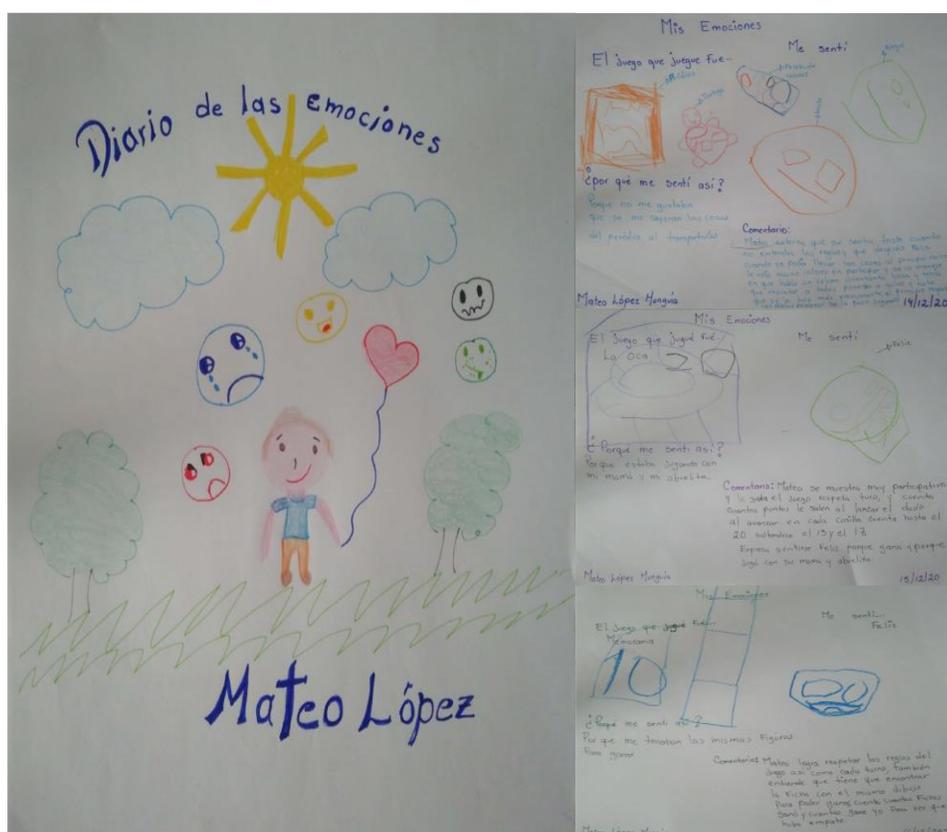
1. Cómo actúa o se comporta su hijo (a) cuando enfrenta situaciones de desacuerdo (Al jugar juegos de mesa o en situaciones comunes como por ejemplo las que se presentaron en el video)
2. Su hijo respeta las reglas al jugar juegos de mesa o cualquier otro juego, si su respuesta es sí describa cómo participa, si su respuesta es no, describa qué hace y qué dice.
3. Su hijo (a) habla y reflexiona sobre sus conductas cuando enfrenta situaciones de desacuerdo, describa cómo lo hace.
4. Su hijo (a) propone soluciones para resolver conflictos o situaciones de desacuerdo con la familia o amigos o se niega a hacerlo, describa qué hace o qué dice comúnmente.
5. Su hijo (a) respeta las opiniones de los demás y los acuerdos que hacen en familia al realizar una actividad juntos, si su respuesta es si describa cómo participa, si su respuesta es no describa qué le cuesta trabajo.
6. Su hijo (a) propone ideas cuando participa en actividades en equipo o en familia.

7. Su hijo o hija reconoce las emociones que escucho en el cuento “Las emociones de Nacho”, escriba cuáles.
8. Escriba qué hace o qué dice su hijo (a) cuando esta triste, enojado, feliz, asustado o tiene miedo.
9. Su hijo (a) controla lo que hace y dice cuando enfrenta emociones como el miedo, la tristeza o el enojo, si su respuesta es sí describa cómo controla sus emociones.
10. Su hijo (a) asume su responsabilidad al actuar (cuando hace travesuras, pelea, entre otros) o inventa excusas y culpa a los otros, describa qué hace y qué dice.
11. Su hijo (a) participa con seguridad, propone ideas y comparte gustos y preferencias al interactuar con otros (familia, conocidos, amigos) si su respuesta es sí describa cómo actúa comúnmente, si su respuesta es no describa que se le dificulta o porque no los hace.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd668dAzz5QLYE-RCFYBcM01oGfTSASWSTbtK9RcHhWlycNRA/viewform>

Anexo 6. Diario de las emociones

El diario de las emociones se aplicó como una actividad permanente, donde los alumnos registraron diariamente como se habían sentido al participar en diferentes tipos de juegos, en el siguiente enlace es posible observar la evidencia del alumno Mateo López Munguía.



<https://drive.google.com/file/d/1qKiiRPI7fDc3KQ5hKaShQUqdlxw52kd/view?usp=sharing>

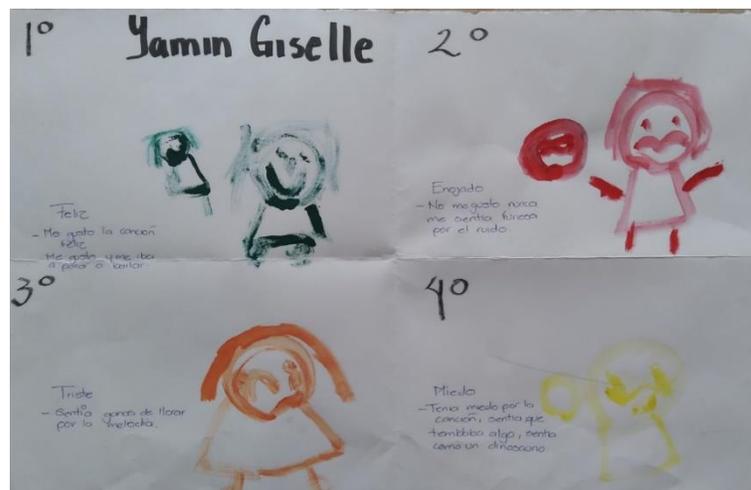
Anexo 7. Canciones de la actividad “Escucho y siento”

Para la situación didáctica implementada en el segundo ciclo reflexivo se hizo uso de cuatro canciones que representaban las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo y enojo, en el siguiente link se pueden consultar:

<https://drive.google.com/drive/folders/1kjlz3jkryKQRXejqsUUImNk0lpdZ3u5?usp=sharing>

Anexo 8. Evidencias de la actividad “Escucho y siento”

En las siguientes evidencias se puede apreciar cómo los alumnos representaron las emociones que sintieron al escuchar cada una de las piezas musicales escuchadas en la situación didáctica “Escucho y siento”, así mismo un breve comentario donde los padres de familia escribieron el porqué de la emoción experimentada por el alumno.



Anexo 9. Retos de la actividad “Enfrento desafíos”

Para la situación didáctica “enfrento desafíos en el juego, se propusieron los siguientes retos, mismos que tenía impresos en tarjetas físicas, que se leyeron y mostraron a los alumnos durante la clase virtual.



Canta una canción.



Di un trabalenguas.



Adivina, adivinador
Canta cuando amanece y vuelve a cantar cuando el sol desaparece.



Adivina, adivinador
Cuando llueve y sale el sol, todos los colores tengo yo.



Dibuja dos triángulos de diferente tamaño.



Dibuja una estrella.

Desafío matemático
Martín tenía 5 canicas y perdió 3.
¿Cuántas canicas tiene Martín?



Desafío matemático
Si tengo 4 paletas y mi mamá me regala 3.
¿Cuántas tengo en total?




Busca una prenda de vestir color amarillo.



Busca una prenda de vestir color rojo.

Anexo 10. Ruleta digital

En el siguiente enlace se puede observar la ruleta digital diseñada y utilizada en la situación didáctica “enfrento desafíos”.



https://drive.google.com/file/d/1HNf8oKGYrYaT738tnE-WtrozEdTDs_S0/view?usp=sharing

Anexo 11. Cuento “La gran carrera”

La gran carrera

En un lugar muy, muy lejano, había dos amigos, Pedro y Luis, quienes eran muy buenos corredores. Un día se inscribieron a una carrera donde el ganador ganaría una bicicleta, los dos se prepararon muy bien, estaban seguros de que iban a ganar porque eran muy rápidos.

El día de la carrera, los dos salieron a prisa, todo indicaba que iban a quedar empates, pero a la mitad del camino Luis se cayó, Pedro siguió corriendo porque era su oportunidad de ganar.

Luis al caerse pensó que Pedro lo ayudaría, pero no fue así, entonces se levantó, se sacudió el polvo y siguió corriendo para alcanzar a Pedro. Aunque corrió y corrió, no lo pudo alcanzar, pero terminó la carrera.

Pedro quedó en primer lugar y se ganó la bicicleta. Luis quedó en segundo lugar y se puso muy triste porque a pesar de que no se rindió y siguió corriendo no ganó.

Anexo 12. Títeres utilizados en la actividad “La gran carrera”





“2021. Año de la Consumación de la Independencia y la Grandeza de México”

ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA

ASUNTO: Aprobación del Trabajo de Titulación

C. PROFRA. LORENA LILA MÁRQUEZ IBÁÑEZ
DIRECTORA DE LA ESCUELA
NORMAL No. 3 DE TOLUCA
PRESENTE

AT'N.
DRA. MA. DEL CARMEN SALGADO ACACIO
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

Por este medio, informo a usted que la estudiante **Abigail Díaz García** de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012, concluyó el Trabajo de Titulación: **El juego: una estrategia para favorecer la autorregulación de las emociones en preescolares de 4 a 5 años**, en la modalidad de: **Tesis de Investigación**.

Una vez que ha cumplido satisfactoriamente con los requisitos establecidos para sustentar el examen profesional, se **Aprueba** dicho documento, en la ciudad de Toluca, México, a los **veintiún días del mes de junio de dos mil veintiuno**, a fin de que la interesada proceda a la realización de los trámites correspondientes.

Sin otro particular, quedo de usted.

ATENTAMENTE



Ma. del Carmen Salgado Acacio

Dra. Ma. del Carmen Salgado Acacio

c.c.p.Mtro. Joaquín Reyes Gutiérrez. Jefe del Departamento de Control Escolar

“EDUCAR PARA DESARROLLAR UNA CONCIENCIA HUMANITARIA”

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA



“2021. Año de la Consumación de la Independencia y la Grandeza de México”

ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA

No. de oficio: 191-1-2/2020-2021

ASUNTO: Autorización del Trabajo de Titulación

Toluca, Méx., 29 de junio de 2021

C. ABIGAIL DÍAZ GARCÍA
DOCENTE EN FORMACIÓN
P R E S E N T E

Por este medio, la **Comisión de Titulación** de la Institución, tiene a bien informarle que la estructura del trabajo que presentó se apega en lo general a las condiciones establecidas en el documento de **Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación**, publicado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación Pública.

Con sustento en la aprobación emitida a su trabajo de titulación por parte del Asesor Académico, y una vez que ha cubierto los requisitos académico-administrativos (cubrir la totalidad de créditos del plan de estudios, constancia de servicio social y oficio de aprobación del trabajo por parte del asesor académico), se hace de su conocimiento que ha sido **AUTORIZADO** el documento denominado: **El juego: una estrategia para favorecer la autorregulación de las emociones en preescolares de 4 a 5 años** en la modalidad de: **TESIS DE INVESTIGACIÓN**.

Por lo que puede proceder a la realización de los trámites correspondientes para la sustentación del Examen Profesional.

Se informa a usted para su conocimiento y fines consiguientes.

ATENTAMENTE

DRA. MA. DEL CARMEN SALGADO ACACIO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE
TITULACIÓN



Vo. Bo.

PROFRA. LORENA LILA MÁRQUEZ IBAÑEZ
DIRECTORA

c.c.p. Mtro. Joaquín Reyes Gutiérrez- Jefe del Departamento de Control Escolar

“EDUCAR PARA DESARROLLAR UNA CONCIENCIA HUMANITARIA”

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 3 DE TOLUCA