SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD UPN 098, CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE

“Educación Socioemocional para la reapertura de clases presenciales en Preescolar”

Proyecto de intervención pedagógica

Que para obtener el título de

Licenciada en Educación Preescolar

Presenta:

Alejandra Olivares Carriles

Director de Proyecto:

Mtro. Edgar Rafael Guadarrama Flores

CDMX, octubre 2023

Ciudad de México, 17 de octubre de 2023
Oficio.no.098Dir-ext /0661/2023

ALEJANDRA OLIVARES CARRILES
PRESENTE

En calidad de **Presidente** de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo recepcional titulado: **"Educación socioemocinal para la reapertura de clases presenciales en preescolar".**

Opción: **PROYECTO DE INTERVENCIÓN,** Plan **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se **DICTAMINA** favorablemente su trabajo y se le autoriza proceder a realizar los trámites correspondientes para presentar su examen profesional.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

ANABELA LÓPEZ BRABILLA
DIRECTORA

S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
CDMX ORIENTE
DIRECCION

ALB/CMC

Índice

Presentación 1

Capítulo 1 Contexto Problemático 3

1.1 Contexto Internacional 3

1.2 Contexto en México 7

1.2.1 Condición Nacional del Desarrollo Infantil previo al Distanciamiento Social 8

1.2.2 Impacto del Confinamiento Social en Menores Preescolares 13

1.3 Contexto Educativo Institucional 12

1.3.1 Contexto Comunitario 12

1.3.2 Contexto Institucional 15

1.3.3 Contexto Familiar 17

Capítulo 2 Diagnóstico Educativo y Planteamiento Problemático 20

2.1 Definiciones de Diagnóstico Educativo 20

2.2 Diagnóstico Docente 21

2.2.1 Reflexión de la Práctica Docente 21

2.2.2 Dimensión Personal Docente 23

2.3 Diagnóstico de Alumnos 25

2.3.1 Estilos de Aprendizaje 25

2.3.2 Medición de Habilidades Sociales 28

2.4 Planteamiento del Problema 30

Capítulo 3 Marco Normativo, Teórico y Metodológico 32

3.1 El Desarrollo Emocional en el Programa Aprendizajes Clave 32

3.2 Argumentación teórica 34

3.2.1 Desarrollo Psicobiológico de la Niñez 34

3.2.2 Educación Socio Emocional 36

3.3 Metodología de la Investigación Acción en el Preescolar 41

3.4 Metodología del Proyecto de Intervención

Capítulo 4 Intervención Educativa 44
4.1 Fundamentación e Instrumentos de la Intervención 44
4.2 Implementación de la Intervención 48
4.3 Evaluación de la Intervención 55

Conclusiones 59
Referencias 61

Presentación

La idea de hacer este proyecto de intervención se dio por la preocupación de atender a los alumnos de edad preescolar en el aspecto de las afectaciones que han tenido por la pandemia y el distanciamiento social que a partir de marzo del 2020 llevó al cierre de las escuelas. En la edad preescolar la convivencia social es muy importante para el sano desarrollo social de los menores y los aprendizajes necesitan de las actividades grupales. Por ejemplo, para aprender jugando ya no fue igual en los hogares en donde, aunque estuvieran acompañados de alguno de los padres de familia o de un adulto que los cuidara no tenían la oportunidad de convivir con otros menores con la guía de la docente.

Un problema que el distanciamiento social provocó en los menores fue un desarrollo socio emocional limitado causado en parte por el estrés familiar y el aumento de la vulnerabilidad al estar encerrados los menores en casa. Estas condiciones perjudicaron las condiciones de aprendizaje y por eso en esta intervención educativa el objeto de estudio son las habilidades socio emocionales de los menores y su fortalecimiento o desarrollo para que puedan adaptarse mejor a las actividades escolares de aprendizaje, convivencia y lograr el desarrollo integral como personas.

Por eso el objetivo general de la intervención es fortalecer las habilidades sociales de los alumnos, mediante el manejo de sus emociones, para contribuir a su desarrollo integral.

Como objetivos particulares están:

1. Determinar si se logró un cambio positivo en las emociones de los alumnos
2. Determinar si cambiaron las habilidades socioemocionales de los alumnos

Para cumplir el objetivo general se realizó una intervención educativa para construir las condiciones emocionales en el ambiente áulico y aplicar estrategias de aprendizaje para la construcción y fortalecimiento de habilidades sociales en los menores, para que superaren las afectaciones causadas por la pandemia y las medidas de distanciamiento social y se divide en varios capítulos.

En el Capítulo 1 se describen los problemas en educación que en general se vivieron en el mundo y en México durante el tiempo de cierre de los planteles escolares

por causa del distanciamiento social para contener la expansión de las infecciones por el Coronavirus, especialmente los problemas en la educación preescolar afectaron a los menores en una etapa de su vida muy importante para su desarrollo. Se incluye el contexto de la comunidad donde se encuentra el centro escolar porque el entorno comunitario influye en la escuela y en la familia de los menores. También se incluye el contexto de la escuela y de la familia porque son los dos espacios más importantes de formación.

En el Capítulo 2 se encuentra el diagnóstico educativo de la docente y de los alumnos que se hizo con la aplicación de instrumentos de investigación educativa específicos para tener información clara de las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje, para poder explicar en qué consiste el problema.

El Capítulo 3 retomó el problema explicado y tiene la argumentación teórica que se utilizó para entender las causas y proponer las soluciones al problema con el uso de la metodología de la investigación acción en donde se propone que la docente investigue su propia práctica y los resultados de los aprendizajes de los alumnos para mejorar mediante una intervención que tome en cuenta el marco normativo de la SEP para cumplir con los propósitos de la educación en el nivel educativo que corresponda.

En el Capítulo 4 se explicó en qué consistió la intervención desde su justificación, la presentación de los instrumentos seleccionados, su aplicación detallada con las actividades realizadas y la evaluación de los resultados obtenidos. Al final están las conclusiones a las que se llegó al terminar de aplicar la intervención y comparar lo que se obtuvo con los objetivos que se plantearon al inicio.

Capítulo 1 Contexto Problemático

La educación fue afectada por la pandemia y las reacciones de gobiernos y sociedades que fueron variadas. Hubo dos momentos. Primero el de las políticas que los gobiernos implementaron y las sociedades y padres de familia acataron de alguna u otra manera y el otro momento fue el de las condiciones en que se retomó la nueva normalidad educativa con los planteles abiertos en todo el mundo. en el que se tuvieron que enfrentar las consecuencias de la pandemia, las políticas de distanciamiento social para contenerla y las pérdidas humanas, de salud, económicas y emocionales de las familias de los alumnos sobre todo de la educación básica y en especial de quienes más recienten por su vulnerabilidad que son los alumnos de educación preescolar. Este proyecto de intervención se escribió durante el distanciamiento social, por lo que se describe la prospección que en su momento existió para el momento en que se abrieran los planteles.

1.1 Contexto internacional

Con el reconocimiento del COVID-19 como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) en los primeros meses del 2020 se desencadenó la ejecución de protocolos de prevención y atención internacional que nunca se habían establecido en todo el mundo. Si se habían presentado otras epidemias antes como la de la influenza del 2009 pero su alcance territorial había sido limitado a regiones muy particulares del planeta.

Los primeros meses demostraron que las personas más vulnerables a la enfermedad y con mayor riesgo de morir son de la tercera edad y que padecen alguna otra condición médica grave como la diabetes, la hipertensión, la obesidad o complicaciones respiratorias pero también se empezaron a dar casos de bebés y niños infectados lo que forzó a las autoridades en bioseguridad internacionales y nacionales y las autoridades educativas a plantearse la adopción de las políticas públicas de

emergencia para la educación. La expansión de la pandemia y las personas infectadas ha sido diferente en diferentes países por varios factores:

- Salud de la población y la capacidad, equipamiento y atención hospitalaria oportuna
- Tránsito internacional y nacional de personas y productos
- Prácticas de distanciamiento social
- Propensión genética
- Edades de la población
- Práctica de medidas de higiene preventiva
- Aislamiento de enfermos

Organismos internacionales con investigadores especialistas han alertado de las consecuencias del cierre de los planteles educativos en el desarrollo de los alumnos especialmente de los de educación inicial, preescolar primaria y secundaria. Una de las organizaciones que ha estado más activa en estas investigaciones y que ha alertado al mundo es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

De acuerdo con la UNICEF (2020) el cierre prolongado de los centros escolares tiene consecuencias considerables en la niñez, recordando que por niñez para esta organización se incluyen los adolescentes como menores de edad. Los cinco principales riesgos asociados en América Latina y el Caribe son la deserción escolar, la violencia contra niñas, niños y adolescentes y violencia de género, consecuencias económicas, aprendizaje interrumpido y la interrupción del desarrollo de los niños y niñas más pequeños.

En lo que respecta a la deserción escolar, la UNICEF prevé que 3.1 millones de niños y adolescentes podrían estar en riesgo de no retornar a las aulas después de la pandemia entre más tiempo dure el cierre de centros escolares y se viva en situación de marginación socio económica. El descenso de matrícula de la región se calcula en 1.8% y el número estimado de alumnos sin educación ni presencial ni remota aumentó de marzo a octubre del 2020 del 4 al 18%. La población en mayor riesgo de estar fuera de las estrategias de educación remota o de no retornar a la escuela son niños, niñas y adolescentes con discapacidad, las adolescentes que están embarazadas o son madres y quienes están en condición de pobreza extrema. El caso de la educación

inicial y preescolar no contempla la deserción, pero si la exclusión de algún tipo de estrategia de educación. (UNICEF, 2020)

En lo que toca a la violencia contra niñas, niños y adolescentes y violencia de género, la pandemia originada por COVID-19 ha aumentado la violencia a la que estaban expuestos los menores de la región. UNICEF estimaba que alrededor de 100 millones de menores entre los 2 y los 17 años de edad ya habían presenciado y sido víctimas de alguna forma de violencia, pero que con el cierre de los planteles escolares y el confinamiento en el hogar aumentó el estrés entre los padres y cuidadores lo que resultó en un mayor número de menores víctimas de violencia doméstica, negligencia o abuso emocional, físico o sexual. Esta se acrecienta cuando los servicios sociales tales como las líneas de ayuda se ven en la necesidad de ser interrumpidos o no pueden atender toda la demanda. Lamentablemente se une a esta situación los brotes de enfermedades infecciosas y aumento de la Violencia Basada en el Género (VBG) como lo muestran estudios tomados en cuenta por UNICEF durante los brotes anteriores de Zika, SARS y Ébola siendo las mujeres y las niñas las victimas principales. (UNICEF, 2020)

En lo correspondiente a las consecuencias económicas, todas las economías del mundo se han visto afectadas por el cierre de actividades. Unos países han sufrido más que otros y la región latinoamericana es una de las más ha sufrido. Hay consecuencias a corto, mediano y largo plazo. En el corto plazo las medidas adoptadas para frenar la propagación del virus llevaron a la pérdida de fuentes de ingreso y aumento de gastos por cuestiones médicas y de equipamiento para atender las clases remotas. A mediano plazo hay desaceleración o crisis económica y a largo plazo una recuperación con poco dinero del gobierno para la educación. Como lo difunde UNICEF con datos del Banco Mundial se calcula que por la crisis venidera por la pandemia cada menor que cursa el preescolar, la primaria y la secundaria en la región podría disminuir sus ingresos entre $242 y $835 dólares estadounidenses en ingresos anuales en su futura vida laboral. Esta situación aumentará los niveles de pobreza y las desigualdades para las futuras generaciones de niñas y niños que aún no nacen. (UNICEF, 2020)

En lo que se relaciona con el aprendizaje interrumpido, este se refiere a que con el cierre de planteles para contener la pandemia y proteger la vida y salud de los

menores y sus familias los sistemas educativos se vieron en la necesidad de migrar a métodos de aprendizaje a distancia, pero quedó al descubierto la realidad latinoamericana de que ni los planteles ni los padres ni los estudiantes estaban preparados en recursos económicos, tecnológicos ni habilidades. Ya había un rezago en la región pues muchos estudiantes no tenían los niveles básicos de competencias en primaria y secundaria ni muchos padres de familia de menores en preescolar. Hay un riesgo de que el aprendizaje interrumpido tenga consecuencias y en lo futuro cueste más trabajo aprender. Si un documento de UNICEF y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a 7 meses del cierre de los centros escolares ya veía un importante aumento en el número de estudiantes de secundaria que quedarían por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura la situación a más de 16 meses julio del 2021 las estimaciones podrían ser aún peores. (UNICEF, 2020)

Lo que se presenta es que los métodos de aprendizaje a través de medios tecnológicos de asistencia a la educación, como Internet, la televisión, la radio, los teléfonos inteligentes y SMS, necesitan de entrada de acceso a tecnología que no está siempre disponible en todos los hogares. Esta situación afecta de manera diferenciada a la población, pero los más afectados son los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad, como los indígenas, niños y niñas con discapacidad, refugiados y migrantes y quienes viven en zonas rurales o urbanas con alto índice de marginalidad. En cuanto a los docentes, también requieren acceso a una tecnología adecuada, así como programas eficientes de formación en métodos de aprendizaje a distancia. También los padres de familia y los estudiantes deben recibir orientación acerca de cómo trabajar y estudiar en línea de forma segura e independiente. (UNICEF, 2020)

Para los menores de preescolar la situación es más difícil porque la educación remota como la TV requiere de contar con el apoyo de un adulto con ciertas habilidades y recursos materiales y tecnológicos y un acercamiento directo con los docentes. UNICEF calcula que tres cuartas partes de los estudiantes de escuelas privadas cuentan con acceso a un aprendizaje de calidad, pero solo la mitad de los que están en las escuelas públicas lo tienen y los excluidos son los que más lo necesitan es decir

los de mayor marginalidad y más vulnerables como los niños, niñas y adolescentes con discapacidades físicas y cognitivas. (UNICEF, 2020)

Interrupción del desarrollo de los niños y niñas más pequeños. Esta situación es por la que están pasando los menores en edad de educación inicial y preescolar. Los impactos colaterales de las medidas de confinamiento y cierre de guarderías y centros preescolares han afectado el progreso de los niños y niñas de 5 años o menos para quienes los primeros años de vida son una oportunidad única para sentar las bases de su salud, educación y bienestar futuros. Es fundamental tener a esa edad acceso a programas de educación infantil que los ayude a transitar del núcleo familiar al social mediante la escuela y prepararse para las etapas futuras de su educación.

Se está observando que las soluciones de educación a distancia como implementación de emergencia han resultado menos adecuadas para los estudiantes en edad preescolar, ya que su aprendizaje depende de las interacciones directas que tengan con padres, cuidadores y docentes, principalmente a través del juego y otras actividades. Se prevé que la interrupción prolongada de estas interacciones educativas de convivencia tendrá un impacto negativo en la capacidad de los niños y niñas para tener éxito en la escuela y en la vida. (UNICEF, 2020)

Este riesgo está directamente relacionado con la preocupación de este proyecto de intervención porque reflexionando sobre los niños que ingresen al ciclo escolar 2021-2022 a primer grado de preescolar a los tres años se ve una realidad que debe ser atendida en los centros de educación inicial y preescolar y es que esos niños y niñas iniciarán clase habiendo estado en su casa en confinamiento social la mitad de su vida.

1.2 Contexto en México

La crisis ocasionada por la pandemia de COVID-19 ha ocasionado una problemática por así decirlo múltiple en la educación. El cierre de las escuelas llevó a buscar o ampliar el uso de otras estrategias distintas a la modalidad presencial. Las opciones tomadas están alrededor de la educación a distancia asistida por algún tipo de

tecnología que va desde la señal de televisión abierta como es el caso de la estrategia de la Secretaría de Educación pública Aprende en Casa hasta el uso de plataformas digitales capaces de almacenar cursos con eficientes e innovadores herramientas de administración del aprendizaje como los son MOODLE o TEAMS de Microsoft sin olvidar opciones gratuitas intermedias como Classroom.

Pero el manejo de estos recursos tecnológicos pide habilidades que la mayoría de docentes no había tenido necesidad de desarrollar y que los alumnos jóvenes que se suponía habían nacido con chip integrado para manejar los dispositivos electrónicos como el celular, las tabletas y las computadoras tampoco tenían más allá del manejo de redes sociales.

Estos recursos tecnológicos plantearon a su vez dos problemas más. Un problema es el costo de los aparatos que para utilización educativa necesitan estar actualizados o ser de generaciones actuales y eso significa que son más caros, como la pantalla plana para captar las señales de la televisión abierta y que los menores inscritos en niveles de educación básica pudieran sintonizar las clases diariamente o que solamente tenían uno y había varios estudiantes de diferentes grados y niveles educativos que atender.

El problema económico se agrava si se consideran tecnologías digitales que incluyan el uso de celulares, tabletas o computadoras y su respetiva conexión a la Internet que puede ser cara cuando se necesita mejor conexión.

1.2.1 Condición Nacional del Desarrollo Infantil previo al Distanciamiento Social

Con datos proporcionados por el Gobierno Federal mexicano, la UNICEF en su informe Los derechos de la infancia y la adolescencia en México (2018) se puede tener un panorama de la condición general de la niñez en México antes de la pandemia para ver el panorama al que se enfrentarán las escuelas de educación básica específicamente los centros de educación inicial y preescolar el próximo ciclo escolar 2021-2022 cuando se incorporen a clases presenciales los menores de 5 años de edad o menos después de haber vivido las condiciones de confinamiento.

- Hay 39 millones de niñas, niños y adolescentes aproximadamente, de los cuales 32% tiene de 0 a 5 años es decir los menores en edad de educación inicial y

preescolar, lo que representa una gran parte de la población mexicana a la que se le debe poner atención.

- Más de la mitad de las niñas, niños y adolescentes viven en situación de pobreza, tanto en el 62% que vive en ciudades como el 38% que vive en comunidades rurales, de los cuales una parte está en las escuelas de zonas urbanas con algún grado de marginalidad en la Alcaldía Iztapalapa, donde se ubica el centro educativo de este proyecto de intervención.
- 91% de niñas, niños y adolescentes indígenas viven en pobreza.
- 4 millones de niñas, niños y adolescentes viven en pobreza extrema.
- En 2015, sólo 30.8% de los niños menores de 6 meses recibió lactancia materna exclusiva, lo que impacta en el desarrollo del sistema inmunológico y los hace aún más vulnerables en tiempos del COVID-19.
- 1 de cada 10 niñas y niños en México tuvo desnutrición crónica (baja talla) en 2015, lo que afecta su desarrollo biológico y cognitivo desde sus primeros años de escolarización.
- La prevalencia de sobrepeso en niñas y niños menores de 5 años se incrementó de 8.3% en el 2006 a 9.7% en el 2012, lo que limita su desarrollo de psicomotricidad gruesa
- En la educación preescolar de niñas y niños de 3 a 5 años, sólo 62.7% de la población rural y 63.9% de la urbana asistió a la escuela y el cierre de los planteles los regresó al hogar.
- En 2013 México destinó sólo 0.8% del PIB a la atención de los niños y niñas entre 0 y 5 años lo que refuerza el hecho de que en México, las niñas y niños de 0 a 5 años tienen el nivel más bajo de desarrollo humano y además recibían el menor gasto público educativo, hasta que se pusieron en marcha los nuevos programas después del 2018, pero la pandemia aumentó los gastos en salud en las familias y disminuyó los ingresos.

1.2.2 Impacto del Confinamiento Social en Menores Preescolares

Si a principios de la aplicación de las medidas de distanciamiento social y cierre de planteles en la primavera del 2020 ya se hablaba de las repercusiones que el encierro podía tener en las personas en general y en los menores en particular, en el verano del 2021 a casi año y medio de seguir en las mismas condiciones de cierre de planteles es un hecho que la pandemia ha impactado en mucho más que la economía y la propagación del virus.

> Los niños y adolescentes constituyen un colectivo de especial vulnerabilidad. Esta pandemia se asocia con el incremento de factores psicosociales, tales como: pérdida de hábitos saludables, violencia intrafamiliar y abuso de nuevas tecnologías. (Sánchez, 2021, p. 123)

Como consideración personal, el mayor problema se debe a que los menores se encuentran en una etapa natural de desarrollo de sus habilidades de interacción social y al mismo tiempo son más vulnerables al abuso además, en el caso de los menores en edad preescolar tienen la edad en que necesitan del juego con otros pares como medio de aprendizaje, lo cual es difícil o imposible si no tienen hermanos o primos en casa o si los adultos responsables no saben de estas estrategias de aprendizaje y desarrollo integral.

Sánchez (2021) explica que el cambio de rutinas en las personas durante esta pandemia tiene muchas situaciones como la paralización de actividades económicas, las medidas de restricción de movilidad social, la cuarentena domiciliaria, el cierre o limitación de trámites en dependencias gubernamentales y ese cambio drástico o rompimiento de actividades y costumbres cotidianas es extremo en la cotidianidad de las personas. Esto trae consecuencias psicosociales como resultado de varios estímulos generadores de estrés como lo comprobó el primer estudio que se realizó al respecto en China durante el confinamiento estricto y militarizado y se descubrieron dos factores principales causantes de malestar psicológico, la pérdida de hábitos y rutinas y el estrés psicosocial generalizado en la comunidad.

Otras causas identificadas son el miedo a la infección, la frustración y aburrimiento, no poder cubrir las necesidades básicas, no disponer de información confiable y problemas de salud mental previos. Se puede decir que hay un proceso de

cambio rápido de condiciones generales de vida cotidiana acompañado de nuevas prácticas estrictas de salud y cambio de actividades recreativas del espacio social al espacio doméstico. En cuanto a la escuela, se ha cambiado del espacio del salón y el patio escolar por el espacio del hogar con actividades de aprendizaje sin docentes presentes sustituidas por transmisión de programas de TV en el mejor de los casos con comunicación mediante chat de WhatsApp y correos electrónicos o video sesiones.

Heredia (2020) señala que la pandemia que atravesamos deja claro la necesidad de preparar a los alumnos de todos los niveles en el manejo de sus emociones, que de hecho es parte de los aprendizajes básicos en el preescolar, para que puedan permanecer en casa y continuar con sus estudios de manera remota con la estrategia gubernamental de la SEP en el caso de la educación básica con la ayuda de medios electrónicos, pero también se debe reforzar el manejo emocional para lidiar con el sentimiento de aislamiento, frustración, aburrimiento, ansiedad o estrés que se ha generalizado. Este desarrollo de habilidades socio emocionales es de utilidad urgente durante el aislamiento y sirve también en el regreso a la nueva normalidad, ya que los centros escolares y la enseñanza aprendizaje debe adecuarse a las condiciones post COVID-19. Se debe desarrollar en forma consciente y sistemática aquellas habilidades socioemocionales requeridas por los estudiantes para afrontar situaciones inciertas y desconcertantes que actualmente enfrentan ante la pandemia por COVID-19. (Heredia, 2020)

La autora continúa comentando que en la familia se ha vivido una nueva realidad con dos cosas que no estaban presentes antes de la pandemia. Por un lado las familias deben cumplir con sus obligaciones laborales o económicas en un entorno de escases general y por otro deben apoyar y guiar las actividades escolares de los menores que implican tareas que difícilmente manejan adecuadamente, pues ni los docentes estaban preparados para la nueva realidad de emergencia sanitaria. Esta situación provoca angustia y estrés no solo a los alumnos, sino a los padres de familia o adultos responsables de los menores. Del lado de los docentes que están educando a la distancia se vive también una impotencia de no estar cerca de los alumnos, junto con la desesperación de tener los aparatos y conocimientos para usarlos suficientes, no saber usarlos adecuadamente o no tener los recursos económicos para comprarlos,

como el pago de servicios de conectividad, adquisición o adaptación de computadoras o simplemente pagar el recibo de luz que ha aumentado por razones de mayor consumo de electricidad, esa electricidad que no se está consumiendo en los planteles escolares que están cerrados pero que ni las autoridades educativas ni los particulares le pagan a los docentes.

La situación es que el menor está rodeado de condiciones estresantes y adultos estresados con los que tiene que interactuar en su nuevo ambiente de aprendizaje que no había vivido nunca antes en el caso de la educación inicial, preescolar, primaria ni secundaria, excepto en el sistema de educación para los adultos.

1.3 Contexto Educativo Institucional

Un proyecto de intervención educativa necesita de situar el problema en su contexto comunitario y escolar para ver las causas de la problemática en una realidad inmediata ya que la educación no es un proceso separado de la sociedad. Por eso este apartado explica brevemente la comunidad, el centro escolar y el perfil familiar de los alumnos del centro infantil comunitario en estudio.

1.3.1 Contexto Comunitario

El centro infantil comunitario está en la Colonia Ejército de Oriente Zona Peñón, que se ubica en Alcaldía de Iztapalapa de la Ciudad de México y se puede observar en la Figura 1. Esta Alcaldía tiene una población total de 1, 835 486 personas, aproximadamente un 20% de la población total de la Ciudad de México, que tiene una población total de 9, 209 944 (INEGI, 2020), lo que la hace la Alcaldía más poblada. Esto se ve en la Colonia, en la que se presenta una alta densidad de población, con 21, 446 habitantes totales que viven con un nivel de marginación medio, con base en el Sistema del desarrollo Social de la CDMX (2000) lo que implica limitantes económicas en general para las familias de los menores que asisten al centro escolar. El perfil sociodemográfico con base en esta fuente indica los siguientes aspectos más relevantes.

Hay un total de 2,034 personas de entre 0 y 4 años de edad, en edad de educación inicial y primer grado de preescolar, mientras que solamente hay 618

personas de 70 años o más, lo que indica que es una población joven y hay más niños que adultos de la tercera edad.

Figura 1

Ubicación de la Colonia Ejército de Oriente Zona Peñón

Nota: Google, 2021

- Hay 8,931 personas sin instrucción media superior que es el 63% de la población y muestra escolaridad de los padres limitada además de solo 11.4% de la población con instrucción superior. Aproximadamente solo 1 de cada 10 habitantes tiene estudios de licenciatura. Estos datos se acercan a la media nacional, pero están por debajo de la media de la CDMX.

- El grado promedio de escolaridad es de 8.7 años, es decir segundo de secundaria. Los padres de familia del centro infantil comunitario tienen un par de años más de escolaridad aproximadamente y se refleja en que tienen un ingreso mayor.

- El ingreso de la mayoría de la población ocupada es de hasta dos salarios mínimos (45% de la población) lo que explica que se encuentre en un nivel de representativo de la Alcaldía Iztapalapa.

- Un elemento a destacar que contextualiza la salud de los alumnos del centro infantil comunitario es que 46.5% de la población de la Colonia no cuenta con servicios de salud muy alto considerando que la CDMX tiene el nivel más alto del país.

- En cuanto a la vivienda el 85% de casa son propias, el 95% son independientes y el 81% tiene entre 2 y 4 dormitorios, que se puede interpretar como que los menores si cuentan con espacios en el hogar ya que las mujeres tienen entre 2 y tres hijos. Estos datos podrían explicar la práctica de algunas familias de dejar a los menores de 5 años en casa y enviarlos a la escuela hasta el inicio de la primaria, ya que no hay una necesidad de espacio en casa.

- Hay una tendencia a la mujer independiente porque el 27% de los hogares tienen madres solteras lo que influye en que al salir a trabajar y haber pocos adultos mayores en la Colonia a quien dejar a cargo de los menores entonces buscar servicios de cuidado como el del centro infantil comunitario.

Como se puede ver hay una demanda de servicios de cuidados infantiles por el número de habitantes en esa edad, los pocos adultos mayores que podrían cuidarlos en casa como adultos responsables y por el número de hogares con jefas madres de familia, aunque el recurso económico es limitado para escuelas particulares, por lo que una opción son los centros comunitarios de cuidado infantil.

1.3.2 Contexto Institucional

El centro infantil comunitario abrió en el año 2012 a petición de algunas vecinas de la colonia Ejército de Oriente Zona Peñón quienes tenían que ir a trabajar por cuestión

de ser madres solteras o separadas y no tenían con quien dejar encargados a sus hijos de entre 1 y 5 años de edad. La situación por la que no podían dejar a sus hijos inscritos en las escuelas públicas era variada.

Por un lado el horario de entrada a los preescolares públicos era a las 9 am y la entrada al trabajo de las madres era antes de esa hora a las 7 u 8 am por lo que no tenían oportunidad de llevar personalmente a ingresar a los menores. También otro problema era que la hora de la salida era a las 12 hrs. y no había familiares adultos responsables que pudieran pasar a recogerlos, también era que aunque había estancias infantiles de SEDESOL en el área algunos padres de familia preferían no utilizarlas por no estar satisfechos con la atención a los menores, especialmente en cuestión de aprendizajes. Sí se contaba con guarderías y preescolares particulares, pero las colegiaturas en esa época eran y siguen siendo superiores a los recursos que algunas madres de familia podían disponer para los servicios educativos y cuidados de sus hijas e hijos.

Las primarias públicas de la zona, como la Escuela Primaria Ejército de Oriente ya tenían horario ampliado y entonces los niños de 6 años ya podían ser inscritos con menos problema de horario para las madres de familia.

Al iniciar las actividades en el centro de cuidado infantil el primer año llevaban solamente a 1 menor de entre 1 y 3 años y 3 de entre 3 y 5 años de edad. Las madres estaban interesadas sobre todo en que estuvieran en un lugar seguro durante su jornada laboral pero las dos encargadas del centro que tenían estudios técnicos de asistente educativo incluyeron actividades de aprendizaje para los niños y niñas de entre 3 y 5 años siguiendo los contenidos del Plan de Estudios 2011 para apoyar el desarrollo integral de los menores y que no se les dificultara el ingreso y adaptación a la educación preescolar y primaria.

Originalmente el centro se ubicaba en una casa habitación acondicionada para prestar el servicio. La construcción tenía un único salón para el grupo de preescolar multigrado y una sala para los menores en edad de estancia infantil. El patio era muy reducido y angosto, por lo que se limitaban las actividades de educación física y desarrollo de psicomotricidad gruesa. En un inicio sólo había la encargada del centro que realizaba actividades de cuidado, gestión y docencia y una asistente con funciones de cuidado y alimentos.

Con el pasar de los años fueron llevando a más niños y niñas y se vio la necesidad de buscar un espacio más grande, sobre todo con el cierre de las estancias infantiles de SEDESOL a principio de 2019 por el cambio de estrategias para asignación de los recursos de apoyo a madres con niños en edad de estancias. Se habían detectado abusos por parte de algunas de las personas quienes tenían el permiso de operar esos centros en el número de alumnos registrados para recibir el recurso del Gobierno y el verdadero número de menores atendidos. En la nueva estrategia del Gobierno Federal el dinero se da directamente cada bimestre a las madres por medio de un programa de apoyo y las madres de familia trabajadoras o padres trabajadores que estén solos a cargo de sus hijos deciden a donde llevan a cuidar a sus hijos o quienes lo hacen.

Con esta estrategia aumentó la demanda de madres de familia interesadas en dejar a sus menores en el centro y se mudó a su ubicación actual. La construcción es una casa habitación de un solo nivel, que la hace más segura por no tener escaleras. Está en un terreno de 120 metros cuadrados aproximadamente en la misma Colonia Ejército de Oriente Zona Peñón. Hay un salón adecuado con mesas y sillas para los menores, por lo que se pueden llevar a cabo las actividades pedagógicas en un ambiente de aprendizaje para actividades colectivas generales y también para individualizar el aprendizaje por grado de desarrollo cognitivo de cada niña o niño. Hay una sala con colchonetas en el piso para actividades lúdicas y de descanso a diferentes horas del día.

Se cuenta con un patio al aire libre para que los alumnos realicen actividades físicas de psicomotricidad gruesa, mediante cantos y juegos y en atención a recomendaciones oficiales como la Guía de Psicomotricidad y Educación Física en la Educación Preescolar del 2010, por lo que el desarrollo físico si tiene las condiciones para llevarse a cabo. En el patio también hay material de apoyo, como pelotas, aros y una casita de juguete de tamaño adecuado para la altura de los menores que les permite su uso didáctico para actividades colectivas que lo requieran. Hay un baño adaptado con los muebles para uso infantil, una cocineta equipada y un espacio pequeño para la oficina de gestión. Se cuenta con todos los servicios básicos como agua, luz, drenaje, internet y los materiales de construcción son concreto y tabique aplanado y enyesado.

Hay una encargada del centro que cursó la Licenciatura en Educación Preescolar y tiene 9 años de experiencia en educación inicial y preescolar. También hay dos asistentes educativas con estudios a nivel técnico en puericultura con 4 y 6 años de experiencia respectivamente en cuidado y atención en estancias infantiles y preescolares. En cuanto a equipo se tiene reproductor de sonido tipo bocina, cañón proyector, reproductor de discos DVD y una pantalla plana que es lo que les llama más la atención a las niñas y los niños, aún ahora en tiempos de confinamiento social en que ha aumentado la adquisición y horas de uso de este tipo de dispositivos en el hogar.

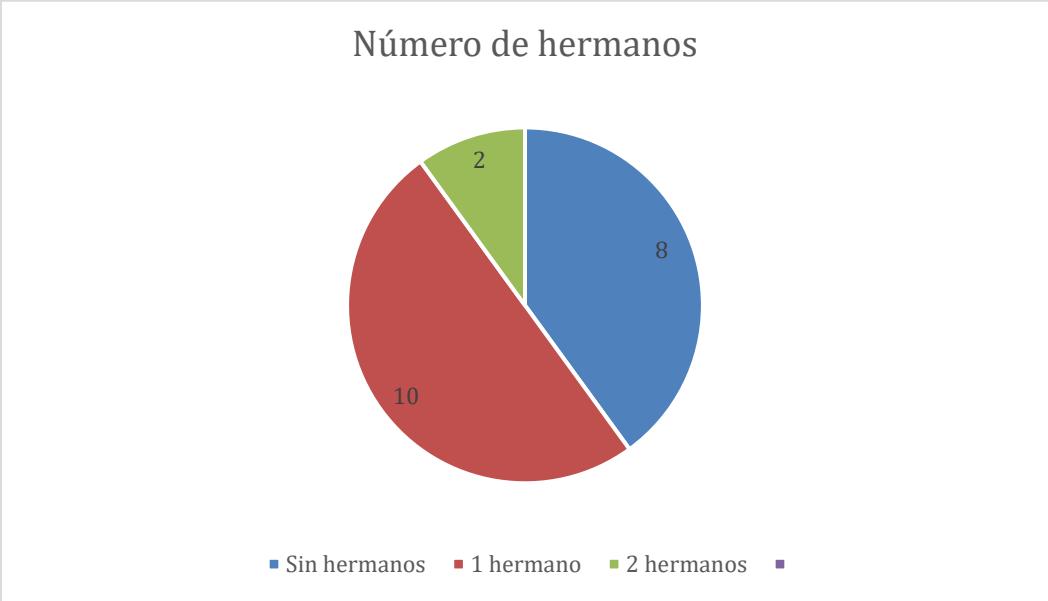
1.3.3 Contexto Áulico y Familiar

A finales del ciclo 2020-2021 el centro cuenta con un grupo multigrado de preescolar integrado por 10 niñas y 7 niños de entre 3 y 5 años de edad y una sala de 3 menores de entre 1 y 3 años de edad, dos niños y una niña. Del total de los veinte menores 8 son hijos únicos, 10 tienen un hermano y dos tienen dos hermanos, como se muestra en la Figura 2, lo que concuerda de alguna manera con el perfil demográfico de la colonia y la Alcaldía.

De los 20 menores en el grupo multigrado a los que se atiende ninguno llegó con habilidades de lecto - escritura el año 2020 y ahora de los 7 menores que tienen 5 años y se preparan para ingresar a la escuela primaria 4 cuentan con habilidades de lectura y escritura básica que corresponde a los aprendizajes esperados para su edad y su ingreso al siguiente nivel educativo. Estos logros no fueron ni sencillos ni estandarizados porque cada uno de los menores llegó al centro con niveles de maduración cognitiva y socio emocional muy diferenciado. De hecho es necesario mencionar que en uno de los casos la alumna se incorporó a principios del año 2021 con 5 años cumplidos presentando timidez y dificultad para interactuar con sus pares, así como un mínimo desarrollo de habilidades en pensamiento matemático y lengua materna y con trabajo y atención personalizada en el reforzamiento de su autoestima y autonomía se ha logrado que alcance un desarrollo semejante al de sus otros compañeros de la misma edad y en esos aspectos se encuentran listos para entrar a la escuela primaria para el ciclo 2021-2022.

Figura 2.

Número de hermanos de los menores del centro



Por lo que corresponde a los padres de familia de la comunidad del centro de los 20 menores 6 tienen madres jefas de familia o están en proceso de separación y 14 tienen madre y padre jefe de familia. La escolaridad del total de 34 padres y madres 6 tienen secundaria terminada, 25 cuentan con algún grado de nivel medio superior y 3 tienen terminado el nivel superior, como se muestra en la Figura 3. Este perfil de instrucción respaldaría el acompañamiento en casa de las actividades de aprendizaje de los menores, pero el problema es que tienen jornadas laborales amplias y les queda poco tiempo para dar acompañamiento a tareas.

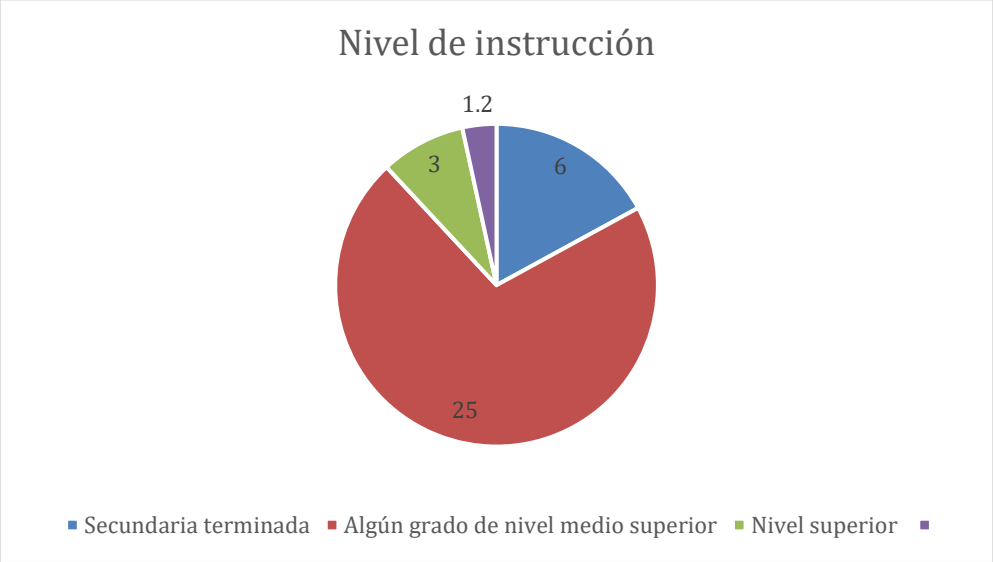
Por esta condición familiar en el centro se estableció no dejar actividades académicas para realizar en casa, salvo aquellas que impliquen la interacción o participación directa de los padres de familia, como lo son entrevistas sobre información de la familia. Esta práctica se basa en la consideración de las condiciones y contextos reales de los alumnos para situar las prácticas educativas en consecuencia.

Las actividades económicas de los padres de familia son reflejo de la comunidad y el perfil de instrucción. De los 14 padres de familia varones todos están

económicamente activos en actividades de comercio, empleados de talleres o fábricas y menormente en servicios de oficina. De las 20 madres de familia 16 están económicamente activas, 10 en comercio propio o de familiares, 2 como asistentes en oficinas, 3 vendedoras en negocios grandes y 1 en seguridad privada.

Figura 3.

Nivel de instrucción de padres y madres de familia



Capítulo 2 Diagnóstico Educativo y Planteamiento del Problema

El diagnóstico es necesario para poder realizar una intervención educativa con bases científicas de la educación. Se pueden encontrar muchas definiciones del diagnóstico educativo que corresponden o resaltan distintos elementos o se plantean desde diferentes puntos de vista. Los resultados del diagnóstico fundamentan el planteamiento del problema porque aportan información precisa referente a la preocupación originaria de la que se deriva la intención de realizar una investigación para aplicar una intervención educativa.

2.1 Definiciones de Diagnóstico Educativo

Para apoyar la realización de un diagnóstico individual en un grupo o escuela se retoma la definición de Feliz Varela “El gran secreto de manejar la juventud, sacando partido de sus talentos y buenas disposiciones consiste en estudiar el carácter individual de cada joven” (Yurell, Guerra y Conde, 2018, p. 3). Aplicada esta definición a esta intervención se justifica aplicar instrumentos de diagnóstico a los alumnos en lo particular, aunque sea el mismo instrumento, pero a cada uno de ellos.

En cuanto a diagnosticar cuestiones educativas desde una perspectiva cualitativa, se entendería como base el análisis de datos de un grupo o institución bien definida para evaluar los esfuerzos, logros en relación a los antecedentes, aptitudes y actitudes. En esta lógica, la intención o fin del diagnóstico para el docente es guiar su reflexión sobre su práctica y logros de los alumnos.

Así, el propósito del diagnóstico educativo planteando para esta intervención es medir y evaluar las aptitudes sociales de los menores preescolares que son la base de la interacción en el aula y la escuela y medio para apoyar el desarrollo socio emocional y que aunque inician en la casa en los primeros años de vida pueden y deber ser impulsadas planificadamente de manera práctica y aplicada en la escuela y si es desde la primera infancia antes de los 6 años mejor.

Otra interpretación del diagnóstico es la siguiente que explica la necesidad de diagnosticar los estilos de aprendizaje y sugiere de manera indirecta el uso de una metodología que incluya la corrección o mejora de la práctica docente para obtener

mejores resultados de las estrategias y actividades pedagógicas aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. El diagnóstico educativo es un ejercicio fundamental de aproximación entre docentes y alumnos que lleva al descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales de cada uno de sus integrantes. (Arriaga, 2015)

Se deriva de la cita usar una metodología que comprometa la acción del docente como parte del problema y que la solución requiere de diagnosticar los estilos de aprendizaje y las habilidades ya sean de aptitud, de actitud o de conocimiento. Para esta intervención se requiere de conocer también del contexto socio cultural de la comunidad, por eso se profundizó el contexto comunitario en la interpretación de los datos estadísticos de la colonia donde se ubica el centro y de la cual provienen prácticamente todos los menores que asisten.

2.2 Diagnóstico Docente

Mejorar la práctica docente no es cuestión solamente de capacitación o actualización. Para hace mejor la labor de enseñar se requiere estar en permanente observación de los resultados de esa enseñanza en el reflejo de los aprendizajes y desarrollo integral de los alumnos.

En esta intervención se decidió realizar un diagnóstico de la práctica docente mediante dos formas. Una es pensar la práctica docente específicamente en relación al desarrollo socio emocional de los alumnos y la otra es responder las preguntas planteadas en las dimensiones de la práctica docente especialmente las relacionadas a las propias habilidades de interacción social.

2.2.1 Reflexión de la Práctica Docente

En la educación tradicional en el preescolar en ocasiones se asumía equivocadamente que el tiempo en la escuela era para que el alumno estuviera seguro y entretenido con cantos y juegos como una forma de que aprendiera a convivir y a interactuar como

alumno. Con el desarrollo de nuevos enfoques se reconoce que la educación inicial y preescolar es la base para mejores desempeños escolares y de interacción social a lo largo de toda la vida de las personas.

Los planes y programas actuales incluyen el área del desarrollo de habilidades socio - emocionales al mismo nivel de importancia que las didácticas. Además de que es más complejo encontrar actividades que explícitamente áreas de aprendizaje del lenguaje, las matemáticas y la educación física y artística, pero no siempre se le da la misma importancia, presencia y tiempo en que las planeaciones desarrollen esas habilidades. Por otro lado, se puede dar el caso de que las docentes desconozcan los aprendizajes y expresiones de esas habilidades.

Por todo esto es necesario auto evaluarse como docente para analizar si se reconoce la importancia de estas habilidades, si se sabe cuáles son las que corresponden a los alumnos por su propio desarrollo psicobiológico y si se fomenta su construcción y práctica cotidianamente en el aula y escuela. A continuación, se presenta un esfuerzo para reflexionar sobre este tema.

En la educación inicial y preescolar los alumnos se encuentran en la etapa de la primera infancia y la docente es responsable de aceptar el hecho de que está guiando a los menores en el tránsito entre el entorno cerrado familiar del hogar como primer espacio social al segundo que es la escuela pero que es abierto ya que inicia la interacción con personas que no están en el círculo familiar. En el nuevo espacio social la docente es quien promueve intencionalmente las interacciones, actitudes y valores básicos para aprender a vivir en sociedad. Esa promoción se debe realizar con las experiencias de aprendizaje, más que con discursos unidireccionales como se hacía o intentaba hacer en modelos pedagógicos verticales basados en la autoridad del docente como fuente de legitimidad de sus palabras.

La reflexión docente es necesaria pues como el entorno social está en cambiando y también el contexto de los alumnos entonces la docente debe ir cambiando su propia perspectiva e identidad como agente educativo para adaptarse a esos cambios y adaptar las experiencias de aprendizaje a los cambios y necesidades de sus alumnos. Si la docente no puede adaptar su práctica a los cambios del entorno no puede enseñar a los alumnos adaptarse a un mundo completamente nuevo y

distinto de su entorno familiar, comenzando con la adaptación a la misma escuela; el cambio social y la mejora de la práctica docente están estrechamente relacionados.

Con las medidas de distanciamiento social para contrarrestar la pandemia de COVID-19 y el cierre de los centros escolares se le presentan dos retos en particular; uno es el acceso y uso eficiente de la tecnología como instrumento de educación y el otro es adaptar su práctica docente a las nuevas condiciones sociales que la humanidad vive a causa de las pérdidas de seres queridos, la fragilidad de las condiciones de salud y las afectaciones económicas, como se plantea en el contexto de esta intervención. Un hecho sin precedente en siglos de historia de la humanidad es que hay una generación de niñas y niños de 3 años de edad que viven en las ciudades en donde se continua con medidas de distanciamiento social, como la CDMX que llevan la mitad de su vida en confinamiento en sus hogares y en muchos viven en condiciones de marginalidad y abuso de diferentes tipos.

Continuar enseñando sin considerar el contexto y los profundos cambios que la pandemia ha tenido en las sociedades y los contextos de cada uno de los alumnos del aula es pasar a ser parte de las causas del problema. Para ser parte de la solución se requiere ubicar el desarrollo de las habilidades socio - emocionales al centro de las áreas de formación de los programas educativos y de la práctica docente.

2.2.2 Dimensión Personal Docente

Una de las dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) es la dimensión personal. Esta dimensión dice que la práctica docente es antes que toda una práctica humana y como tal el docente es un ser no acabado con una carga subjetiva y personal resultado de su propia historia de vida.

Las autoras incitan al docente a preguntarse algunas cuestiones a manera de reflexión y se recuperan aquí las que se consideran más relevantes para el objeto de estudio y problemática de esta intervención.

1.- ¿Me reconozco como sujeto histórico? Sí, en el sentido de que soy el resultado en parte de la sociedad mexicana, en parte de la trayectoria de mi familia

que con esfuerzo me orientó a hacer el bien en todo momento y ser empática con el sufrimiento de los demás y directamente el resultado de mis decisiones personales, como cuando inicié mis estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Actualmente como docente acepto mi responsabilidad de contribuir desde el aula a la adaptación de los menores en su primera infancia para enfrentar, disminuir y superar lo malo de la pandemia en sus vidas.

2.- ¿Cómo se hace presente mi vida privada en el aula? Mis creencias religiosas morales y los valores que he aprendido de las personas que me han rodeado con amor y cariño a lo largo de mi vida que ya han partido, que todavía están presentes y las que han llegado a ella como mi esposo me hacen responsable de regresar a los demás esos cuidados a través de mis alumnos en el aula día a día, especialmente cuando sus necesidades sobrepasan sus capacidades y los hacen vulnerables. Es el caso de las afectaciones emocionales por no haber estado en el preescolar por más de un año o de nunca haber asistido y se muestran temerosos o tímidos y les cuesta trabajo incluso saludar.

3.- ¿Qué aprecio tengo por mi profesión? Agradezco a Dios y a la vida la oportunidad de ser docente en tiempos en que la vida de niñas y niños en muchas partes del mundo ha sido afectada de muchas maneras por la pandemia y en el caso de mis alumnos y los menores de la comunidad requieren de la adaptación de mi práctica docente para situar mi enseñanza en las condiciones socio emocionales que están viviendo.

4.- ¿Qué me propongo lograr? Intervenir educativamente para construir las condiciones en el ambiente áulico y aplicar estrategias de aprendizaje para la construcción y fortalecimiento de habilidades sociales en los menores para que superen las afectaciones causadas por la pandemia y las medidas de distanciamiento social.

2.3 Diagnóstico de Alumnos

El diagnóstico de los alumnos es tan obligado como el del docente para conocer sus necesidades y centrar la práctica docente en la atención de esas necesidades. En esta intervención educativa el objeto de estudio son sus habilidades socio emocionales, su estado y su fortalecimiento o desarrollo para que se adapten mejor a las actividades escolares de aprendizaje, convivencia y desarrollo integral.

Para conocer esas necesidades de aprendizaje se decidió aplicar un test para conocer sus estilos de aprendizaje y otro para medir sus habilidades sociales. Estos test son los instrumentos de investigación para el diagnóstico de los alumnos en esta intervención.

2.3.1 Estilos de Aprendizaje

En la actualidad el concepto de los estilos de aprendizaje es muy conocido y forma parte de gran variedad de artículos, blogs, guías didácticas para docentes e incluso programas de estudio, pero su identificación en los integrantes de los grupos ya no es tan común y menos todavía tomarlos en cuenta para las planeaciones didácticas anuales, por periodo o por clase.

Por eso en este apartado se presenta el resultado de la aplicación del instrumento para identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos y también se incluye tomarlos en cuenta para el contenido de la planeación para la intervención. El reconocimiento de los estilos de aprendizaje es de mucha utilidad para mejorar los resultados de la práctica docente y es una forma de hacer realidad la propuesta pedagógica de colocar al alumno en el centro del proceso educativo. El estilo de aprendizaje se refiere a la forma en que el cerebro procesa la información y cómo es influido por el proceso de aprendizaje de cada individuo. (Woolfolk, 2010, en López y Morales, 2015)

Con el aumento de menores que llegaron al centro en el verano del año 2020 como consecuencia del anuncio de las autoridades educativas de que las escuelas

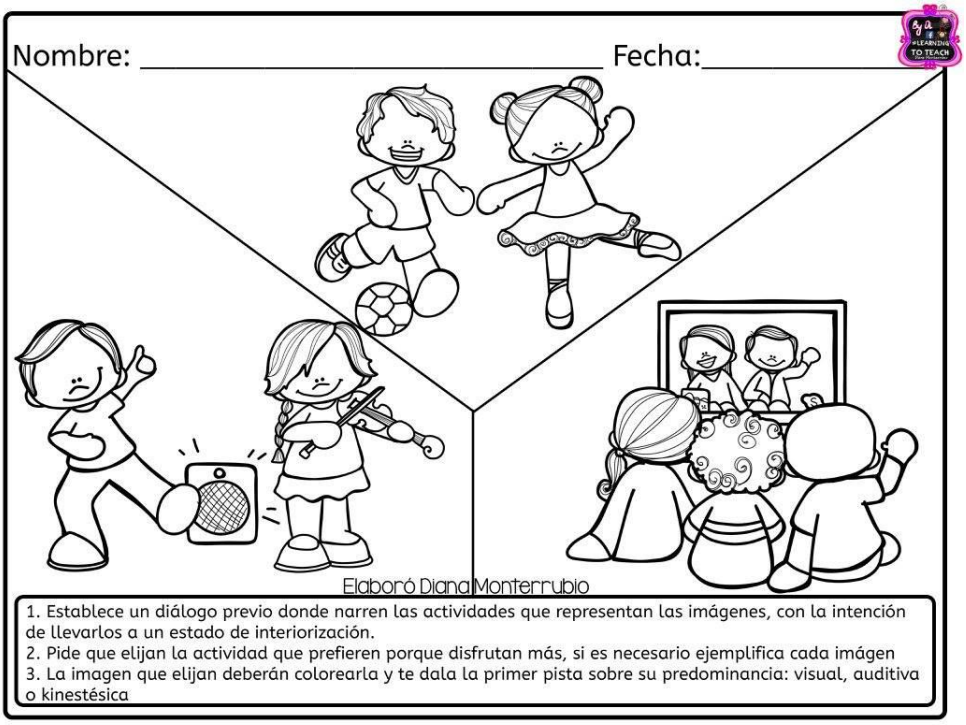
permanecerían cerradas durante el ciclo escolar 2020-2021 y se implementaría la estrategia Aprende en Casa surgió la necesidad de planear actividades más variadas que fueran del interés de todos los menores, ya que al crecer el grupo multigrado de preescolares era más difícil mantener su atención y participación en las actividades de aprendizaje.

Entonces se aplicó Test VAK (visual, auditivo, kinestésico) con el propósito de identificar la forma en que cada alumno del grupo aprendía en ese momento de desarrollo. Los test de este tipo para alumnos que no cuentan con la habilidad lectora son muy simples y se utilizó uno de los más comunes, que se ve en la Figura 4.

Las ventajas de este Test en particular es que trae las instrucciones para su aplicación, es de fácil comprensión para los niños que no han desarrollado la habilidad lectora, es de una sola hoja y permite la interacción participativa del alumno al colorear la imagen que represente lo que más les parece divertido o que les gusta hacer.

Figura 4.

Test de estilos de aprendizaje para preescolares



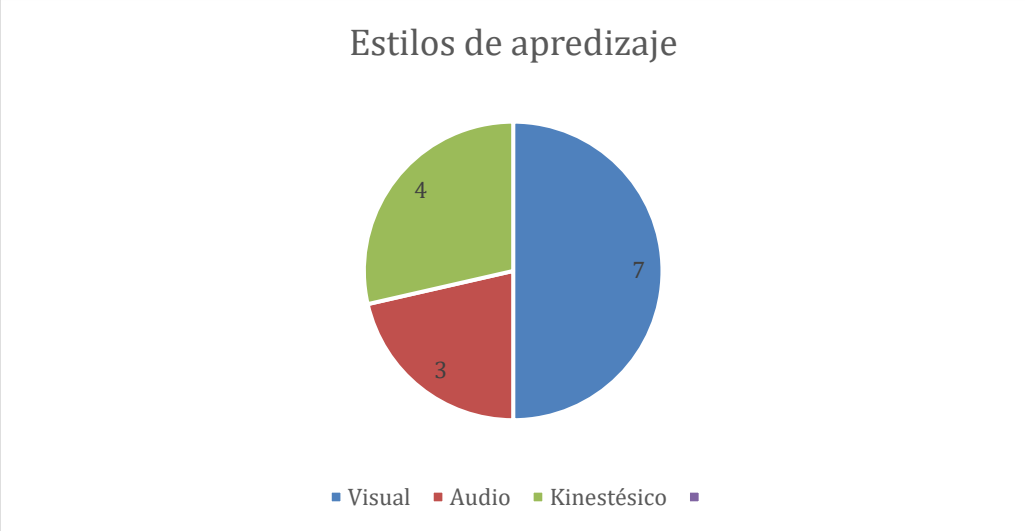
Nota: Imágenes educativas.com, 2021

El día en que se aplicó el Test había inscritos 16 alumnos y sólo asistieron 14. Se aplicó el instrumento después de su descanso como parte de las actividades de coloreo con la intención de que no se sintieran evaluados o interrogados. Primero se les explicó con una cartulina en la que estaba la misma imagen, pero a doble carta para que se recibieran las instrucciones de manera grupal; la explicación consistió en describir lo que los niños estaban haciendo y de las actividades escogieran las que ellos preferían o les gustaría más hacer o con la que son más felices. Después se repartieron las impresiones en blanco y negro a cada uno y se acompañó a los que preguntaron qué tenían que hacer con el dibujo de manera individual en su lugar. Algunos alumnos necesitaron apoyo para el uso de las crayolas porque no decidían que colores usar. También se dio el caso de que no se decidían entre dos de las opciones y quienes preguntaron si podían iluminar todo. En esos casos se explicó que la regla del juego era escoger solo una opción y eso facilitó un poco la elección.

Después de unos minutos ya todos los menores estaban coloreando y finalmente se obtuvieron los siguientes resultados. De los 14 alumnos 7 resultaron tener estilo visual, 3 auditivo y 4 kinestésico como se muestra en la Figura 5.

Figura 5.

Estilos de aprendizaje en el aula



Estos resultados explicaron la reacción de los alumnos cuando se está usando la pantalla para ver algún material didáctico como videos o películas y no les gusta cuando se termina la actividad y se apaga el dispositivo, ya que prácticamente la mitad del grupo en visual. También se explicó la razón de que durante las actividades físicas en el patio algunos niños y niñas tienden a tener más contacto físico y desplazamiento que otros, que es una característica de los kinestésico y se identificó también el por qué algunos niños requieren que se les explique paso a paso dos o tres veces la instrucción de alguna actividad que es común en quienes tiene estilo auditivo.

2.3.2 Medición de Habilidades Sociales

Para diagnosticar la condición de desarrollo socio emocional de los alumnos del grupo multigrado se decidió usar un instrumento de medición para las habilidades sociales como conductas o comportamiento que es más fácil de identificar que las emociones, que pueden tener diferentes maneras de expresión de persona a persona.

Para seleccionar el instrumento adecuado se consideró el contexto comunitario que tiene que ver con la condición de marginación en la que se encuentra clasificada por el INEGI la Colonia Ejército de Oriente Zona Peñón de la Alcaldía Iztapalapa y la educación de los padres como algo relacionado al ingreso económico, lo que está por debajo de la media de la CDMX. También se tomó en cuenta la facilidad de aplicación e interpretación. Considerando estas características se determinó aplicar la Escala de Habilidades Sociales de Lacunza, Castro y Contini (2009) que consta 12 elementos y está diseñado para niñas y niños de 4 años, por lo que se eligió al tener la edad media de los alumnos del grupo multigrado. El cuestionario se muestra en la Tabla 1 y lo puede aplicar el padre de familia o adulto responsable que conviva diariamente con el menor o la docente con base en la observación directa del comportamiento.

Para entender los resultados se ve el número de puntos obtenidos que van de 12 como mínimo posible hasta 36 como máximo. A menor puntaje menos habilidades sociales y a mayor puntaje más habilidades sociales desarrolladas. No hay ningún mínimo aceptable solamente se indica tanto en número como en las habilidades en particular en lo que ha madurado socialmente cada alumno y la media del grupo. Su aplicación estuvo a cargo de la docente para evitar algún sesgo de la información por

parte de los padres al tratar de presentar a sus hijos con más habilidades de las que realmente tienen en un intento de no evidenciarlos o evidenciarse ellos mismos en su falta de acompañamiento de estos aspectos en el hogar. Esta actividad tomó una semana, con observación de solamente 4 menores al día aproximadamente.

Tabla 1.

Cuestionario de habilidades sociales en niños preescolares

Las opciones de respuesta son las siguientes: Nunca - 1 punto, Algunas veces – 2 puntos, Frecuentemente – 3 puntos				
Habilidad	**Nunca**	**Algunas veces**	**Frecuen-temente**	**Puntaje**
1.- Sonríe y responde cuando las personas le hablan		2		2
2.- Saluda cuando ingresa a un lugar conocido y se despide cuando se va		2		2
3.- Se presenta espontáneamente a otros niños	1			1
4.- Pregunta a otros niños si puede ayudarlos en actividades	1			1
5.- Menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado		2		2
6.- Se acerca a otros niños (los mira, sonríe y/o habla)	1			1
7.- Intenta comprender las actividades que están realizando otros niños (“¿Qué estás haciendo?”)		2		2
8.- Puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas		2		2
9.- Es amable con sus padres y otros adultos conocidos			3	3
10.- Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos		2		2
11.- Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto		2		2
12.- Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones		2		2
			Total	22

Nota: Lacunza, Castro y Contini, 2009

El resultado que se obtuvo de aplicar el instrumento a los 16 menores integrantes del grupo multigrado en el momento del diagnóstico fue una media del grupo en 28 puntos, lo que significa dos puntos arriba de la media del instrumento, pero una interpretación grupal es solamente una parte del diagnóstico, ya que se deben considerar todos los alumnos en particular, sobre todo quienes más necesiten de una intervención personalizada. Por eso llamó la atención una niña en particular llamada Valery que llegó al centro en junio del 2020 con 5 años de edad con la intención de sus padres de prepararla para una posible reapertura de los planteles educativos e inscribirla a primaria para el ciclo 2020-2021. Valery obtuvo un puntaje de 22, como se muestra en la Tabla 1, siendo el más bajo del grupo. Este hecho llamó la atención de la docente quien deicidio que era necesario realizar una intervención para fortalecer el desarrollo de las habilidades de todo el grupo en general y en particular de Valery.

2.4 Planteamiento del Problema

Considerando la información de las investigaciones comentadas en el contexto internacional y nacional se considera que la pandemia de COVID – 19 ha impactado de muchas formas a la humanidad más allá de la simple cuestión epidemiológica y de salud; hay un impacto económico, psicológico, social, político y educativo. En particular en el ámbito educativo preescolar el mayor impacto proviene del cierre de los planteles que llevaron las clases del aula física al ambiente del hogar, con muchas consecuencias.

- Menores recursos de infraestructura física de apoyo para el aprendizaje, como patio, juegos de jardín y mobiliario diseñado para menores.
- Recursos y dispositivos tecnológicos limitados, como proyectores, pantallas planas e Internet.
- Acompañamiento limitado en tiempo y a distancia de los docentes.
- Ausencia de juegos y dinámicas divertidas colectivas de aprendizaje dirigido.

Estas consecuencias se transformaron en causas del problema que se trata de solucionar en la presente investigación un desarrollo socio emocional limitado situado en las condiciones de estrés familiar y aumento de la vulnerabilidad por el confinamiento social. El estrés familiar se experimenta a causa de la disminución de ingreso generalizado en las clases trabajadoras, por la pérdida de miembros de la familia, amistades o conocidos, por las afectaciones a la salud por el COVID-19 directamente, por las dificultades de atención médica de otros padecimientos y por el cambio repentino de hábitos cotidianos y de recreación.

En particular para los menores en edad de educación inicial y preescolar hay una afectación mayor porque prácticamente se ha interrumpido el tránsito del ámbito familiar al social por medio de la escuela, quedando sin interacción ni con sus pares y adultos del ámbito escolar ni con la comunidad. Estas condiciones contravienen la esencia social del ser humano y vulneran el desarrollo integral de la primera infancia.

En el grupo multigrado del centro de cuidado infantil comunitario se perciben los síntomas de esa afectación en las limitadas habilidades sociales con las que cuentan los alumnos y que están registradas y cuantificadas por medio de la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales de Lacunza, Castro y Contini (2009), apoyada por la observación en el aula.

En específico, el problema identificado consiste en que los menores se presentan con habilidades sociales emocionales más limitadas durante la pandemia que anterior a esta.

Capítulo 3. Marco Normativo, Teórico y Metodológico

La intervención en el aula en educación básica ya sea en centros escolares públicos o particulares está normada oficialmente por los programas de la SEP en vigencia. También se requiere una argumentación teórica y un sustento metodológico que apoyen científicamente tanto el análisis de la problemática como la propuesta de solución. En este capítulo se presentan estos elementos en torno al estudio de caso contextualizado y diagnosticado.

3.1 El Desarrollo Emocional en el Programa Aprendizajes Clave

En 2017 Aprendizajes Clave se incorporó a la Reforma Educativa del 2013 y aunque en 2019 ésta fue sustituida por la nueva propuesta educativa del actual Gobierno Federal, el documento curricular sigue vigente y es la base de la enseñanza básica.

En lo que corresponde al aspecto socioemocional, que es el tema de esta intervención, este Plan lo ubica de manera muy definida como uno de sus tres componentes básicos para lograr la educación integral de los alumnos. Se definen como aprendizajes clave, a la educación integrada por “conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2017, p. 112).

Los Aprendizajes Clave se subdividen en tres componentes curriculares:

- Campos de Formación Académica
- Áreas de Desarrollo Personal y Social
- Ámbitos de la Autonomía Curricular

El primer componente, Campos de Formación Académica, abarca Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Cada campo está organizado en asignaturas en los diferentes niveles de la educación básica. Este primer campo es el que generalmente obtiene más atención en la educación preescolar y primaria de centros escolares y docentes que

tradicionalmente piensan o consideran que es lo más importante para la educación de los alumnos.

Desde mi experiencia en centros escolares privados, también es común que los centros se concentren es este campo para que sus alumnos destaquen en concursos o competencias y sus triunfos se puedan usar como propaganda o publicidad, ya que incluso hay padres de familia que miden la eficiencia de la educación de sus hijos en función de las habilidades logradas en el manejo de la lengua y de las matemáticas. El problema de esta visión errónea es que se descuidan los otros dos campos y no se construye una formación integral en los alumnos.

El segundo componente corresponde a las Áreas de Desarrollo Personal y Social, que también son consideradas por el Plan como capacidades humanas. El propósito es que “los estudiantes desarrollen su creatividad, la apreciación y la expresión artísticas, ejerciten su cuerpo y lo mantengan saludable, y aprendan a reconocer y manejar sus emociones. . . y se organiza en tres Áreas de Desarrollo: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física” (SEP, 2017, p. 112).

Una característica distintiva de estas áreas es que se pide sean tratadas con enfoques pedagógicos específicos y estrategias de evaluación distintas a las de los Campos de Formación Académica del primer componente. Una de las opciones de evaluación es la cualitativa, ya que permite apreciar el avance y expresión individual de cada alumno, en la construcción de sus habilidades para ser y convivir. Este componente asume una trascendencia especial por la emergencia derivada del confinamiento social de más de año y medio y muchas otras consecuencias causadas por la pandemia que se concentran en el impacto sobre el cuerpo y las emociones de los alumnos.

El tercer componente, Ámbitos de la Autonomía Curricular, se especializa en orientar la educación inclusiva en la diversidad mediante la atención de las necesidades educativas e intereses específicos individuales de los estudiantes con “5 ámbitos: “Ampliar la formación académica”, “Potenciar el desarrollo personal y social”, “Nuevos contenidos relevantes”, “Conocimientos regionales” y “Proyectos de impacto social” (SEP, 2017, p.112).

3.2 Argumentación teórica

Para realizar una intervención educativa en preescolar orientada al fortalecimiento de las habilidades sociales mediante la identificación y auto regulación de las emociones de los menores se requiere conocer la etapa y características del desarrollo psicobiológico de los alumnos de entre 3 y 5 años de edad. Por eso la aportación de Piaget (1973) con sus estudios sobre el tema se incluye en este subcapítulo. También se necesita conocer los conceptos y enfoque asociados a las emociones por lo que se incluyen las bases del enfoque de aprendizaje emocional relacionado con el tema de este proyecto de intervención.

3.2.1 Desarrollo Psicobiológico en la Niñez

La teoría psicogenética también conocida como del desarrollo psicobiológico parte de que “todo desarrollo, tanto psicológico como biológico, supone una duración” (Piaget, 1973, p. 9) y la etapa del ser humano más importante en la que se dan las bases de ese desarrollo es la infancia. La propuesta es que el desarrollo se divide en etapas. Aquí se comentan las correspondientes a la educación inicial y sobre todo a la preescolar por ser lo que corresponde a esta intervención.

La primera etapa es la del periodo de la inteligencia sensorio-motriz que va del nacimiento a los dos años con la aparición del lenguaje. Consta de 6 sub etapas que van presentando una evolución en lo que el bebé y luego el niño puede hacer y educativamente se sitúan en educación inicial. (Piaget, 1973)

1) Ejercicios reflejos. Va den nacimiento a un mes.

2) Primeros hábitos. Va 1 a 4 meses y se caracteriza por reacciones primarias como chupar el dedo.

3) Coordinación de la visión y de la aprehensión. Va de 4 a 8 meses y presenta reacciones secundarias, es decir poder manipular objetos, como sujetar el chupón.

4) Coordinación de los esquemas secundarios. Va de los 8 a los 12 meses y en este tiempo ya se manipulan objetos y otros medios para fines específicos, como llegar al pecho materno.

5) Diferenciación de los esquemas de acción. Va de los 12 a los 18 meses. Ya hay reacción terciaria, que consiste en exploración, ensayos dirigidos y descubrimientos de medios nuevos para objetivos determinados, como jalar una servilleta para traer un juguete o comida que están sobre ella.

6) Comienzo de la interiorización de los esquemas. Va de los 18 a los 24 meses y da inicio la solución de algunos problemas retomando aprendizajes, aunque se suspenda su práctica. (Piaget, 1973)

La segunda etapa es la del período de preoperacional, que va desde los 2 a los 6 años y también se subdivide en estadios. En esta etapa el niño ya interpreta al mundo, pero desde su propia perspectiva, lo que refuerza un sentido egocéntrico que puede derivar en un sentido muy profundo de propiedad sobre sus padres o pertenencias. En el aula esta característica se ve reflejada en no querer compartir los materiales o no querer trabajar en equipo, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje adverso para otros menores poco sociables o de nuevo ingreso al momento de tener que integrarse al grupo.

1) De 2 a 4 años, aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas. Aparecen visiblemente el lenguaje, el juego simbólico o de imaginación (antes solo se presentan los juegos de ejercicio), imitación diferida y el inicio de la imagen mental, por lo que los niños de esta edad ya disfrutan de escuchar cuentos porque recrean lo escuchado en su mente.

2) De 4 a 5 años y medio, aparición de organizaciones representativas que están fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre una asimilación a la acción propia. Un ejemplo es la capacidad de representar con dibujos más definidos lo que tienen los

niños ven o imaginan, como los animales fantásticos o dibujos para las cartas de los Reyes Magos.

La tercera etapa es la de operaciones concretas y va de los 6 a los 11 o 12 años. Los menores desarrollan las operaciones y principios lógicos, por lo que comprenden los conceptos numéricos y de clasificación de elementos del mundo, por lo que es ideal para el desarrollo de habilidades científicas.

La cuarta etapa es la de las operaciones formales y va de los 12 años en adelante. En esta etapa el pensamiento se amplia de lo emocional a lo racional y se pueden comprender conocimientos eminentemente abstractos, como la ética y las teorías.

Es necesario mencionar que las características de las etapas se pueden presentar antes o después en algunos menores, sobre todo cuando hay diferencia de ambientes familiares y escolares que fomenten o no su desarrollo físico y cognitivo. Por esto es necesario que las docentes de preescolar no se limiten o justifiquen el logro limitado de los aprendizajes y propósitos de los alumnos. En el caso del egocentrismo, por ejemplo, se debe fomentar el compartir como una forma de ayudar a los demás y ser ayudado por los demás, cuando todos comparten los materiales o juguetes organizadamente en el aula.

3.2.2 Educación Socio Emocional

Cerdas, Polanco y Rojas (2002) también describen las características del desarrollo de los niños de esta edad preescolar y plantean que el área socio emocional del niño es en la que se desarrollan conductas y se construyen creencias, normas, actitudes y valores principalmente en las prácticas familiares y del medio cultural, incluida la escuela y la comunidad. Un buen desarrollo socio emocional permite al menor establecer relaciones armoniosas consigo mismo, con los demás y con el medio en el que se desenvuelve. Especialmente entre los cuatro y cinco años de vida se establece un puente entre los logros consolidados del bebé y el potencial del niño para la edad

escolar. Pero se requiere fomentar e impulsar que los menores se sientan poderosos, que se identifiquen a sí mismos.

Los mismos autores describen las características de las niñas y niños en esta etapa de su desarrollo en los siguientes puntos. (Cerdas, Polanco y Rojas, 2002)

- Ya no son bebés, pero tampoco son grandes, es como una pubertad infantil
- Son demandantes de atención, contacto y afecto físico
- Son sumamente sensibles y perciben mucho la aceptación del adulto hacia ellos, es decir que necesitan de la aceptación explícita
- Toman desprevenidos a los adultos, quienes no esperan que el niño reaccione como un individuo de cuatro años, como cuando se niegan a hacer alguna actividad o rechazan y avientan la comida.
- Cuestionan su entorno con lenguaje corporal
- Se inicia la etapa de identificación con la figura materna y paterna y un despegue de la madre, para identificarse con el padre, por lo que la ausencia del mismo se empieza a hacer notoria.
- Como sus patrones de convivencia familiares puede ser muy heterogéneo se les debe ayudar a estructurar reglas.
- Pueden llegar a tener poca práctica de convivencia con otros menores cuando vienen de familias son hermanos de edad similar y están encerrados, como es el caso de muchos en la actualidad.
- Los menores de cuatro a cinco años aún conservan parte del egocentrismo típico de los tres años, pero al mismo tiempo quieren explorar todas las circunstancias a su alrededor, no solo a nivel motor, sino en el orden de lo mental, por lo que es fundamental motivar el desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Se expresa una gran inquietud de independencia, ya que a esta edad ya pueden y deben alimentarse, vestirse, desvestirse, bañarse, o cepillarse los dientes. Aunque se aconseja el acompañamiento del adulto.
- Es una etapa de incorporación de rutinas, pero igualmente de rechazo o conductas agresivas emocionales sin explicación racional aparente.

Este último punto está muy relacionado con el tema de esta intervención. Las emociones son parte de todas las personas, en todo momento. No hay ni buenas ni malas emociones como parte de la fisiología humana. Son un estado psicológico complejo que parte de una experiencia subjetiva que lleva a una respuesta fisiológica que a su vez lleva a una respuesta de comportamiento en consecuencia. “Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio de acciones de las personas y de los animales" (Maturana, 2002, p.16, citado en Otero, 2006, p.30).

Las emociones deben ser escuchadas, atendidas, entendidas y canalizadas en acciones de liberación y aprovechamiento personal y educativo. Se aprende de las experiencias, para establecer las mejores condiciones de aprendizaje en un ambiente de inclusión en la diversidad emocional.

A partir de la pandemia y el distanciamiento social se ha generalizado un contexto con emociones que los alumnos y sus padres han vivido de manera intensiva, como el duelo por las pérdidas que se han vivido, no solamente la pérdida de personas amadas, sino las que de ello derivan y otras más. Para los alumnos que han perdido a un ser amado es una pérdida primaria, pero se generan otras secundarias a partir de ello. En el caso de una persona que aportaba el ingreso económico se han desencadenado una serie de pérdidas secundarias significativas, que pueden ir desde el recurso para pagar la renta o la hipoteca de la casa hasta los alimentos diarios. Los alumnos han tenido pérdidas de distinta naturaleza.

- Fallecimiento de familiares cercanos como abuelos, tías, padre, madre, hermanos o primos.
- Libertad de salir a espacios públicos de su preferencia, gusto, diversión o felicidad.
- Socialización con las personas con las que no viven, pero con las que les gusta convivir que pueden ser vecinos, familia extendida, compañeros de equipos deportivos o clubes artísticos.
- Tranquilidad de vida, ya que la muerte se hace presente como sólo en guerras o catástrofes pasa.

- Oportunidades de aprendizaje, ya sea por no ser inscritos en el preescolar por sus padres o por haber disminuido en cantidad y calidad en la estrategia remota Aprende en Casa en el caso de escuelas públicas o el las estrategias de los centros escolares.
- Oportunidad a ser escuchado y atendido por alguien fuera de la familia, como son las docentes y los compañeros de clase

En este contexto, los alumnos se incorporan a las aulas físicas de los centros escolares en una etapa de duelo, ya que este puede durar de 6 meses a dos años, de acuerdo con algunos especialistas del tema. No se puede invalidar el duelo, se debe acompañar a los alumnos iniciando por validar su duelo, sus emociones y sentimientos. No se trata de decir que todo se va a arreglar o que ya no estén mal. Tampoco orientar a remplazar las pérdidas, como cuando se compra un nuevo perro para que el niño o la niña ya no esté triste cuando muere su mascota. Se le debe dar el espacio y el tiempo al alumno, lo que sea necesario para cada uno de ellos, más allá del mes de diagnóstico de contenidos que se programa en las estrategias para el regreso presencial a las aulas. Pero el tiempo por sí mismo no soluciona ni en la vida, ni en el aula por lo que es necesario que las docentes de preescolar especialmente realicen una adaptación de sus actividades escolares considerando el estado socio emocional de los menores después del confinamiento en el hogar.

Un reconocido autor en el tema de la educación socio emocional es Goleman que describe algunas de las situaciones que convergen en problemas de interacción social derivados de desconocimiento o limitaciones en el manejo del aspecto emocional y aunque están situados en Estados Unidos, parecería que son males extendidos a México en el 2021. Goleman (1996) describió la problemática social de los menores en Norteamérica con varias características, como marginación, tendencias al aislamiento, falta de energía; insatisfacción y dependencia, ansiedad, depresión: soledad, falta de afecto, nerviosismo, tristeza y depresión, desobediencia en casa y escuela entre otras.

El mismo autor advierte que una de las emociones básicas es la tristeza, pero que si el origen de la misma lleva a un sentimiento de impotencia puede llegarse a la depresión, que ya es un estado físico y mental delicado. Lamentablemente la

depresión si puede darse en los niños, precisamente en la edad preescolar. Goleman (1996) registra que las pérdidas, como la muerte de una persona muy cercana, genera tristeza y que a su vez se puede derivar en una depresión moderada, que puede durar de 11 a 18 meses en niños de ocho años cuando es grave o hasta de cuatro años cuando es moderada e inicia a los cinco años de edad.

Las docentes de preescolar no son necesariamente psicólogas para diagnosticar y tratar un duelo y una posible depresión, pero si pueden identificar tristeza o alguna otra de las emociones básicas y adaptar su enseñanza a esas necesidades emocionales de las niñas y niños de su clase privilegiando como eje de los aprendizajes el área de desarrollo socioemocional para de ella derivar los otros aprendizajes.

Las emociones son parte de la naturaleza del ser humano. Hay emociones básicas o primarias que son innatas y se encuentran presentes en todas las personas sin importar su raza, cultura, nacionalidad o entorno social o económico y han servido a lo largo de la evolución para la adaptación al medio y la supervivencia.
Las principales características de las emociones básicas en el ser humano, son:

- Producen una reacción biológica involuntaria
- Se identifican por una expresión facial o corporal específica
- Provocan una reacción adaptativa
- Posibilitan la adaptación del organismo a su entorno
- Son universales
- Son innatas
- Permanecen a lo largo de la vida
- Se contagian por imitación

Autores como en Goleman (1996) se identifican 6 emociones primarias o básicas: el miedo, la tristeza, la ira, la alegría, la sorpresa y el asco.

3.3 Metodología de la Investigación Acción en el Preescolar

Como se enseña en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional la investigación acción es una metodología para repensar la propia práctica docente de manera

organizada para mejorar los resultados de la enseñanza y que quede como evidencia el aprendizaje de los propios alumnos. A manera de proceso de avance de la metodología de la investigación acción y su aplicación en la educación preescolar en torno al desarrollo socio emocional de los alumnos se presenta la Tabla 2.

Tabla 2.

Aportes de la investigación acción para preescolar

Autor (es)	Aportación a la metodología	Aplicación en la educación socio emocional en preescolar
Kurt Lewis	Enfoque experimental de la ciencia social enlazado a programas de acción social para atender problemas específicos de la sociedad	Se debe ubicar un problema social, con impacto en lo escolar, como el impacto de la pandemia y el confinamiento
Elliot	Enfoque interpretativo, investigación-acción como el estudio de una situación social para mejorar la calidad de la acción dentro de la misma	Establecer como propósito mejorar la calidad de la enseñanza situada en el contexto social
Kemmis	Indagación reflexiva realizada por los sujetos participantes en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre las mismos y las situaciones e instituciones en que desenvuelven	Incluir la reflexión de la docente como parte del problema y responsable de la solución en el espacio escolar áulico
Lomax	Una intervención en la práctica profesional con la intención de mejorarla	Aplicar las mejoras con un proyecto de intervención educativa
Bartolomé	Proceso reflexivo de los profesionales de las ciencias sociales que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, sobre su propia práctica.	Vincular el diagnóstico, con la argumentación teórica y la formación de la docente para adaptar su propia práctica

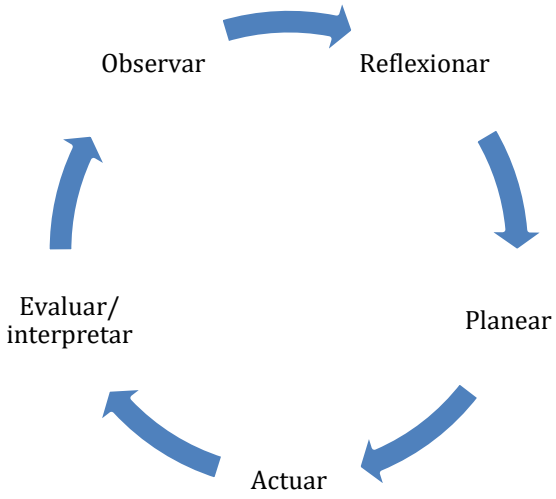
Nota: elaboración propia con base en Murillo, 2010

La investigación acción puede usarse por primera vez en el aula para solucionar un problema identificado, como es el caso del impacto de la pandemia en alumnos preescolares, pero definitivamente tiene la capacidad para convertirse en parte de la

metodología de mejora continua si se retoma como un proceso permanente de evaluación de la enseñanza aprendizaje, como puede apreciarse en la Figura 6.

Figura 6.

Ciclos de acción reflexiva



3.4 Metodología del Proyecto de Intervención

Este proyecto de intervención tiene un enfoque cualitativo por tratarse del análisis interpretativo de la problemática particular de un grupo de preescolar diagnosticado por instrumentos cuyos resultados no son representativos de una población más amplia, sino solamente de las personas relacionadas con el grupo: padres de familia, personal docente y alumnos, considerando el contexto socio demográfico de la comunidad en donde se encuentra el centro escolar.

El método empleado es la investigación acción. La investigación se sistematizó mediante el diagnóstico y la reflexión sobre los resultados del mismo y la acción que se llevó a cabo para dar solución al problema fue una intervención educativa centrada en una estrategia de fortalecimiento de desarrollo de habilidades sociales mediante la incorporación al proceso cotidiano de aprendizaje de prácticas y protocolos para el manejo de las emociones.

Objetivo general del método:

Fortalecer las habilidades sociales de los alumnos, mediante el manejo de sus emociones, para contribuir a su desarrollo integral.

Objetivos particulares del método:

1.- Identificar el estado de las habilidades sociales en el contexto situado

2.- Implementar una estrategia de fortalecimiento de desarrollo de habilidades sociales

Capítulo 4 Intervención Educativa

Esta intervención educativa se fundamentó en las necesidades identificadas en el diagnóstico; se fortaleció con la argumentación teórica en lo referente a las propuestas conceptuales y se sistematizó en atención a la metodología de investigación acción al tomar en cuenta los ciclos de la misma.

4.1 Fundamentación e Instrumentos de la Intervención

El diagnóstico situado en el contexto permitió identificar necesidades muy particulares que no argumentaron el planteamiento del problema, sino que se pueden tomar en cuenta para determinar las acciones de la intervención. En este caso se explican necesidades y acciones en consecuencia en la Tabla 3 a manera de fundamentación de la propuesta de intervención de acompañamiento emocional.

Tabla 3

Fundamentación de la intervención

Necesidades diagnosticadas	Acciones en congruencia
Considerar el contexto familiar y social adverso por efectos de la pandemia	Centrar el aprendizaje en el aspecto socio emocional
Considerar la diversidad de estilos de aprendizaje	Diversificar las actividades y personalizar el acompañamiento en su realización
Fortalecer el desarrollo de habilidades sociales	Incluir el desarrollo de habilidades sociales específicas en las diferentes actividades de aprendizaje

Para llevar a la práctica didáctica las acciones consideradas en la fundamentación se decidió tomar en cuenta la aportación conceptual de Goleman (1996) en lo que se refiere a las emociones básicas, específicamente cómo identificarlas, como se pueden abordar y cómo puede el docente acompañar a los alumnos a su manejo dentro del aula para propiciar un mejor ambiente de aprendizaje.

Los instrumentos de apoyo para llevar a cabo la intervención consistieron prácticamente en materiales didácticos de trabajo de elaboración propia.

1.- Cartel de identificación de emociones. Este poster es de utilidad para que tanto estudiantes como docente sepan qué están sintiendo, y si no es una emoción positiva procedan a enfrentarla, canalizarla y atender mejor la situación que la provocó.

Figura 7.

Identificación de emociones

Yo siento		
Alegría	**Enojo**	**Tristeza**
Sorpresa	**Miedo**	**Asco**

2.- Cartel de auto intervención. Consiste en tener un cartel con los emoticones que representan el enojo, el miedo y la tristeza y el procedimiento muy sencillo para enfrentar y canalizar: parar, respirar y pensar.

Este instrumento sirve de apoyo para que cuando algún menor o incluso la docente experimente una emoción que pudiera derivar en un comportamiento contrario a la sana convivencia realice los tres pasos de intervención, acompañado por la docente de una manera personalizada mientras los demás alumnos estén realizando alguna actividad para que se lleve a cabo con alguna privacidad. Primero se pide al alumno que identifique su emoción, después se le pide que se detenga un momento

antes de decir o hacer algo que pueda afectarlo o afectar a los demás integrantes del grupo. A continuación se procede al paso dos, que consiste en realizar un ejercicio de respiración para oxigenar el cerebro, activar el sistema orgánico de relajación y tener mejores condiciones de realizar el último paso, reflexionar sobre las siguientes preguntas, según sea el caso, para pasar del pensamiento emocional al racional:

- ¿En verdad hay motivo para estar enojado, o tener miedo o estar triste?
- ¿Qué gano o qué soluciono con pegar, agredir, apartarme o esconderme?
- ¿Puedo hacer algo que me ayude a solucionar el problema?

Figura 8.

Cartel de auto intervención

3.- Tabla de comparativo de desarrollo de habilidades sociales que consiste en registrar las habilidades sociales de los alumnos antes y después de la intervención, usando como base el cuestionario de habilidades sociales en niños preescolares, que contiene un listado específico de habilidades sociales a desarrollar.

Este instrumento se puede aplicar a nivel grupal y a nivel individualmente para el caso de los menores que lo requieran por haber obtenido puntajes por debajo de la media del grupo, como es el caso de la niña mencionada en el diagnóstico. De esta manera se cuenta con un registro específico que permite comparar los resultados de la intervención de manera objetiva y cuantitativa, para apoyar el proceso de evaluación de los resultados de la intervención; tal como lo plantea el ciclo de la intervención acción.

Tabla 4.

Comparativo de desarrollo de habilidades sociales

Instrucciones: Las opciones de respuesta son las siguientes: Nunca – 1 punto, Algunas veces – 2 puntos, Frecuentemente – 3 puntos

Alumno o grupo:

	Antes de la intervención				**Después de la intervención**			
Habilidad	**Nunca**	**A veces**	**Frecuen - temente**	**Puntaje**	**Nunca**	**A Veces**	**Frecuen - temente**	**Puntaje**
1.- Sonríe y responde cuando las personas le hablan								
2.- Saluda cuando ingresa a un lugar conocido y se despide cuando se va								
3.- Se presenta espontáneamente a otros niños								
4.- Pregunta a otros niños si puede ayudarlos en actividades								
5.- Menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado								
6.- Se acerca a otros niños (los mira, sonríe y/o habla)								
7.- Intenta comprender las actividades que están realizando otros niños (“¿Qué estás haciendo?”)								
8.- Puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas								
9.- Es amable con sus padres y otros adultos conocidos								
10.- Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos								
11.- Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto								
12.- Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones								
			Total antes	22	**Total después**			31

4.2 Implementación de la Intervención

Para intervenir en torno al reconocimiento y manejo de emociones se llevó a cabo una estrategia de tipo taller en el aula que tuvo una semana de duración.

Estrategia para reconocimiento y regulación de emociones

Aprendizaje esperado: los alumnos identificarán sus emociones y reflexionarán sobre lo que sienten para canalizarlas en favor de una convivencia áulica propicia para el aprendizaje.

Número y duración de sesiones: 1 sesión de 45 minutos en un día y una actividad que se realizó durante la jornada de clase del martes al viernes.

Secuencia: "Identificando emociones"
Rol del profesor: acompaña emocionalmente a los alumnos **Rol del alumno**: trabaja reflexionando sobre sí mismo, específicamente sobre sus emociones y las acciones que se derivan de ellas
Tipo de aprendizaje: por observación y empatía
Estilo de aprendizaje privilegiado: audio visual y kinestésico
Materiales de apoyo: cartel de identificación de emociones y video en YouTube de 15:19 minutos. https://www.youtube.com/watch?v=pZMuNWiNa0o
Inicio: el día lunes al inicio de la clase la docente les anunció a los niños que jugarían un bonito juego llamado "El juego de las emociones", y todo el grupo se puso muy contento al escuchar que e trataba de un juego. Entonces la docente explicó que les contaría el cuento de "Pinocho y que el juego consistía en identificar las emociones de los personajes, para lo que les presentó el cartel de identificación de emociones explicando cada una de los emoticones. Para comprobar que los alumnos identificaban las emociones y hacer la actividad más dinámica divertida y significativa, les pidió a los alumnos que imitaran cada una de los gestos que generalmente se hace con cada una de las 6 emociones del cartel. Para cada una de las emociones la docente tomó el papel de ejemplo y fue la primera en hacer los gestos de cada una de las emociones. De entrada, la actividad de introducción fue divertida y atrajo rápidamente la participación de todos los alumnos, algunos reaccionaron más rápido en hacer los gestos, mientras otros tomaron su tiempo. **Desarrollo:** ya que la docente notó que todos los alumnos y alumnas identificaban las emociones y reproducían los gestos asociados a ellas se les contó el cuento con apoyo

audiovisual del video en YouTube de Pinocho. Al ir avanzando en la narración la docente paró 6 veces para preguntar al grupo que emoción creían que el personaje experimentó.

1.- ¿Qué emoción creen que tuvo Gepeto al ver que su marioneta había tomado vida? (sorpresa, alegría)

2..- ¿Qué emoción creen que tuvo Pepe Grillo al ver que Pinocho no fue a la escuela por ir al circo de marionetas? (tristeza, enojo)

3.- ¿Qué emoción creen que tuvo Pinocho cuando lo encerró el malvado dueño del circo? (miedo, tristeza)

4.- ¿Qué emoción tendrían ustedes al estar adentro de la boca de una ballena? (asco, miedo)

Cierre: para evaluar si los alumnos ya identificaban sus emociones propias y las asociaban a factores detonantes en su ambiente y contexto se les hicieron las siguientes preguntas a nivel grupal voluntario y se intercalaron preguntas a alumnas y alumnos en particular que no contestaban voluntariamente.

1.- ¿Qué emoción tienes cuando es noche y se va la luz en tu casa? ¿Qué cara pones?

2.- ¿Qué emoción tienes cuando tus papas o familiares te dan un juguete que tú habías estado deseando por mucho tiempo?

3.- ¿Qué emoción tienes si te dan de comer algo echado a perder o que no te gusta?

4.- ¿Qué emoción tienes si ves que tu mascota hace algún truco que tu no pensabas que podía hacer, como cuando un gato abre una puerta con la garrita o un perrito salta a la cama?

5.- ¿Qué emoción tienes cuando un apersona que quieres se enferma o muere, como durante la pandemia del Coronavirus?

6.- ¿Qué emoción tienes si alguien toma un juguete que es tuyo sin pedírtelo?

Evaluación: Como resultado es que en 4 de 6 situaciones planteadas se identificó la emoción esperada, mientras que en las situaciones de las preguntas 2 y 4 las emociones identificadas se dividieron entre alegría y sorpresa de manera combinada.

Secuencia: "Regulando emociones"
Rol del profesor: acompañante en la canalización del enojo, miedo y tristeza **Rol del alumno**: autoregulador de sus emociones
Tipo de aprendizaje: por experimentación y autorreflexión
Estilo de aprendizaje privilegiado: auditivo
Materiales de apoyo: Cartel de auto intervención
Inicio: durante el resto de la semana del martes al viernes la docente estuvo al pendiente durante toda la jornada de los niños que presentaran expresiones de tres emociones que se deben manejar para mantener un buen estado de convivencia en el aula: enojo, miedo tristeza. Para acompañar a los menores en el manejo de esas emociones la docente preparó anticipadamente un protocolo de intervención consistente en una serie de preguntas e indicaciones para aplicar al alumno en cada caso que se presentara la necesidad de acompañamiento. 1.- ¿Cómo te sientes? 2.- ¿Por qué te sientes así? 3.- ¿En qué te puedo ayudar? 4.- ¿Quieres un tiempo de descanso de las actividades que estamos haciendo? 5.- ¿Ya te sientes mejor para continuar con las actividades? **Desarrollo:** la docente aplicó las preguntas del protocolo de intervención de manera individual acercando a la alumna o alumno que presentó las emociones mencionadas para tratar cada caso en particular mientras el resto del grupo estaba ocupado en alguna actividad para dar cierto grado de privacidad. De manera general las preguntas y diálogo con cada menor al que se acompañó siguieron el siguiente procedimiento. 1.- Se le pidió que señalara en el cartel de auto regulación la emoción que sentía 2.- Se le invitó a que tomara un momento para relajarse respirando hondo y exhalando lentamente, para oxigenar el cerebro 3.- Se le hicieron las preguntas del protocolo, orientando para que realizara una reflexión sobre si el problema o situación era tan grave, si se podía solucionar y si se ganaba o solucionaba algo al seguir enojado, triste o con miedo. 4.- La docente intervino para contribuir a mejorar la situación o solucionar el problema, como repitiendo instrucciones y ayudando en actividades que no se podían realizar, pidiendo a algún compañero que devolviera algo que había tomado sin permiso, explicando sobre los acontecimientos que son parte de la vida, como las enfermedades y los fallecimientos o que

en ocasiones es necesario que los padres o las docentes le llaman la atención a los menores. **Cierre:** cada día la docente registró en su diario de la educadora las intervenciones que se realizaron y el día viernes se hizo un balance de resultados.
Evaluación: con base en el balance de resultados se apreció lo siguiente. 1.- Los casos variaron en emociones, causas y canalización, pero afortunadamente todas las situaciones pudieron ser atendidas con diálogo y no hubo necesidad de proceder a dar aviso a los padres de familia por no tratarse de situaciones serias. 2.- Los veces que se tuvo que intervenir fueron disminuyendo, el martes 8, el miércoles 5, el jueves subió a 7 porque un menor con un grado de autismo llegó muy inquieto y estuvo gritando y espantó a varios de sus compañeros y el viernes 4.

Estrategia para desarrollo de habilidades sociales

Aprendizaje esperado: los alumnos fortalecerán y ampliarán sus habilidades básicas de interacción social para el ámbito escolar y familiar, mediante la práctica reflexiva de las mismas.

Número y duración de sesiones: 2 sesiones de 30 minutos cada una divididas en dos días.

Para el fortalecimiento de las 12 habilidades sociales diagnosticadas, se dividieron tres grupos como se muestra a continuación.

Grupo de habilidades de convivencia general:

1.- Sonríe y responde cuando las personas le hablan

2.- Saluda cuando ingresa a un lugar conocido y se despide cuando se va

3.- Se presenta espontáneamente a otros niños

Grupo de habilidades para trabajo en equipo:

4.- Pregunta a otros niños si puede ayudarlos en actividades

5.- Menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado

6.- Se acerca a otros niños (los mira, sonríe y/o habla)

7.- Intenta comprender las actividades que están realizando otros niños (“¿Qué estás haciendo?”)

8.- Puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas

Grupo de habilidades para ser fomentadas en casa

9.- Es amable con sus padres y otros adultos conocidos

10.- Menciona halagos para sus padres o alguno de ellos

11.- Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto

12.- Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones

Habilidades de convivencia general

Aprendizaje esperado: utiliza el lenguaje con frases cortas y enunciados cortos para saludar, despedirse, agradecer y presentarse.

Número y duración de sesiones: 1 sesión de 30 minutos y su seguimiento

Secuencia: “Pinky, el cerdito que aprendió a saludar”
Rol del profesor: mediador entre el contenido del video y los propios conocimientos y habilidades de los alumnos **Rol del alumno**: físicamente pasivo, mentalmente reflexivo
Tipo de aprendizaje: por observación y reflexión
Estilo de aprendizaje privilegiado: audio visual
Materiales de apoyo: Video en YouTube de 6: 25 minutos de duración https://www.youtube.com/watch?v=Z9KnlLLMAko
Inicio: al recibir a los niños en el filtro de entrada el día martes la docente puso atención en ver cuáles de ellos saludaban con naturalidad (50%) y a quienes les costaba trabajo o simplemente no lo hacían. Se reunió a los alumnos enfrente de la pantalla y se les explicó que verían la historia de una granja en donde todos los animalitos convivían felices y los niños se pusieron muy animados. **Desarrollo: I**nició la proyección del video sobre un cerdito que sabía agradecer, pero no saludaba. Durante el transcurso de la historia se les preguntó a los niños en general sobre las acciones y sucesos de la narración para hacerlos reflexionar. ¿Es bueno que Pinky de las gracias? ¿Será necesario que también salude si ya es amable?

¿Qué sentirán los animalitos a los que Pinky no saluda? ¿Se sienten tomados en cuenta los animalitos a quienes Pinky ya saluda? ¿Habrá mejorado la vida en la granja cuando Pinky ya aprendió a saludar? ¿Era muy difícil aprender a saludar? Poco a poco los alumnos tímidos empezaron a participar sin que les dirigieran las preguntas **Cierre:** cuando el video terminó después de 20 minutos se les pidió a los alumnos se saludarán individualmente con todos los demás integrantes del grupo con alguna de las siguientes preguntas: Hola, ¿cómo estás? Hola, es un gusto verte Los alumnos tomaron su tiempo y finalmente al cabo de 3 minutos aproximadamente todos habían saludado a todos tan animadamente como Pinky el cerdito de la historia.
Evaluación: para evaluar los resultados de la estrategia se saludó individualmente a todos los niños a la entrada a la escuela o al salón al inicio de la jornada durante el resto de la semana y se registró que el 100% respondieron naturalmente al saludo y 60% de ellos saludaron por propia iniciativa a los niños que llegaban después de ellos al salón.

Habilidades para trabajo en equipo

Aprendizaje esperado: se incorpora con otro compañero para trabajar juntos, pregunta y responde sobre lo que se tiene que hacer y se pone de acuerdo de manera espontánea para cumplir una tarea asignada.

Número y duración de sesiones: 1 sesión de 30 minutos y su seguimiento

Secuencia: “Misión de 2”
Rol del profesor: acompaña a los alumnos a comunicarse para trabajar en equipo **Rol del alumno**: participación activa para el logro conjunto de tareas específicas con iniciativas de indagación
Tipo de aprendizaje: por experimentación de prueba y error
Estilo de aprendizaje privilegiado: kinestésico
Materiales de apoyo por equipo: Hoja de papel 1 con 3 figuras geométricas para iluminar, recortar y completar la Hoja 2. Hoja de papel 2 con la silueta de 1 objeto para ser armado por 5 figuras geométricas. 2 figuras geométricas correspondientes a la Hoja 2.
Inicio: el día miércoles la docente organizó al grupo por parejas, tratando de tener un alumno kinestésico por pareja. A los alumnos kinestésicos se les pidió salir del salón y afuera

se les entregó la Hoja 1, explicando que deberían entrar, ir a saludar a su pareja y decir "Hola, ¿qué estás haciendo? Y ofrecer su ayuda si pensaban que ellos pudieran ayudar. A los alumnos no kinestésicos que permanecieron sentados dentro del salón se les entregó la Hoja 2 y las 2 figuras para correspondientes para completar la silueta. Desarrollo: se dejó a los alumnos sentados intentar completar la silueta y se dieron cuenta de que faltaban figuras. Entonces se les pidió a los alumnos de afuera que entraran y se dirigieron con sus compañeros preguntando que estaban haciendo porque ellos no sabían de la misión. Todos los alumnos explicaron lo que tenían que hacer pero que faltaban piezas o figuras, entonces todos los alumnos que entraron se sentaron y ofrecieron ayudar al ver que tenían lo que hacía falta. La docente les indicó que era momento de iluminar y recortar. Después se dio la indicación de intentar completar la silueta y pegar las figuras en la Hoja 1, lo cual realizaron colaborando y comunicándose con frases y enunciados como: "esta va aquí", "esta se pone así", "yo tengo la que va acá", "esta no queda aquí". **Cierre:** cada pareja pasó al frente a decir lo bonito que armaron con figuras diferentes
Evaluación: el 100% de los alumnos intercambiaron preguntas, respuestas y comentarios para unir sus recursos y habilidades para completar la tarea, la cual todos lograron. Con el seguimiento de la semana se notó que se dio una comunicación más asertiva en el grupo.

Habilidades para ser fomentadas en casa

Aprendizaje esperado: es amable con sus padres y otros adultos conocidos, menciona halagos para sus padres o cuidadores, responde a la pregunta sencilla de un adulto y pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones.

Secuencia: "Platico en mi casa"
Rol del profesor: mediador entre padres de familia y sus hijos **Rol del alumno**: activo y expresivo con sus padre o cuidadores
Tipo de aprendizaje: experiencial
Estilo de aprendizaje privilegiado: auditivo
Materiales de apoyo: Tarjeta guía de aprendizajes esperados
Inicio: la docente elaboró tarjetas con los aprendizajes que se deberían fomentar y se les entregaron a los padres de familia entre jueves y viernes para que iniciaran a llevarlas a cabo con sus hijos partir del sábado y durante una semana. Se les explicó que deberían fomentarlo pidiéndole al menor que saludara, agradeciera, pidiera las

cosas por favor y le reconociera a su mamá, papá o cuidador algo positivo que le hiciera sentir bien, como halagar acciones, logros o actitudes. **Desarrollo:** durante la semana se estuvo recordando a los padres de familia y adultos cuidadores en el filtro de entrada y a la hora de pasar pos los menores que continuaran con la tarea asignada. La docente reforzó la estrategia preguntada al inicio de la clase de manera informal casual que habían visto de bueno en sus padres o cuidadores **Cierre:** el día viernes en el filtro y la hora de recoger a los menores se le preguntó a cada padre de familia o cuidador si habían visto algún cambio en los menores y el 100% respondió afirmativamente.
Evaluación: la docente registró en su diario cuantos niños mejoraban su interacción social en relación a los aprendizajes esperados y día a día todos los menores mostraron mejoría, en amabilidad, expresar reconocimiento y plantear preguntas con más naturalidad y confianza a la misma docente, que sirvió como figura equivalente de los padres o cuidadores.

4.3 Evaluación de la Intervención

Para evaluar el resultado de la intervención se estudian los aprendizajes esperados para cada una de las dos estrategias aplicadas y los resultados de las actividades realizadas.

La primera estrategia que se aplicó fue la de identificación y regulación de emociones y tuvo este aprendizaje esperado: los alumnos identificarán sus emociones y reflexionarán sobre lo que sienten para canalizarlas en favor de una convivencia áulica propicia para el aprendizaje. Hubo una sesión el día lunes para conocer e identificar las emociones básicas de alegría, sorpresa, miedo, tristeza, asco y enojo y una estrategia de intervención que se aplicó el resto de la semana para acompañar a los alumnos que mostraran durante la clase escolar las emociones de enojo, tristeza o miedo.

La evaluación de la sesión de identificación de emociones muestra que sí se logró que todos los alumnos del grupo identificaran las expresiones de la cara de las 6 emociones trabajadas, que ubicaran las causas que las producen y que mostraran

empatía para las personas que sienten miedo, tristeza o enojo, ya que al aplicar las preguntas durante la narración del cuento de Pinocho 4 de las emociones fueron identificadas fácilmente por todo el grupo y solo se presentó identificación combinada de la alegría y la sorpresa, que al fin de cuentas son emociones que pueden darse de manera simultánea ante situaciones agradables inesperadas.

La estrategia de acompañamiento en la regulación de emociones que se aplicó el resto de la semana también dio resultados favorables ya que se acompañó a los alumnos que presentaron miedo, tristeza o enojo y la tendencia fue de disminución de situaciones que requirieran intervención iniciando el martes con 8, siguiendo el miércoles con 5, jueves con un repunte a 7 a causa de un alumno que estuvo particularmente inquieto y el terminando el viernes con solo 4. En cada uno de los caso el alumno o alumna se incorporó a sus actividades escolares de amanera más entusiasta después de aplicar el protocolo de intervención por lo que se comprueba que si dio resultado la estrategia.

La siguiente semana se aprovechó el ambiente más favorable generado por la regulación de emociones para aplicar la estrategia de desarrollo de habilidades sociales que tuvo como aprendizaje esperado: los alumnos fortalecerán y ampliarán sus habilidades básicas de interacción social para el ámbito escolar y familiar, mediante la práctica reflexiva de las mismas.

Esta parte de la intervención tuvo tres sesiones, dos llevadas a cabo el martes y miércoles y el inicio de la tercera durante jueves y viernes que fueron los días en que se entregaron las indicaciones a padres de familia porque se realizó en casa.

La primera sesión tuvo como objetivo que los alumnos reflexionaran sobre la importancia de saludar y agradecer como parte de la comunicación en una comunidad y mediante la observación comentada de un video se logró que después de la actividad a la hora de llegar a la escuela o al salón al inicio de la jornada durante el resto de la semana el 100% de los alumnos respondieron naturalmente al saludo del personal de la escuela y en especial el 60% saludaron por propia iniciativa a sus compañeros los niños que llegaban después de ellos al salón. Por esto se considera favorable el resultado de esta parte de la estrategia de habilidades sociales.

La segunda sesión se llamó “Misión de 2” y tuvo como objetivo mejorar la comunicación entre pares con la interacción con preguntas y respuestas para el logro de una tarea común que es algo del diario en la escuela.

Tabla 5.

Comparativo de habilidades sociales antes y después de la intervención.

Instrucciones: Las opciones de respuesta son las siguientes: Nunca – 1 punto, Algunas veces – 2 puntos, Frecuentemente – 3 puntos

Alumno o grupo:

	Antes de la intervención				**Después de la intervención**			
Habilidad	**Nunca**	**A veces**	**Frecuen - temente**	**Puntaje**	**Nunca**	**A Veces**	**Frecuen - temente**	**Puntaje**
1.- Sonríe y responde cuando las personas le hablan		2		2			3	3
2.- Saluda cuando ingresa a un lugar conocido y se despide cuando se va		2		2			3	3
3.- Se presenta espontáneamente a otros niños	1			1		2		2
4.- Pregunta a otros niños si puede ayudarlos en actividades	1			1		2		2
5.- Menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado		2		2		2		2
6.- Se acerca a otros niños (los mira, sonríe y/o habla)	1			1		2		2
7.- Intenta comprender las actividades que están realizando otros niños (“¿Qué estás haciendo?”)		2		2			3	3
8.- Puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas		2		2			3	3
9.- Es amable con sus padres y otros adultos conocidos			3	3			3	3
10.- Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos		2		2			3	3
11.- Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto		2		2			3	3
12.- Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones		2		2		2		2
			Total antes	22			**Total después**	31

Como el 100% de los alumnos intercambiaron preguntas, respuestas y comentarios para unir sus recursos y habilidades para completar la tarea y todas las parejas completaron la tarea, con más o menor tiempo, también se tuvo un resultado favorable sobre todo porque el resto de la semana se vio una mejor comunicación para realizar actividades colectivamente.

La tercera parte de la estrategia se aplicó en casa, pero la docente preparó las indicaciones para los padres de familia. Especialmente se pidió que fomentaran que saludaran a los otros miembros de la familia, que dieran las gracias, que pidieran las cosas por favor, y que reconocieran a su mamá, papá o cuidador algo positivo que le hiciera sentir bien. A la semana siguiente se les preguntó a los padres si veían mejoría en la interacción de sus hijos y todos a los que se les preguntó respondieron que sí. Además, la docente registro durante una semana en su diario de la educadora la interacción social a nivel grupal y se completó la Tabla 6 con los resultados comparativos con las habilidades diagnosticadas antes de la intervención, que se encuentran en la sección del diagnóstico.

Conclusiones

Al final de la aplicación de la intervención se pudo hacer un balance de lo que se logró con este proyecto y si se cumplió con el objetivo que se propuso o no.

El objetivo general de la intervención fue “fortalecer las habilidades sociales de los alumnos, mediante el manejo de sus emociones, para contribuir a su desarrollo integral”. También se plantearon los objetivos particulares:

1. Determinar si se logró un cambio positivo en las emociones de los alumnos
2. Determinar si cambiaron las habilidades socioemocionales de los alumnos

En el camino para cumplir los objetivos, se realizó un diagnóstico tanto de la práctica docente como de las habilidades sociales de los alumnos en el que se llegó a identificar que la docente si está comprometida con la mejora permanente de su práctica orientada al desarrollo integral de sus alumnos y atender sus necesidades individuales y contextos para la elaboración de las estrategias y acciones de aprendizaje. En el diagnóstico de los alumnos se conocieron sus estilos de aprendizaje que más adelante se tomaron en cuenta en el diseño de las actividades de la intervención. También se midieron sus habilidades sociales con un instrumento estilo de listado que ayudó a descubrir cuáles habilidades sociales se deberían fortalecer tanto en la escuela como en la casa y que se tomaron en cuenta para los contenidos de las actividades de la intervención.

Como se planteó en un inicio un ambiente de aprendizaje debe tomar en cuenta el estado emocional de los alumnos y por eso se incluyeron actividades de identificación y regulación de emociones para ayudar a crear un ambiente de aprendizaje en el que se desarrollen más fácilmente las habilidades sociales al tener una mejor convivencia. En conjunto el acompañamiento emocional a los menores y el fortalecimiento y desarrollo de sus habilidades sociales transformaron para bien el ambiente de aprendizaje y la convivencia del alumnado.

Se pudo notar que los alumnos tímidos llegaban a la escuela más seguros y que mejoró la comunicación en el grupo, no sólo para cumplir con las tares individuales, en parejas o en grupo, sino también para los tiempos y actividades meramente de juego y convivencia social.

Otra conclusión es que, al incluir la participación de los padres de familia en el desarrollo de habilidades sociales en casa, los menores se vieron beneficiados porque para ellos los dos entornos principales son la familia y la escuela y vivieron un acompañamiento de adultos, docente y padres de familia y no hubo estímulos o actitudes encontradas.

En lo personal estimo que es fundamental considerar el desarrollo emocional en la edad preescolar como base para el resto del desarrollo del menor como son los aprendizajes y los hábitos porque cuando los menores regulan sus emociones como el enojo, el miedo o la tristeza y comparten la alegría se llevan mejor con sus compañeros y están mejor con ellos mismos porque reconocen sus logros y la forma en que superan los problemas cotidianos derivados de la convivencia.

Lista de referencias

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*. Vol. 3, núm. 31, julio-septiembre, 63-74. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf

Cerdas, J; Polanco, A. y Rojas, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Educación*. Vol. 26, núm. 1, pp. 169-182. Universidad de Costa Rica. https://www.redalyc.org/pdf/440/44026114.pdf

Fierro, C; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). Informe Anual México 2018. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.

Heredia, Y. (29 de junio del 2020). *El desarrollo emocional es tan importante como el académico*. Observatorio de innovación educativa, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiant

INEGI. (2020). *Indicadores CDMX*. https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=CDMX#tabMCcollapse-Indicadores

Lacunza, A; Castro, A. y Contini, N. (2009) Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*. Vol. XXVII, núm. 1, 4-28.

Pontificia Universidad Católica del Perú. http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/239

López, A. y Morales, K. (2015). Estilos de aprendizaje y su transformación a lo largo de la trayectoria escolar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 20, núm. 1, enero-abril, 36-47. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.

Murillo, T. (2010). *Investigación acción*. Métodos de Investigación en Educación Espacial.

Otero, M. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*. Vol. 1, núm. 1, octubre, pp. 24- 53. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires. https://redib.org/Record/oai_articulo1055219-emociones-sentimientos-y-razonamientos-en-did%C3%A1ctica-de-las-ciencias.

Piaget, J. (1972). *Estudios de psicología genética*. Argentina: Emecé

Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN.* Vol. 25, núm. 1, Enero-Febrero, 123-141. Centro Provincial de Ciencias Médicas. https://www.redalyc.org/jatsRepo/3684/368466087010/368466087010.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

Sistema de Información del desarrollo Social. (2000). Iztapalapa. Colonia Unidad Habitacional Ejército de Oriente Zona Peñón. CDMX. http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/ut/IZP_07-161-1_C.pdf

Yurell, I; Guerra, Y. y Conde, M. (2018). Diagnóstico pedagógico en el proceso docente educativo: pensamiento pedagógico de avanzada. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.*

https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/diagnostico-pedagogico.html

//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1810diagnostico-pedagogico