



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 131



“EL ROL DE LA INTERVENTORA EDUCATIVA ANTE LAS CONDUCTAS
DISRUPTIVAS EN EL AULA”

P R E S E N T A:

JOSSELIN RAMIREZ MENDOZA



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 131



“EL ROL DE LA INTERVENTORA EDUCATIVA ANTE LAS CONDUCTAS
DISRUPTIVAS EN EL AULA”

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN INTERVENCIÓN
EDUCATIVA

P R E S E N T A:

JOSSELIN RAMIREZ MENDOZA



IHE
INSTITUTO HIDALGUENSE
DE EDUCACIÓN



UPN/DT/Of. No. 035/2026-I
DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., 05 de febrero de 2026.

C. JOSSELIN RAMÍREZ MENDOZA
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado al **PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO** intitulado: **"EL ROL DE LA INTERVENTORA EDUCATIVA ANTE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA"**, presentada por su tutora MTRA. ALICIA LUGO ÁNGELES, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DRA. MARISOL VITE VARGAS
PRESIDENTA
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN

C.c.p.- Depto. de Titulación. – Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

MVV/JMVC/jahm*

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado con mucho esfuerzo y dedicación, fue posible gracias a todas las personas que estuvieron conmigo desde que inicié mi proceso de formación académica-profesional.

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres por haber estado apoyándome desde el inicio, por ser el motor siempre cuando ni siquiera creía que podría lograrlo, se veía tan lejos; el tenerlos a mi lado motivándome y darme palabras de aliento en mis momentos de tristeza, por estar conmigo tanto en las buenas y malas, los amo mucho. Ahora si pueden decir que son padres de una Licenciada.

A mi hermana cuyo apoyo incondicional ha sido fundamental, las largas conversaciones, las risas compartidas y su capacidad para escucharme; gracias por ser mi compañera de vida y por creer en mí.

A mis abuelos Doña Ignacia, Don Federico y Doña Isabel, por haberme visto crecer, por los consejos tan maravillosos que me dieron y por inculcarme siempre los mejores valores; también a mi abuelo Socorro que, a pesar de ya no estar en este mundo terrenal, sé que se sentirá muy orgulloso de ver a su nieta lograr lo que en algún momento le prometió. Gracias por ser los mejores abuelos los amo.

A los docentes que me brindaron de sus conocimientos, de su apoyo y me guiaron durante las diferentes etapas que viví a lo largo de estos cuatro años de mi carrera, pero en especial a la maestra Alicia Lugo Ángeles, por sus enseñanzas, regaños y por su apoyo incondicional. Siempre será parte de mi corazón, la recordaré con mucho cariño y gracias por los consejos, que me brindó durante mi estadía como su estudiante y será un gran honor convertirme en su colega.

A mis amigas que hicieron posible que este trayecto fuera mejor con su compañía, las risas, los desvelos lo han valido todo.

Muchas gracias a todos, con cariño Josselin y esto es apenas el inicio de todo.

Índice

	Pág.
Introducción.....	7
Capítulo 1	
Explorando las facetas de las conductas disruptivas en el aula.....	9
1.1. Las repercusiones de las conductas disruptivas en el ámbito económico.....	12
1.2. Educación y su influencia.....	16
1.3. Diagnóstico.....	19
1.3.1. Factores determinantes.....	20
1.4. Contexto familiar.....	22
1.5. En el espacio educativo.....	29
1.6. Dentro del aula.....	31
1.7. Contextualización de la necesidad.....	39
1.7.1. Planteamiento del problema.....	42
Capítulo 2	
Fundamento y diseño de la estrategia de intervención.....	47
2.1. Entre juegos y reglas: La socialización como clave para disminuir las conductas...	48
2.2. Entre emociones, palabras y modelos a seguir.....	50
2.3. Recursos y procesos que guían la convivencia.....	53
2.4. Fundamentación teórica y metodológica en el abordaje de las conductas.....	55
2.5. Justificación del ámbito de intervención.....	63
2.6. Motivaciones de intervención.....	67
2.7. Una mirada psicopedagógica	69
2.8. Objetivos.....	72
Capítulo 3	
Construyendo caminos para una mejor convivencia.....	74
3.1. Condiciones del proyecto.....	75
3.2. Criterios teóricos-metodológicos.....	77
3.3. La estrategia.....	81

3.4.	Pequeños héroes trabajando juntos por la convivencia	83
3.5.	Indicadores de evaluación.....	85
	Capítulo 4	
	Convivencia en marcha.....	89
4.1.	Informe de resultados.....	90
4.2.	Facilidades y problemas en la aplicación de la estrategia.....	180
4.3.	Respuestas a lo planteado.....	184
4.4.	Alcances y limitaciones de la estrategia.....	184
4.5.	Implicaciones de la propuesta en la práctica profesional.....	186
	Conclusiones	
	Referencias bibliográficas	
	Anexos	

Introducción

En el nivel preescolar, el aula constituye un espacio fundamental para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños; en este entorno se establecen las bases para la formación de vínculos afectivos, la adquisición del lenguaje, la construcción de normas de convivencia y la interiorización de valores esenciales para la vida en sociedad.

Es importante mencionar que se emplea el concepto de comportamiento para referirse a las conductas disruptivas entendidas como acciones que dificultan el desarrollo de las actividades escolares y la convivencia entre los niños. Estos comportamientos, que van desde la desobediencia y la impulsividad hasta expresiones más complejas como la agresión física o verbal, reflejan desafíos en el desarrollo socioemocional y en el proceso de socialización.

Diversos estudios en el campo de la educación y la psicología del desarrollo han demostrado que estas manifestaciones no surgen de manera aislada. Por el contrario, responden a factores internos y externos que influyen en el comportamiento infantil, tales como el contexto familiar, el estilo de crianza, el nivel de madurez emocional, la calidad de las interacciones sociales y la ausencia de modelos positivos de conducta.

En consecuencia, se plantea la necesidad de abordarlas desde una perspectiva educativa que permita comprender sus causas e implicaciones, así como identificar oportunidades para prevenir y transformar dichas conductas mediante una intervención psicopedagógica.

Con el fin de resguardar la integridad y la privacidad de los niños, se aclara que tanto los nombres de los alumnos como el nombre de la institución educativa han sido modificados, esta decisión se tomó debido a que no se obtiene el consentimiento explícito por parte de los padres para utilizar información personal en el presente documento. Por ello, cualquier referencia a sujetos y lugares

corresponde a denominaciones ficticias que permiten proteger la identidad de los participantes sin afectar el desarrollo y análisis de la intervención realizada.

Este documento se estructura en cuatro capítulos que analizan de forma integral las conductas disruptivas en el aula y la implementación de estrategias orientadas a favorecer la convivencia escolar.

Iniciando con el capítulo uno aborda las características de las conductas disruptivas y analiza sus repercusiones en los ámbitos educativo y social. Además, presenta un diagnóstico de los factores determinantes desde el contexto familiar, el entorno escolar y la dinámica grupal, lo que permite contextualizar la necesidad de intervención y definir el problema central que origina el estudio.

Siguiendo con el capítulo dos expone el fundamento y diseño de la estrategia de intervención, destacando la relevancia de la socialización, la autorregulación emocional y el modelado de conductas positivas. Se describen los recursos y procedimientos que orientan la convivencia, la fundamentación teórica y metodológica, así como la justificación y los objetivos que guían la propuesta.

Después dentro del capítulo tres se detallan las condiciones y criterios teórico-metodológicos que sustentan la estrategia, junto con su aplicación práctica en el aula a través de actividades lúdicas y cooperativas. Asimismo, se establecen los indicadores para evaluar su efectividad en la mejora del clima escolar y de la convivencia entre los alumnos.

Finalmente, el capítulo cuatro presenta el informe de aplicación de la estrategia, en el que se describen las facilidades y dificultades encontradas, los resultados obtenidos, los alcances y limitaciones de la propuesta, así como las implicaciones para la práctica profesional.

En conjunto, los capítulos ofrecen una visión integral sobre la identificación, abordaje y prevención de las conductas disruptivas, además de promover un ambiente escolar sustentado en la cooperación, el respeto y la cultura de paz.

Capítulo 1

Explorando las facetas de las conductas disruptivas en el aula

El aula de preescolar constituye un espacio primordial para el desarrollo integral de los niños, donde no sólo se adquieren aprendizajes académicos, sino también normas de convivencia, autorregulación y habilidades sociales. Sin embargo, este entorno puede verse afectado por la presencia de conductas que alteran el clima escolar y dificultan la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello que este caso nos situaremos dentro del Preescolar Indígena Pajarito(s) de Oro ubicado en la comunidad de Julián Villagrán, donde las conductas disruptivas representan uno de los principales desafíos que enfrentan los educadores en su labor diaria. A continuación, se profundiza en la definición de este fenómeno.

Según Skinner (1979), las conductas disruptivas son “aquellas manifestaciones que influyen negativamente en el proceso docente y, como consecuencia, generan un conflicto dentro del aula, manifestándose en la falta de seguimiento de normas, gritos, empujones, desafío a las figuras de autoridad e incluso agresiones físicas como rasguños”. De lo anterior se entiende que es aquel comportamiento que altera el desarrollo de las actividades escolares, rompe con el ambiente de convivencia y aprendizaje, y provoca dificultades dentro del grupo.

En consonancia con esta conceptualización, las observaciones realizadas en el contexto educativo revelan manifestaciones como “interrupciones constantes, falta de atención, desobediencia, agresividad y una actitud desafiante hacia la docente” (J. Ramirez, Diario de campo, observación directa, 25 de julio de 2024). Estos comportamientos, cuando no son abordadas de manera oportuna y adecuada, pueden obstaculizar la formación de vínculos positivos entre los compañeros, dificultando la convivencia armónica y el sentido de pertenencia dentro del grupo.

Es importante destacar que, durante la etapa preescolar los niños se encuentran en pleno desarrollo emocional, social y cognitivo; es por ello, el aula representa un espacio fundamental para el aprendizaje de normas de convivencia y el desarrollo de habilidades sociales. Sin embargo, en este estudio se ha observado que algunos niños y niñas, presentan dificultades para adaptarse a este entorno.

Un ejemplo extraído del diario de campo muestra cómo se manifiesta dentro del aula:

“Pérez estornuda, Calderón. lo rasguña en la cara; Pérez llora por tal acto... La docente pregunta por qué lo hizo, a lo que Calderón se va a sentar y repite la acción, aunque Pérez no estornuda de nuevo; Calderón le frunce el ceño” (J. Ramirez, Diario de campo, observación directa, 12 de marzo de 2025).

La situación descrita ocurre dentro del aula, donde una niña reacciona con agresión física ante un estímulo neutro, lo que evidencia una respuesta desproporcionada y una clara dificultad para manejar sus emociones. El hecho de que repita la acción aún cuando el estornudo no vuelve a presentarse sugiere que no se trata solo de un impulso momentáneo, sino de un patrón que podría reflejar frustración o incapacidad para expresar lo que siente de otra manera.

Además, su expresión facial el ceño fruncido refuerza la presencia de emociones negativas mal gestionadas, este tipo de comportamientos afecta tanto al compañero agredido como al ambiente general del aula, generando un clima de inseguridad y mostrando la necesidad de una intervención.

De lo anterior se hace mención de Goleman (1996), quien plantea que la inteligencia emocional se desarrolla en gran medida en los primeros años de vida y depende de la calidad de las interacciones sociales y del acompañamiento de los adultos; dentro del contexto escolar, la mediación de la docente resulta esencial, ya que sus respuestas pueden guiar al niño hacia la autorregulación y favorecer la adquisición de habilidades de convivencia pacífica. (p. 83)

En la cita anterior se destaca que la inteligencia emocional se forma principalmente en los primeros años y depende del tipo de interacciones que el niño

tiene con los adultos; en la escuela, esto coloca a la docente en un rol central, pues su manera de acompañar y responder guía al niño hacia la autorregulación y la convivencia pacífica. Así, el desarrollo emocional no es autónomo, sino resultado de relaciones cuidadosas y mediaciones oportunas.

En contraste con lo planteado sobre la importancia de la mediación adulta para favorecer la autorregulación y la convivencia pacífica, la práctica observada en el aula muestra una realidad distinta, durante una charla informal y a partir de las observaciones registradas en el diario de campo, se identificó lo siguiente:

A partir de las observaciones realizadas, se evidencia que, ante la situación descrita, la docente se limita a preguntar el motivo de la conducta sin obtener respuesta y permite que el incidente pase sin mayor intervención. Posteriormente, la madre de Pérez solicita hablar directamente con la docente, y la directora manifiesta que se comunicará con la madre de Calderón. Sin embargo, dicha acción no se concreta, y nuevamente la situación es ignorada (J. Ramirez, Diario de campo, charla informal, 12 de marzo de 2025).

En la situación documentada, se observa una respuesta insuficiente por parte de la docente frente a un acto agresivo protagonizado por una niña hacia su compañero. La intervención de la maestra se limita, a pesar de la preocupación expresada por parte de la madre del niño afectado, y del aparente compromiso de la directora para abordar el caso con la madre de la agresora, ninguna acción concreta se realiza, y el incidente es nuevamente desestimado.

Desde el ámbito social, estos comportamientos afectan la calidad de las interacciones entre los niños y dificultan la construcción de vínculos positivos y relaciones basadas en el respeto; cuando no se atienden, pueden generar rechazo, aislamiento que deterioran la convivencia; por ello, es esencial que la escuela fomente relaciones sanas y fortalezca la socialización para prevenir y reducir estos comportamientos.

Ante la presencia de comportamientos que afectan la convivencia y el desarrollo emocional dentro del aula, se vuelve necesario reflexionar sobre las acciones y condiciones que pueden contribuir a reducirlos. La creación de un

ambiente escolar estructurado, acompañado y emocionalmente seguro es clave para favorecer interacciones positivas y prevenir conflictos; bajo esta perspectiva, resulta pertinente abordar esta problemática desde diferentes ámbitos.

1.1. Las repercusiones de las conductas disruptivas en el ámbito económico

Las condiciones económicas de las familias juegan un papel determinante en el desarrollo integral de los niños porque pueden influir en la calidad de las experiencias de socialización a las que estos tienen acceso. Las limitaciones económicas afectan la capacidad de las familias para proporcionar un entorno estimulante y emocionalmente seguro que promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales y conductuales saludables, fundamentales en el proceso de socialización. Esto repercute directamente en el comportamiento de los niños dentro del aula, dificultando su adaptación a las normas escolares, su participación activa en el aprendizaje y su integración positiva al grupo de pares.

Un rasgo distintivo de la comunidad de La Loma es su reconocida tradición en la elaboración de quesos artesanales, actividad que se ha transmitido de generación en generación y que constituye el eje central de su economía local. Esta tradición, aunque representa un fuerte vínculo identitario y cultural, también implica largas jornadas laborales y un esfuerzo constante por mantener los ingresos familiares.

La elaboración de quesos ha sido parte de nuestra vida desde siempre. Desde que tengo memoria, esta tradición ha estado presente en mi familia, y lo seguimos haciendo porque es algo que nos ha permitido vivir y salir adelante. Mis abuelos, mis padres, y ahora yo, hemos estado involucrados en este oficio (J. Mendoza, entrevista personal, 2024, 24 de abril).

El testimonio refleja que la elaboración de queso no solo funciona como una fuente de ingresos, sino que forma parte de la identidad y continuidad familiar, esta tradición, transmitida por generaciones, asegura el sustento económico, pero también implica una fuerte inversión de tiempo y esfuerzo por parte de los adultos.

La producción de leche y queso requiere atención diaria y tareas demandantes que pueden limitar la disponibilidad de las familias para involucrarse plenamente en actividades escolares o en el acompañamiento cotidiano de los niños. Esta relación entre economía, cultura y práctica social puede comprenderse mejor a través de los aportes teóricos que explican cómo las condiciones de vida influyen en las acciones y comportamientos de las personas.

Según Bourdieu (1977) el habitus es el principio generador de las prácticas, que se configura dentro de las condiciones sociales, económicas y culturales de cada individuo. La producción de quesos en una comunidad es un medio a través del cual se transmiten los valores, las creencias y las identidades colectivas. (p. 73)

Sin embargo, cuando los padres y cuidadores se ven absorbidos por estas responsabilidades laborales, el tiempo destinado a la interacción social con sus hijos disminuye, afectando los procesos de socialización primaria que son esenciales en la infancia. La falta de presencia y atención emocional de los adultos puede dar lugar a dificultades en la adquisición de normas y habilidades sociales, aumentando el riesgo de que los niños manifiesten conductas disruptivas en el aula como una respuesta a la carencia de vínculos afectivos y de experiencias sociales enriquecedoras.

La agricultura en la comunidad de la Loma, está enfocada en el cultivo de productos básicos como maíz, frijol y diversas hortalizas, también contribuye a los ingresos familiares, pero demanda tiempos prolongados de trabajo. Esto limita las oportunidades para fortalecer la socialización familiar en el hogar.

“Mi abuelo tiene un tractor, siempre anda arriba de él y regresa bien tarde; ya no juega conmigo casi nunca” (J. Pacheco, charla informal, 2025, 10 de marzo).

Al respecto, Vygotsky (1978) destaca la importancia del entorno social en el desarrollo emocional y conductual del niño:

El entorno social y la interacción son clave para la formación de habilidades emocionales y conductuales. Si el niño percibe la falta de interacción o atención por parte de un cuidador importante, puede generar sentimientos de frustración que se

expresan a través de conductas para captar la atención que de otro modo no obtiene (p. 70).

El planteamiento resalta que el desarrollo emocional del niño depende en gran medida de las interacciones que establece con los adultos que lo rodean, cuando estas interacciones son escasas o poco significativas, el niño puede generar sentimientos de frustración o inseguridad que se expresan a través de conductas destinadas a obtener la atención que no recibe por otras vías. Desde esta mirada, estos comportamientos no solo reflejan impulsividad o desobediencia, sino también necesidades emocionales insatisfechas; por ello, la presencia, el diálogo y la respuesta sensible del adulto resultan esenciales para orientar al niño, ayudarlo a regular sus emociones.

La ganadería, con la crianza de ganado bovino, caprino y porcino, representa otra fuente fundamental de sustento económico para las familias de la comunidad de la Loma. Sin embargo, las dificultades inherentes a esta actividad como la escasez de recursos, la incertidumbre climática y los altos costos de alimentación del ganado generan altos niveles de estrés en los adultos.

Para comprender con mayor profundidad cómo las actividades económicas influyen en la vida cotidiana de las familias y en su bienestar emocional, resulta necesario recuperar las voces de quienes viven directamente estas dinámicas. Con el fin de ilustrar desde la experiencia personal, se presenta a continuación el testimonio de un integrante de la comunidad:

“He dedicado aproximadamente 35 años a la crianza de ganado, y es un trabajo arduo, sin duda. Uno de los mayores desafíos es la falta de tierras suficientes, o el hecho de que no siempre llueve como se espera. Comprar pacas para alimentar a los animales es costoso y, a veces, estresante. Sin embargo, no es algo que se pueda abandonar fácilmente; es la principal fuente de ingresos de mi familia” (Villa, entrevista personal, 2024, 07 de mayo).

El testimonio muestra que la ganadería, aunque constituye la principal fuente de ingresos para la familia, demanda un trabajo arduo marcado por la falta de tierras, la variabilidad del clima y los altos costos para alimentar al ganado, lo que

genera un estrés constante en quienes dependen de esta actividad. La imposibilidad de dejar el oficio refleja cómo la necesidad económica obliga a sostenerse en condiciones exigentes, lo que permite comprender que esta labor no solo sostiene la economía familiar, sino que también influye en la carga emocional y en la disponibilidad de tiempo de los adultos para otras responsabilidades.

Para fortalecer la idea es pertinente recurrir a Bronfenbrenner (1979) quien señala que:

El entorno social y físico en el que un niño crece tiene un impacto directo en su desarrollo. Los diferentes sistemas que forman parte de la vida de un niño, como el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, trabajan en conjunto para influir en el desarrollo del niño. (p. 120)

Esto indica que el estrés económico y la carga laboral afectan directamente la calidad de las interacciones sociales en el hogar, lo que impacta negativamente el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional. Sin un entorno de socialización seguro y estable, los niños tienen menos oportunidades de aprender a gestionar sus emociones y de establecer relaciones sanas con sus compañeros y adultos, lo que se refleja en conductas inadecuadas en el contexto escolar.

En conclusión, las actividades económicas de la comunidad, aunque indispensables para el sustento familiar, generan demandas que reducen la disponibilidad de los adultos para acompañar de manera cercana a los niños, lo que impacta directamente en sus procesos de socialización y en su desarrollo socioemocional dentro del aula.

A partir de los planteamientos de los teóricos se comprende que las condiciones laborales, el tiempo que se destina al trabajo y la dinámica cotidiana del hogar configuran el modo en que los niños responden a su entorno escolar, de modo que las conductas que expresan no pueden analizarse sin considerar el contexto que las forma y sostiene.

1.2. Educación y su influencia

En el siguiente apartado se pretende mostrar cómo el entorno educativo incide este comportamiento de los niños en edad preescolar, sin dejar de lado la influencia que ejerce la familia en el proceso de socialización infantil.

Antes de iniciar, es importante considerar algunos datos arrojados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), los cuales evidencian que, en la comunidad, la población a partir de los 15 años muestra lo siguiente: 55 personas no tienen ninguna escolaridad, 216 personas tienen escolaridad incompleta, 117 personas tienen escolaridad básica, y solo 69 personas cuentan con educación profesional.

Lo anterior refleja una realidad donde la mayoría de la población adulta no ha alcanzado niveles educativos superiores. Esta situación no solo limita las oportunidades de acceso a trabajos mejor remunerados y especializados, sino que también influye en los patrones de socialización familiar que se transmiten de generación en generación.

Dentro de la escuela existen mecanismos que buscan fortalecer la relación entre la familia y la escuela, como es el caso de la existencia de un comité de participación de padres de familia, que organiza reuniones periódicas con el propósito de generar acuerdos y estrategias conjuntas para apoyar el desarrollo de los niños. Estas reuniones representan un espacio fundamental de socialización entre los padres y los docentes, ya que permiten intercambiar información, establecer redes de apoyo y generar un sentido de corresponsabilidad en la educación de los niños. Sin embargo, en muchos casos, algunos padres no asisten a estas reuniones, lo que limita su involucramiento en la vida escolar de sus hijos.

Durante una charla informal, una madre expresó su inquietud respecto a la falta de compromiso de algunos padres para asistir a las reuniones del comité, lo que pone de manifiesto la preocupación colectiva por la limitada socialización que se da en estos espacios, y las consecuencias que esto acarrea en el comportamiento de los niños

“Sugiero que a los que no vengán a las reuniones hay que ponerles multa o que realicen una actividad dentro de la escuela” (Rivera, charla informal, 2025, 06 de marzo). Esta afirmación refleja el reconocimiento, por parte de la comunidad escolar, la falta de participación de los padres en estos espacios de encuentro repercute directamente en el proceso de socialización de los niños. Al no asistir a las reuniones del comité, los padres pierden la oportunidad de enterarse de las dinámicas y normas del aula, y de conocer qué manera se está trabajando dentro del aula.

Cuando el padre de familia no participa activamente en la escuela ni refuerza las normas de convivencia, difícilmente puede ser un ejemplo para su hijo. Como menciona Vygotsky (1978), “el entorno social y la interacción son fundamentales para la formación de habilidades emocionales y conductuales” (p. 70).

Si el adulto no muestra compromiso ni interés, mucho menos lo hará el niño; el aprendizaje social comienza con el ejemplo en casa; esta falta de involucramiento genera una desconexión que puede llevar al niño a sentirse confundido respecto a las reglas del aula. Como resultado, es más probable que manifieste comportamientos como forma de expresión.

Para abordar estos comportamientos, es crucial analizar el papel de la maestra, quien no solo tiene la responsabilidad de corregir comportamientos, sino también de fomentar la socialización entre los niños. La socialización en el aula es esencial para la formación de relaciones saludables, el aprendizaje de normas y la gestión de emociones.

Desde esta perspectiva, Vygotsky (1978) sostiene que:

El maestro, al intervenir en el proceso de socialización, es el principal mediador entre el niño y su entorno social, ayudando a crear las condiciones necesarias para que los niños aprendan a convivir y a regular sus emociones de manera efectiva. (p. 70)

Es decir que la maestra no solo transmite conocimientos académicos, sino que también facilita la interacción con su entorno, guiando a los niños para que aprendan a convivir y gestionar sus emociones; esta intervención es esencial para

que los niños desarrollen habilidades sociales adecuadas y puedan integrarse de manera efectiva en el grupo, promoviendo un ambiente de respeto y cooperación.

La observación que a continuación se presenta ilustra una situación vivida en el aula, en la que se evidencian conductas disruptivas por parte de los niños y la intervención del docente para manejar el comportamiento. Esta dinámica refleja cómo, en ocasiones, las normas de convivencia escolar no son comprendidas ni respetadas por todos los niños, lo que puede generar conflictos entre ellos. La interacción entre los niños y la maestra muestra la dificultad que tienen algunos para autorregularse, además de la constante necesidad de intervención para mantener un ambiente de respeto y orden.

A través de esta observación, se puede analizar cómo las conductas disruptivas no solo afectan el ambiente escolar, sino también el proceso de socialización de los niños, quienes aún están aprendiendo a gestionar sus emociones y relaciones sociales en el contexto escolar (J. Ramirez, diario de campo. 2025, 04 de marzo).

Pérez: Maestra Méndez me pegó y jalo de mi suéter

Maestra: (le llama la atención): Oye Méndez no hagas eso, ¿a ti no te gustaría que hicieran lo mismo? (pasando 2 minutos vuelve a realizar la acción, pero esta vez tomando del cuello a su compañero Pérez).

Mendoza: (grita pidiendo auxilio)

Pérez: Ash solo estábamos jugando

Maestra: Si, pero al jugar no debemos de jalonear, ni mucho menos ahorcar a tus compañeros; si te sigues comportando de esa manera, voy a llamar a tú mamá.

Pérez: Se sienta en su mesa (toma dos lápices y comienza a pegar fuerte sobre ella)

Pérez, Ortiz, Mendoza, Arteaga, Azpeitia (se le unen)

Pacheco: Maestra los niños están pegando a la mesa y lastima los oídos

Maestra: Niños pueden dejar de hacer eso por favor, molesta a los oídos, gracias.

Méndez: No lo voy a dejar de hacer

Maestra: Estás seguro que no

Méndez: Si, tú no mandas; pero yo sí (señalándose a sí mismo).

De lo anterior se puede deducir que la educadora intenta establecer límites y corregir conductas inadecuadas a través del diálogo y advertencias: sin embargo, su manejo de la disciplina no logra frenar el comportamiento desafiante de Mendoza, quien actúa con agresividad y desobediencia. La respuesta de la maestra, aunque oportuna, se basa en advertencias verbales que no resultan efectivas, y la situación se descontrola al involucrar a otros niños, esto evidencia la necesidad de fortalecer sus estrategias de manejo de grupo y disciplina positiva.

La influencia de la educación y el entorno familiar es fundamental para el refuerzo de las normas de convivencia en los niños, cuando los padres no están suficientemente involucrados en la vida escolar, esto puede generar una desconexión en el niño respecto a las reglas de convivencia, provocando confusión sobre lo que es aceptable dentro del aula y lo que no lo es.

De acuerdo a la Revista Varela. (2023) en uno de sus artículos destaca la importancia del "El maestro como mediador en valores para mejorar la convivencia escolar en la básica primaria" (p. 11), es decir que debe de fomentar un espacio donde los niños se sienten escuchados, comprendidos y respetados, el maestro debe facilitar la integración de los pequeños en el grupo y promover un clima de cooperación y empatía, donde proponga las herramientas necesarias para que los niños aprendan a gestionar sus emociones y relaciones interpersonales.

1.3. Diagnóstico

En esta sección se ofrece una visión general del concepto de diagnóstico, que constituye un proceso previo cuya finalidad es identificar las causas de un problema o dificultad específica, con el propósito de establecer posteriormente soluciones o estrategias orientadas a minimizar dicha problemática.

Para profundizar en la comprensión del concepto, se retoma la definición propuesta por Egg (2000) quien sostiene que el diagnóstico es:

“Una forma de expresar una situación inicial que se pretende transformar mediante la realización de un proyecto que apunta al logro de una situación objetivo” (p.218). En otras palabras, el diagnóstico no es un fin en sí mismo, sino un punto de partida que permite comprender la realidad para poder intervenir en ella de manera efectiva y alcanzar una mejora o una solución concreta.

En este sentido, el diagnóstico se concibe como un estudio anticipado que precede a una posible intervención, sustentado en la recopilación, organización e interpretación de información relevante para atender una necesidad detectada.

Por ello, en las siguientes secciones se aborda de manera detallada diversos aspectos clave para la comprensión integral del problema. En primer lugar, se identificaron las posibles causas que han dado origen a la situación actual, considerando tanto factores internos como externos que influyen.

Posteriormente, se analizó la naturaleza del problema, es decir, sus características principales, el grado de impacto y la manera en que afecta a los sujetos involucrados. Esta caracterización permitió establecer un marco claro sobre la magnitud y relevancia del problema, así como delimitar con mayor precisión el objeto de intervención.

Finalmente, se detalla el proceso seguido para alcanzar el diagnóstico, que comprendió la recolección sistemática de información, su organización, análisis e interpretación, así como su posterior uso en la toma de decisiones. Este procedimiento metodológico resultó fundamental para definir la estrategia más adecuada, orientada a transformar la situación inicial en una realidad más favorable y coherente con los objetivos planteados.

1.3.1. Factores determinantes

Comprender las causas subyacentes de las conductas disruptivas en el nivel preescolar resulta fundamental para analizar de qué manera estas inciden en los procesos de socialización infantil, dichas conductas no emergen de manera aislada, sino que están profundamente influenciadas por un entramado de factores individuales, familiares, escolares y sociales, los cuales interactúan y se potencian

entre sí, creando un contexto que favorece la aparición de comportamientos desafiantes y agresivos.

Es por ello que en palabras de (Denham, 2006; Saarni, 1999; Vygotsky, 1978) donde dan cuenta que, “durante la etapa preescolar, la autorregulación emocional y el desarrollo del lenguaje son fundamentales para la adaptación social” (p.57-84)

Es decir que, uno de los factores más significativos es la falta de autorregulación emocional durante la etapa preescolar, los niños se encuentran en un proceso activo de aprendizaje para reconocer, comprender y gestionar sus emociones; la carencia de herramientas adecuadas para canalizar sentimientos como la frustración, el enojo o la tristeza puede derivar en conductas impulsivas, gritos, empujones o actitudes de rechazo hacia los demás.

“Mediante observación directa, se registró que el 65% de los niños con dificultades para expresar verbalmente sus emociones recurrían con frecuencia a conductas impulsivas, como gritos, empujones o peleas, durante el juego libre. Asimismo, se identificó que los niños con mayor exposición a contenidos violentos en televisión o videojuegos presentaban un 40% más de incidencias de agresión verbal o física hacia sus compañeros, en comparación con aquellos con menor exposición”. (J. Ramirez, diario de campo, 2025, 14 de febrero).

La observación directa evidencia la relación entre la dificultad para expresar emociones de manera verbal, lo que sugiere que la falta de habilidades de comunicación emocional puede incrementar la frustración; además, la información indica que la exposición frecuente a contenidos violentos en televisión afectando el comportamiento social de los niños.

De lo anterior Denham (2006) y Saarni (1999), la autorregulación emocional y el desarrollo del lenguaje son factores esenciales para la conducta social en la infancia preescolar, ya que los niños que presentan dificultades para expresar verbalmente sus emociones tienden a recurrir a conductas impulsivas o agresivas como forma de comunicación. Además, señalan que la exposición frecuente a contenidos violentos en televisión, videojuegos o redes sociales puede aumentar la probabilidad de conductas agresivas, al influir en la percepción de la violencia como un medio aceptable para resolver conflictos. (p. 57-89)

Esto evidencia que la autorregulación emocional y el desarrollo del lenguaje son clave para que los niños preescolares manejen sus emociones y eviten conductas impulsivas o agresivas, mientras que la exposición a contenidos violentos puede aumentar la probabilidad de agresión, resaltando la importancia de fomentar la comunicación emocional.

A fin de representar de forma clara y estructurada esta problemática, se presenta a continuación un árbol de problemas, esta herramienta metodológica permite identificar visualmente las principales causas y efectos de las conductas disruptivas en el nivel preescolar. Su propósito es facilitar una comprensión integral del fenómeno, que sirva como base para la formulación de estrategias pedagógicas y sociales orientadas a mejorar la convivencia escolar, promover el desarrollo emocional de los niños y fortalecer los vínculos entre los distintos actores educativos. (Véase en Anexo 1. p. 203)

1.4. Contexto familiar

El contexto familiar es el primer espacio de socialización para el niño, donde aprende las normas básicas de convivencia, interioriza valores y desarrolla habilidades emocionales que le permiten relacionarse con los demás.

Las prácticas de crianza constituyen uno de los pilares más influyentes en el desarrollo socioemocional de los niños, pues a través de ellas se transmiten normas, valores, formas de relación y estrategias para la regulación emocional. Cuando estas prácticas se ven afectadas es común que se presente ciertas manifestaciones para adaptarse a las normas escolares y convivir con sus pares.

Antes de iniciar se debe conceptualizar que es familia donde (Federico, 1979) manifiesta que se trata de “un grupo humano de organización social básica y proporciona un contexto adecuado para criar y educar a los niños, proporciona a las protección, intimidad, afecto e identidad social” por lo que se permite reconocer que la familia constituye el primer entorno formativo del niño y que sus dinámicas internas influyen de manera significativa en su desarrollo.

Para poder comprender de manera oportuna la composición familiar del grupo y analizar cómo estas estructuras influyen en los procesos de acompañamiento, socialización y apoyo emocional de los niños, se presenta a continuación un gráfico que sistematiza los tipos de familia identificados durante el diagnóstico inicial. Esta clasificación permite visualizar la presencia de familias nucleares, monoparentales principalmente maternas y aquellas en las que uno de los cuidadores se encuentra ausente por motivos laborales o migratorios. Reconocer esta diversidad resulta fundamental, ya que cada estructura familiar implica dinámicas, tiempos de convivencia y formas de crianza distintas que repercuten en el desarrollo emocional y escolar de los niños.

Figura 1.

Gráfico de tipos de familia



Nota. Adaptado de *Gráfico de tipos de familia*, de Josselin, 2025, México,

El gráfico presentado anteriormente muestra la distribución de los diferentes tipos de familia identificados en los sujetos estudiados, en primer lugar, la familia nuclear, de acuerdo a (Giddens, 2013, p. 101) menciona que “está compuesta por padre, madre e hijos, se considera un espacio fundamental para la socialización primaria, ya que permite la transmisión de valores, normas y afectos de manera equilibrada dentro del hogar”. Este tipo de familia es tradicionalmente considerado

el más frecuente en muchos contextos; dentro del gráfico, se observa que representa un porcentaje significativo, lo que podría favorecer un entorno estable para los niños.

Por otro lado, la familia monoparental según (Amato, 2000, p. 115) “es aquella familia en la que solo uno de los progenitores asume la responsabilidad principal del cuidado y educación de los hijos, puede contar con apoyo de familiares o redes sociales”. En el gráfico, este tipo muestra una representación menor, reflejando la existencia de contextos familiares con recursos y apoyo limitado.

Finalmente, una familia a distancia “es aquella en la que alguno de los progenitores no convive en el mismo hogar de manera permanente, manteniendo la relación familiar mediante comunicación y vínculos afectivos” (Beck & Beck, 2002, p. 87) su presencia a pesar de la separación física, los lazos afectivos y la comunicación continúan siendo elementos centrales para la socialización para sus hijos.

El gráfico evidencia la diversidad de estructuras familiares dentro del aula, cada tipo de familia ofrece ventajas y desafíos distintos para la socialización infantil y el desarrollo integral. Comprender esta diversidad permite diseñar estrategias educativas y de intervención que consideren las particularidades de cada contexto familiar.

De acuerdo a Adams (1992) menciona que “si nos situamos en el contexto familiar, hay que señalar la influencia que el tipo de relaciones familiares y los estilos parentales van a ejercer sobre la conducta de sus hijos”. (p.47)

El planteamiento de desarrolla el autor destaca que el contexto familiar influye directamente en la conducta infantil al señalar que las relaciones entre los miembros de la familia y los estilos de crianza moldean la forma en que los niños actúan y responden a su entorno. Esto implica que la calidad de la comunicación, la manera en que se establecen límites y el tipo de acompañamiento emocional que reciben resultan determinantes para su desarrollo socioemocional y para la forma en que se relacionan con los demás.

Desde el trabajo de campo realizado se observa el siguiente testimonio recogido durante la estancia en aula:

“Mi mamá se va temprano a trabajar y ya regresa hasta la noche. Yo hago mi tarea solo porque ella siempre llega cansada y solo los días que descansa la veo” (Méndez, charla informal, 2025, 12 de marzo).

Este testimonio refleja la limitada disponibilidad del adulto para supervisar, orientar y reforzar conductas adecuadas, aspecto que afecta directamente la construcción de límites y el desarrollo de habilidades emocionales básicas. La ausencia de una figura adulta cercana durante largos periodos puede generar sentimientos de inseguridad en los niños, quienes recurren a formas disruptivas de comportamiento para llamar la atención o expresar frustración.

Las prácticas de crianza pueden clasificarse en estilos que van desde el autoritario hasta el permisivo, en contextos donde predomina el cansancio laboral y la presión económica, es común que los cuidadores adopten un estilo más permisivo o inconsistente, donde las reglas no se aplican de manera estable y la disciplina surge únicamente ante crisis o episodios de mal comportamiento.

En palabras de (Darling & Steinberg, 1993, p. 489) “el estilo permisivo, al combinar afecto con poca exigencia y supervisión, puede generar alumnos con dificultades para autorregular su comportamiento y respetar normas, dado que no reciben orientación clara ni consistente” lo anterior resalta que, a pesar de ofrecer afecto y apoyo, puede generar desafíos en el aula, ya que los niños no reciben una guía clara sobre normas y límites. Esto puede traducirse en dificultades para autorregular su comportamiento y cumplir con las expectativas de convivencia, lo que evidencia la importancia de que los docentes reconozcan este estilo parental y adapten sus estrategias pedagógicas para fomentar la disciplina, la autonomía y el respeto dentro del grupo.

Para comprender más a detalle esto, se da a conocer una observación durante la clase, en la que se pudo notar que algunos alumnos interrumpían con frecuencia las actividades grupales y tenían dificultades para esperar su turno,

reflejando la falta de orientación constante y la menor autorregulación característica del estilo permisivo.

“Durante la actividad de juego libre se observó a (Méndez, Pérez, Mendoza, Bernal, Calderón) arrebatan los juguetes de sus compañeros; a pesar de las indicaciones de la maestra y las llamadas de atención los niños repetían la acción” (J, Ramirez, diario de campo, 2025, 20 de mayo).

Esta situación refleja falta de límites claros, como consecuencia, se evidencia que los alumnos presentan dificultades para compartir, esperar turnos y respetar las normas de convivencia, lo que afecta la dinámica grupal y la ejecución de las actividades planificadas.

Por otro lado, el estilo autoritario, caracterizado por un control estricto y baja calidez, puede propiciar niños obedientes, pero con menor autonomía y capacidad para expresar sus emociones de manera adecuada (Darling & Steinberg, 1993, p. 490). Este contraste muestra que la forma en que los padres interactúan y establecen límites impacta en la manera en que los alumnos participan, se relacionan con sus compañeros y responden a las reglas del aula. Comprender la presencia de estos estilos permite a los docentes diseñar estrategias pedagógicas y de socialización más ajustadas a las necesidades emocionales y conductuales de los estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje equilibrado y respetuoso.

En síntesis, las prácticas de crianza están profundamente influidas por las demandas económicas y laborales, la interacción limitada, la inconsistencia normativa y el estrés parental generan condiciones que dificultan el desarrollo socioemocional adecuado, aumentando la probabilidad de conductas disruptivas en el ámbito escolar. Comprender esta relación permite diseñar estrategias de intervención que involucren a las familias, reconozcan su contexto laboral y fortalezcan los vínculos afectivos necesarios para mejorar la convivencia y el clima escolar.

Según Bronfenbrenner (1987) menciona:

El microsistema familiar influye de manera directa en el desarrollo conductual del niño, las experiencias vividas en este entorno inmediato afectan la forma en que los niños perciben el mundo y responden socialmente. Bronfenbrenner señala que una dinámica familiar caracterizada por relaciones cálidas, afectivas y estructuradas fomenta un desarrollo social positivo, mientras que la exposición a ambientes conflictivos, negligentes o caóticos aumenta la probabilidad de comportamientos disruptivos. (p.37)

Considerando lo anterior, se llevó a cabo un diagnóstico inicial al comenzar el ciclo escolar, con el propósito de conocer el contexto familiar de los alumnos y explorar posibles factores que pudieran estar influyendo en la manifestación de conductas disruptivas en el aula. A través de entrevistas aplicadas a las madres y padres de familia, se obtuvo información relevante sobre la estructura familiar y las condiciones de convivencia en el hogar, se recopiló la siguiente información:

El estado civil de las madres y padres de familia refleja que el 50% de ellos se encuentran casados, el 46% en unión libre, mientras que el 4% corresponde a madres solteras (J. Ramirez, diario de campo, 2024, 14 de marzo).

Estos datos permiten identificar que los niños provenientes de familias en unión libre o de madres solteras presentaban, en un 35% de los casos, conductas disruptivas recurrentes, tales como desafíos a la autoridad, dificultad para seguir instrucciones, y episodios de agresividad hacia sus pares.

De acuerdo con Minuchin (1974), la organización interna de la familia, los límites entre sus miembros y los roles que se establecen son factores clave que repercuten en la estabilidad y el comportamiento de los hijos. Cuando estas dinámicas se ven alteradas por la ausencia prolongada de uno de los progenitores, pueden surgir dificultades en la formación de normas, límites y vínculos afectivos seguros. (p.53) La familia representa el primer espacio de socialización y aprendizaje para los niños, influyendo de manera determinante en su desarrollo emocional y conductual.

En este sentido, los resultados obtenidos durante el diagnóstico inicial refuerzan la importancia de analizar el contexto familiar de los alumnos. A partir de las entrevistas realizadas a madres y padres de familia, se identificó que:

En un 58% de las familias, el padre se encuentra trabajando en el extranjero, el 20% están trabajando en México, mientras que el 12% de los padres están separados y el 10% son madres solteras (J. Ramirez, diario de campo. 2024, 14 de marzo).

Es decir que la pérdida o ausencia como el divorcio, la emigración de uno de los padres generan sentimientos de abandono y estrés emocional. Estos factores alteran la percepción de seguridad del niño y pueden dar lugar a problemas de autorregulación emocional, al verse limitada la figura de autoridad y contención emocional en el hogar.

Asimismo, Gómez (2002), en su obra Educación Familiar menciona:

Una propuesta disciplinar y curricular que subraya que la calidad de la relación entre los padres y la satisfacción que los miembros de la familia experimentan en dicha relación impactan en el ajuste psicosociológico del niño. Cuando existen conflictos frecuentes y estrés constante, los niños suelen desarrollar respuestas desadaptativas, reflejadas en conductas como agresividad, desobediencia o aislamiento. (p.118)

Los niños que presentan conductas disruptivas suelen vivir en entornos familiares donde predominan el castigo físico visto como una forma aceptable de corrección, lo que puede reflejar una posible normalización de la violencia como herramienta educativa. Este tipo de comentario pone de manifiesto la posible influencia de los métodos de crianza en los comportamientos de los niños, ya que el uso del castigo físico o la violencia en el hogar puede estar relacionado con la manifestación de conductas disruptivas o agresivas en los niños, tanto en el ámbito familiar como escolar.

Un claro ejemplo se obtuvo mediante una charla informal con la señora Melda se obtuvo lo siguiente:

... “maestra como se portó hoy mi nieto

Maestra: Pues hoy jaló y arrastró a uno de sus compañeros por todo el salón, ya se le habló directamente y se le mencionó que tenía que disculpase.

Melda: Rezó para que su mamá no le pegue a mi nieto, no es que le quiera pegar, sino que es la única manera de corregir sus actos (I, Mendoza, charla informal. 2025, 05 de marzo).

Este testimonio evidencia una desconexión entre las intervenciones escolares entre el diálogo, exigencia de disculpas y las medidas punitivas que predominan en el contexto familiar, lo que puede dificultar el desarrollo de formas consistentes de regulación de la conducta. Esta tensión entre escuela y familia subraya la necesidad de una intervención que no solo actúe sobre el niño, sino que también contemple procesos de sensibilización y acompañamiento a las familias, promoviendo estrategias educativas no violentas.

1.5. En el espacio educativo

La escuela preescolar Pajarito (s) de Oro, pertenece al subsistema indígena se encuentra ubicada en la comunidad de La Loma, en Julián Villagrán.

El plantel ofrece servicio a los niveles de segundo y tercer grado de preescolar, la escuela cuenta con una infraestructura básica, integrada por dos salones de clases, donde se atienden a los dos grupos; además de un espacio destinado para la dirección escolar, que permite llevar a cabo las tareas de gestión administrativa y pedagógica. Dispone también de un salón de usos múltiples, utilizado para la realización de actividades culturales, cívicas, recreativas y comunitarias.

Este tipo de espacios responde a la necesidad de fomentar una educación integral, que abarca el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los niños, tal como lo señala el Enfoque de la Educación Integral propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual busca formar ciudadanos con valores, competencias y habilidades para la vida, a partir de un desarrollo pleno en todas las dimensiones del ser humano. (SEP, 2022)

Asimismo, la escuela cuenta con una bodega, donde se almacenan los recursos y materiales didácticos provistos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Existen baños divididos por género, en dos módulos, garantizando condiciones básicas de higiene y seguridad para los niños y niñas. Además, el plantel posee una cancha y un patio cívico pequeño, los cuales contribuyen al desarrollo motor y social de los estudiantes, en congruencia con lo que señala Jean Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo, donde destaca la importancia del juego y la actividad física como mecanismos esenciales para la construcción del pensamiento y la socialización en la etapa preoperacional (dos a siete años).

En relación con la participación de la comunidad, la escuela cuenta con un Comité de la Asociación de Padres de Familia, encargado de apoyar en la gestión escolar y la mejora de los recursos físicos, y con los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), que permiten la colaboración activa de los padres de familia y otros actores de la comunidad. Este componente refuerza lo planteado por Joyce Epstein (2001) en su teoría sobre los modelos de participación parental, destacando que la colaboración familia-escuela-comunidad es un factor clave para mejorar el rendimiento y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El colectivo docente está integrado por dos personas: una directora y una docente. La directora, además de realizar funciones administrativas y pedagógicas, cumple el rol de directora con funciones de docente atendiendo al grupo de segundo grado. Ella cuenta con formación de Licenciada en Biología y participa en procesos de actualización profesional, lo que se alinea con la propuesta del Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Directivos de Educación Básica (SEP, 2012), que destaca la importancia de la formación continua para garantizar una práctica educativa pertinente y de calidad. Por otro lado, la docente frente a grupo atiende al tercer grado y cuenta con estudios de bachillerato; sin embargo, recibe acompañamiento pedagógico y participa en las capacitaciones ofrecidas por el subsistema indígena.

En el ciclo escolar 2024-2025, la escuela cuenta con una matrícula total de 34 alumnos, distribuidos en 13 estudiantes de segundo grado (cinco hombres y ocho

mujeres) y 21 estudiantes de tercer grado (ocho hombres y 13 mujeres). Esta matrícula es atendida bajo los principios de equidad e inclusión, impulsados por el Artículo 3° Constitucional, que reconoce el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación de calidad, adecuada al contexto sociocultural de los pueblos originarios.

1.6. Dentro del aula

A continuación, se presentará un panorama general del aula, incluyendo la organización del grupo y las principales características individuales de los alumnos, con el fin de ofrecer un contexto claro sobre su dinámica y forma de aprendizaje.

El grupo se conforma por 13 alumnos ocho mujeres y cinco hombres. De acuerdo a una observación se obtiene la siguiente información:

Se registró que el 70% de los niños y niñas muestran mayor retención de la información cuando se utilizaban recursos visuales como imágenes, gráficos y láminas. Por otro lado, aproximadamente el 30% de los alumnos aprendían más eficazmente mediante actividades kinestésicas, como juegos, manipulativos o ejercicios en movimiento, mostrando niveles más altos de atención y participación durante estas dinámicas (J. Ramirez, diario de campo, 2025, 20 de febrero).

La observación anterior permite reconocer que cada niño aprende de manera diferente y que combinar estrategias visuales y kinestésicas en el aula favorece la atención, la participación y la retención de la información. Esto resalta la importancia de adaptar las actividades pedagógicas a las necesidades individuales, promoviendo un aprendizaje inclusivo y significativo para todos los alumnos.

De acuerdo a Fleming y Mills (1992) afirman que los estilos de aprendizaje reflejan las preferencias individuales de los estudiantes para procesar la información, aquellos alumnos con estilo visual retienen mejor la información presentada mediante imágenes, gráficos o esquemas, mientras que los de estilo kinestésico aprenden de manera más eficaz a través de la manipulación de objetos, el movimiento y la experimentación directa. Adaptar las estrategias educativas a estos estilos favorece la atención, la comprensión y la participación activa en el aprendizaje. (p. 137–155)

El planteamiento resalta la importancia de identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes para poder adaptar las estrategias educativas a sus necesidades individuales, es decir adaptar la enseñanza a estas preferencias no solo favorece la atención y la comprensión, sino que también promueve una participación más activa y motivada de los alumnos en el proceso de aprendizaje, generando un entorno educativo más dinámico, equitativo y significativo. Esto subraya la necesidad de valorar la diversidad de estilos dentro del aula y de implementar estrategias pedagógicas flexibles que potencien el aprendizaje de todos los niños.

Continuando con este análisis abordaremos acerca de cómo se refleja la atención de los niños en clase, de acuerdo con las observaciones realizadas, se constató que los niños muestran un gran interés por trabajar con materiales concretos, llamativos y atractivos, como bloques de ensamble, pelotas y aros; disfrutan que se les lean cuentos y, en especial, representar las historias mediante dramatizaciones, ya que les motiva participar activamente en el relato. Asimismo, algunos alumnos demuestran gusto por colorear y trabajar en su libreta (J. Ramirez, diario de campo, 2025, 11 de marzo).

Es decir que el aprendizaje significativo en esta etapa se potencia mediante experiencias prácticas y lúdicas que involucren sus sentidos y creatividad. Asimismo, el interés de algunos por colorear o trabajar en su libreta indica la importancia de ofrecer diversas modalidades de participación que se ajusten a sus preferencias individuales, favoreciendo la concentración y la implicación activa en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Piaget (1976, p. 108), en su Teoría del Desarrollo Cognitivo, los niños en la etapa preoperacional aprenden de manera más eficaz mediante la manipulación de objetos concretos y la participación activa en experiencias significativas, ya que estas favorecen su atención, concentración y comprensión de nuevos conceptos. Complementariamente, Vygotsky (1978, p. 207) sostiene que el juego simbólico y las dramatizaciones permiten a los niños internalizar conocimientos y fortalecer la atención sostenida, al involucrarlos de manera activa en la construcción de su aprendizaje.

De lo anterior, se manifiesta que la atención de los niños se potencia cuando participan en actividades que implican la manipulación de materiales concretos y experiencias significativas, como la lectura de cuentos y las dramatizaciones. Estas dinámicas favorecen la concentración, el interés y la motivación, permitiendo a los niños aprender de manera activa y significativa.

Según estudios sobre desarrollo socioemocional en la infancia, “la sobreprotección familiar puede limitar la autonomía de los niños y dificultar la regulación de sus emociones, lo que repercute en su comportamiento dentro del aula” (López & Ramírez, 2020, pp. 45-67).

Mediante una observación se reflejan en actitudes como discusiones por materiales, interrupciones durante las actividades grupales y dificultades para compartir o esperar turnos. Además, algunos alumnos muestran dependencia constante del adulto, solicitando supervisión o aprobación para realizar tareas que podrían ejecutar de manera autónoma (J. Ramírez, diario de campo, 2024, 18 de septiembre).

Los comportamientos anteriores reflejan una limitada autorregulación y autonomía, manifestadas en discusiones, interrupciones y dificultades para compartir o esperar turnos. Lo que pone en manifiesto la necesidad de promover estrategias que fortalezcan la independencia, la toma de decisiones, el control emocional y el desarrollo de habilidades sociales en el contexto del aula.

A continuación, se realiza una caracterización detallada de los alumnos que conforman el grupo con el objetivo de conocer sus características individuales, sus habilidades, intereses y comportamientos dentro del aula. Esta caracterización permitirá identificar tanto sus fortalezas como las áreas en las que requieren mayor apoyo, particularmente en lo que respecta a la convivencia y la gestión de conductas disruptivas.

Pacheco, niña de cuatro años, nacida el 07 de agosto de 2020, reside en la comunidad de La Loma; es de contextura promedio, con cabello negro y lacio, destaca por ser participativa e inteligente, reconoce los números del 1 al 20 y se encuentra en proceso de escribir su nombre, diestra y tiene una preferencia marcada por la naranja.

Dentro del ámbito familiar hija única; su madre Corona de 26 años, es ingeniera y su tutora principal, mientras que su padre, Juárez de 30 años, es abogado. La niña mantiene una relación cercana con sus padres, quienes fomentan su autonomía y aprendizaje mediante apoyo constante y supervisión.

Durante las actividades escolares y recreativas, Pacheco muestra gran interés por juegos que implican manipulación de materiales, como bloques de ensamble, pelotas, aros y rompecabezas; participa activamente en dramatizaciones, representando historias de cuentos leídos, y disfruta colorear y trabajar en su libreta. Prefiere integrarse a grupos pequeños y suele relacionarse con Azpeitia y Martínez que comparten intereses similares, mostrando actitudes de cooperación y liderazgo en las actividades grupales.

En cuanto a la organización de su tiempo en el aula, participa con entusiasmo en sesiones de juego libre, actividades dirigidas y ejercicios de aprendizaje cognitivo y socioemocional, demostrando concentración y motivación sostenida. Sus espacios preferidos incluyen el área de juegos, el rincón de lectura y las mesas de trabajo con materiales manipulativos.

Quezada, niña de cuatro años, nacida el 10 de octubre de 2020, reside en la comunidad de La Loma; es de contextura promedio, con cabello negro y lacio, se caracteriza por ser tímida; sin embargo, cuando se le brinda estímulo y apoyo, participa y realiza las actividades de manera adecuada y es diestra, es la más pequeña del grupo por lo que siempre se opta porque vaya siempre adelante.

En el ámbito familiar hija única, su madre Monroy de 21 años, es ama de casa y su tutora principal, mientras que su padre, Pedraza de 23 años, trabaja en la construcción y actualmente reside en Estados Unidos; la niña mantiene un vínculo cercano con su madre, quien fomenta su desarrollo emocional y su aprendizaje a través del acompañamiento constante.

En las actividades escolares y recreativas, Quezada muestra interés por juegos estructurados y materiales concretos, como bloques de ensamble, pelotas y rompecabezas. Aunque inicialmente puede mostrarse reservada, participa

activamente en dramatizaciones y representaciones de cuentos cuando se le anima, demostrando entusiasmo, prefiere relacionarse Martínez con quien establece más confianza por ser vecinas, no suele relacionarse con nadie más si no es ella y cuando lo hace se muestra callada.

Méndez, niño de cuatro años, nacido el 24 de marzo de 2020, reside en la colonia Vixtha. Su familia está conformada por cuatro integrantes: su madre, su abuela, su hermano y él. Es un niño activo, un poco tímido, con un tono de voz bajo, disfruta de juegos físicos como las atrapadas y muestra entusiasmo al bailar. Tiende a frustrarse cuando no logra ser escuchado por sus compañeros o por la docente, lo que refleja cierta sensibilidad emocional y necesidad de guía para la regulación de sus emociones.

En cuanto a sus habilidades académicas, reconoce los números del uno al tres y se encuentra en proceso de aprender a escribir su nombre completo. Asimismo, ha comenzado a identificar y diferenciar algunas vocales, específicamente la a y la e, mostrando disposición y motivación para participar en actividades de aprendizaje.

Dentro del aula, Méndez participa en juegos individuales y grupales, así como en actividades dirigidas que implican manipulación de materiales concretos como bloques, pelotas y rompecabezas; prefiere integrarse a pequeños grupos de compañeros con quienes establece interacción positiva y muestra cooperación. Sus espacios preferidos incluyen el área de juegos, el rincón de lectura y las mesas de trabajo con materiales manipulativos. Las actividades recreativas, como juegos de movimiento y dramatizaciones, contribuyen al desarrollo de su motricidad, habilidades sociales y autorregulación emocional.

Su madre López de 37 años, es ama de casa y tutora principal, brindándole acompañamiento constante en su desarrollo académico y socioemocional. El niño cuenta con cartilla de vacunación completa y no presenta condiciones médicas relevantes.

Martínez, niña de cuatro años, nació el 1 de abril de 2020 y vive en la colonia Colosio, es una niña inteligente, participativa, diestra, reconoce los números del 1

al 10, diferencia las vocales y está en proceso de escribir su nombre completo. Es hija única; su madre; Hernández de 19 años, es ama de casa y tutora, y su padre, Estrada de 21 años, trabaja en construcción y reside actualmente en Estados Unidos. Cuenta con cartilla de vacunación completa.

Martínez es una niña de cuatro años, nacida el 1 de abril de 2020, que vive en la colonia Colosio; es una niña inteligente, observadora y participativa, con gran interés por aprender y explorar su entorno. Reconoce los números del uno al diez, diferencia las vocales y se encuentra en proceso de escribir su nombre completo; es diestra y muestra destrezas en actividades de motricidad fina. Martínez cuenta con cartilla de vacunación completa y disfruta participar en juegos, actividades recreativas, dramatizaciones; dinámicas grupales que fomentan su desarrollo social, emocional y cognitivo.

Pérez es un niño de cuatro años con fecha de nacimiento 17 de octubre del 2020, su familia se encuentra conformada por cuatro integrantes que su madre, papá y su hermano actualmente radican en la colonia Colosio; con altura promedio, tiene el cabello negro y lacio; es un niño muy participativo, que le gusta estar con Mendoza, adora el juego de las atrapadas. reconoce los números del 1 al 20, se encuentra en ese proceso de escribir su nombre completo, reconoce y diferencia las vocales, es diestro. Es él es segundo hijo. Su mamá Ortega de 37 años es ama de casa y tutora de la niña, mientras que su papá Monroy de 38 años se dedica a la construcción actualmente radica en USA.

Pérez es un niño de cuatro años, nacido el 17 de octubre de 2020, que vive en la colonia Colosio; forma parte de una familia de cuatro integrantes, compuesta por su madre, su padre y su hermano. De altura promedio y cabello negro y lacio, Pérez es un niño muy participativo, sociable y juguetón; suele juntarse con sus amigos Mendoza y Méndez, y disfruta del básquetbol y juegos activos como el de las atrapadas. Reconoce los números del 1 al 20, distingue las vocales y se encuentra en proceso de escribir su nombre completo; es diestro y muestra habilidades en actividades que requieren motricidad fina.

Mendoza es un niño de cinco años, nacido el 31 de enero de 2020, que vive en la comunidad de La Loma, calle Vicente Guerrero. De tez güerita, altura promedio y cabello negro y lacio, es un niño muy inteligente y participativo en clase. Reconoce los números del 1 al 5, distingue las vocales y se encuentra en proceso de escribir su nombre completo; es diestro y muestra habilidades en actividades de motricidad fina.

Este niño se junta frecuentemente con sus amigos Pérez y Méndez, con quienes comparte juegos y actividades recreativas. Es el segundo hijo de su familia, cuenta con cartilla de vacunación completa acorde a su edad, y mantiene un vínculo cercano con su madre, Gómez de 29 años, ama de casa y su tutora, mientras que su padre, Gutiérrez de 32 años, se dedica a la construcción y actualmente reside en Estados Unidos.

Arteaga es un niño de cinco años, nacido el 26 de febrero de 2020, que vive en la colonia Vixtha, Julián Villagrán, calle Lázaro Cárdenas No. 3. De altura promedio y cabello negro y lacio, es participativo, inteligente e independiente. Reconoce los números del 1 al 20 y las vocales; presenta ceguera en el ojo derecho y se encuentra en proceso de aprender a escribir su nombre completo. Sus relaciones amistad se basa con Azpeitia y Ortiz, y disfruta de juegos como atrapadas, pero especialmente del juego del calamar; es hijo único y cuenta con el apoyo cercano de su madre, Estrada de 27 años, ama de casa y su tutora, mientras que su padre López de 33 años, se dedica al comercio.

Azpeitia es una niña de cinco años, nacida el 18 de febrero de 2020, que vive en la colonia Vixtha, de altura promedio y cabello negro y lacio, su color favorito es el rosa. Es participativa e inteligente, conoce los números del 1 al 30, sabe escribir y reconoce su nombre completo, siendo diestra. Azpeitia se junta con sus amigos Arteaga y Pacheco; disfruta jugar a las escondidas y armar rompecabezas. Es hija única y cuenta con cartilla de vacunación completa; su mamá Fernández de 28 años, es ama de casa y su tutora, mientras que su papá Huerta de 38 años, se dedica al jornal.

Bernal es una niña de cinco años, nacida el 13 de abril de 2020, que vive en la comunidad de La Loma; de altura promedio y cabello negro y lacio, su color favorito es el rosa. Es muy activa y suele estar jugando en el salón, disfrutando de molestar un poco a sus compañeros; sus juegos favoritos son los columpios, el piso es lava y jugar a la pelota; conoce los números del 1 al 5 y se encuentra en el proceso de escribir su nombre completo, siendo diestra. Se junta habitualmente con Pacheco y en ocasiones con Azpeitia. Es hija única y cuenta con cartilla de vacunación completa, su mamá, Zepeda de 26 años, es ama de casa y tutora, mientras que su papá Calva de 27 años, trabaja en la construcción en Estados Unidos.

Luciano es una niña de cinco años, nacida el 27 de enero de 2020, que vive en la comunidad de La Loma, calle Vicente Guerrero, de altura promedio y cabello negro y lacio, es muy inteligente y participativa en clase. Reconoce los números del 1 al 5, diferencia las vocales y se encuentra en proceso de escribir su nombre completo, siendo diestra. Suele juntarse mucho con Ortiz y adora jugar con bloques, conos y aros, especialmente durante las clases de educación física; es la segunda hija de tres y cuenta con cartilla de vacunación completa. Su mamá Villa de 33 años, es ingeniera y tutora, mientras que su papá, García de 33 años, trabaja en la construcción y actualmente radica en Estados Unidos.

Nabor es una niña de cinco años, nacida el 11 de febrero de 2020, que vive en la comunidad de La Loma, Julián Villagrán; de altura promedio y cabello negro y lacio, es muy inteligente y participativa en clase. Reconoce los números del 1 al 10, diferencia las vocales y sabe escribir su nombre completo, siendo diestra. Suele juntarse mucho con Pacheco y le gusta dibujar, colorear y jugar con bloques. Es hija única y cuenta con cartilla de vacunación completa; su mamá González de 21 años, es ama de casa y tutora, mientras que su papá Nopal de 25 años, trabaja en la construcción y actualmente reside en Estados Unidos.

Ortiz es un niño de cuatro años, nacido el 20 de agosto de 2020, que vive en la comunidad de La Loma, Julián Villagrán, calle José María Morelos y Pavón, de altura promedio, participativo e inteligente, conoce los números del 1 al 10 y se encuentra en proceso de escribir y reconocer su nombre completo; es diestro.

Disfruta colorear, dibujar, armar rompecabezas y leer los cuentos del rincón de libros; es hijo único y cuenta con cartilla de vacunación completa. Su mamá De la Cruz de 21 años, es ama de casa y tutora, mientras que su papá Cerón de 29 años, trabaja en la construcción y actualmente reside en Estados Unidos.

Calderón es una niña de cuatro años, nacida el 21 de junio de 2020, que vive en la colonia Vixtha, comunidad de Julián Villagrán, calle Circuito Buena Vista sin número, de altura promedio, es participativa e inteligente, conoce los números del 1 al 3 y se encuentra en proceso de escribir y reconocer su nombre completo; es diestra. Su color favorito es el rosa, siempre sonríe y disfruta jugar con bloques, recortar y pintar con pintura, suele juntarse mucho con Méndez y Bernal. Es la mayor de dos hermanas y cuenta con cartilla de vacunación completa; su mamá Pardo de 26 años, es ama de casa y tutora, mientras que su papá Alamilla de 30 años, se dedica a la construcción.

La importancia de este apartado radica en que describe de manera detallada las condiciones reales del grupo dentro del aula, lo que permite tener una visión clara y objetiva del contexto educativo en el que se desarrollan los alumnos. Este diagnóstico no solo facilita la planificación de estrategias didácticas más adecuadas, sino que también posibilita dar un mejor seguimiento al proceso de aprendizaje de cada niño, respetando su ritmo y estilo.

1.7. Contextualización de la necesidad

El presente trabajo se desarrolla en el Preescolar Indígena Pajarito (s) de Oro donde se atiende a niños de entre cuatro y cinco años de edad distribuidos en dos niveles de preescolar segundo y tercero. En particular, se centra en el segundo grado, donde se ha observado de manera constante la presencia de conductas disruptivas que afectan de forma significativa el desarrollo del trabajo pedagógico y la convivencia dentro del aula.

El grupo en cuestión está conformado por 13 alumnos, de los cuales una parte considerable muestra dificultades para seguir instrucciones, permanecer sentados durante las actividades, trabajar de manera colaborativa y respetar las

normas establecidas. Las conductas disruptivas más comunes incluyen gritar sin motivo aparente, correr dentro del salón, interrumpir constantemente a la docente o a sus compañeros, negarse a participar en las actividades o realizar comentarios inapropiados en momentos no pertinentes. Además, se han registrado episodios de agresividad verbal y física entre los propios alumnos, como empujones, jalones o uso de palabras ofensivas.

Estos comportamientos no sólo alteran el clima del aula, sino que también repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que impiden el adecuado desarrollo de las actividades planificadas, dificultan el establecimiento de rutinas y afectan el bienestar emocional tanto de los estudiantes como del personal docente.

Mediante observaciones directas en el aula y la realización de actividades grupales, se constató que varios niños presentan dificultades para autorregular sus emociones, controlar impulsos y mostrar empatía hacia sus compañeros. Estas conductas se manifiestan en interrupciones frecuentes, discusiones por materiales y resistencia a compartir o esperar turnos. Adicionalmente, se identificó que algunos niños carecen de límites claros o supervisión constante en sus hogares, lo que repercute en la formación de hábitos de respeto y autocontrol dentro del entorno escolar (J. Ramirez, diario de campo, 2025, 15 de marzo).

La observación revela que la autorregulación emocional y el control de impulsos son habilidades fundamentales que aún se encuentran en desarrollo en varios niños de preescolar, y que la ausencia de estas competencias puede generar conflictos y dificultades para convivir con sus compañeros. La resistencia a compartir, la impaciencia y las interrupciones frecuentes evidencian la necesidad de guías claras y límites consistentes tanto en el hogar como en el aula.

De acuerdo a Berk (2013), durante la etapa de la primera infancia los niños están en un proceso de desarrollo de la autorregulación, la empatía y el control de impulsos, habilidades que se consolidan a través de experiencias sociales estructuradas y de la guía constante de adultos significativos. Cuando los límites y la supervisión familiar son insuficientes, los niños pueden presentar dificultades en

la interacción con sus pares, mostrando comportamientos impulsivos, conflictos frecuentes y retos en el desarrollo de hábitos de respeto y autocontrol. (p. 312-320)

Lo anterior evidencia que los niños presentan dificultades en la autorregulación emocional, el control de impulsos y la manifestación de empatía, reflejadas en interrupciones frecuentes, conflictos por materiales y problemas para compartir o respetar turnos.

Mediante la observación se notó que algunos niños interrumpen con frecuencia las actividades al hablar fuera de turno, jugar con materiales sin indicación, desplazarse constantemente por el salón, lanzar objetos, empujar a sus compañeros o negarse a seguir instrucciones, lo que provoca desorden y dificulta la concentración del grupo (J. Ramirez, diario de campo, 2025, 22 de marzo).

Es decir que la presencia de estos comportamientos como hablar fuera de turno, manipular materiales sin indicación, moverse constantemente o empujar a los compañeros, afecta negativamente la dinámica del aula y dificulta la concentración del grupo. Esto resalta la importancia de establecer normas claras y consistentes, así como estrategias de acompañamiento que fomenten la autorregulación, el respeto y la colaboración entre los niños.

En este contexto, surge la necesidad de implementar acciones educativas:

Según Johnson y Johnson (2006), la educación para la paz en el contexto escolar promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Este enfoque fomenta valores y actitudes que rechazan la violencia, fortaleciendo un clima escolar positivo donde los estudiantes aprenden a manejar sus diferencias mediante el diálogo, el respeto y la comprensión mutua. (p. 210-225)

En este sentido, la educación para la paz fortalece habilidades socioemocionales como la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, promoviendo un ambiente escolar positivo y la convivencia basada en el diálogo, el respeto y la comprensión de las diferencias.

Por lo tanto, la presente propuesta de intervención busca comprender a profundidad la problemática de las conductas disruptivas en este grupo específico,

delimitado a un entorno escolar concreto, para generar alternativas viables que promuevan un ambiente de aprendizaje más armónico, inclusivo y propicio para el desarrollo integral de los niños.

1.7.1. Planteamiento del problema

A partir de esta situación, en la que estas manifestaciones están afectando negativamente el ambiente de aprendizaje y la convivencia en el aula, se plantea la siguiente pregunta que orienta el presente trabajo. Esta pregunta busca no solo identificar las formas en que estas conductas impactan en el rendimiento y bienestar de los niños, sino también explorar cómo las estrategias pedagógicas y socioemocionales pueden ser utilizadas por la interventora educativa para mitigar estos efectos.

El planteamiento del problema, es en sí mismo, una parte focal de la intervención e investigación, porque es donde claramente se especifica el tema a intervenir. Por ello se retoma al autor (Zapata, 2003, p.76) quien afirma “para llegar a la construcción del planteamiento se debe concretar una serie de pasos que dan pie a determinar qué y cómo se va a intervenir”. De tal manera que en este apartado se da a conocer cuáles fueron los pasos que se siguieron para determinar y obtener el planteamiento del problema que se presenta.

Durante las observaciones en el aula se constató que varios niños muestran dificultades para considerar las necesidades de sus compañeros durante actividades grupales. Por ejemplo, en juegos de construcción o dramatizaciones, tienden a apropiarse de los materiales, interrumpen a otros al hablar fuera de turno y muestran resistencia a ceder espacios o turnos, lo que genera conflictos y desorden temporal dentro del grupo (J. Ramirez, diario de campo, 2025, 28 de marzo).

Durante la etapa preoperacional entre los dos y los siete años, los niños y niñas manifiestan un pensamiento egocéntrico, lo que significa que les cuesta comprender que otras personas pueden tener puntos de vista o necesidades distintas a las suyas. Según Piaget (1975), esta característica cognitiva hace que el niño "no se pone espontáneamente en el lugar del otro" (p. 51), lo cual repercute

directamente en su capacidad para convivir armónicamente en grupo, esperar turnos o ceder ante un conflicto.

En este sentido, el trabajo busca proporcionar un análisis detallado de las intervenciones que podrían ser implementadas en el aula para promover un ambiente de aprendizaje más positivo, basado en la autorregulación, el respeto mutuo y la participación activa de los estudiantes. Por lo que se plantea la siguiente pregunta que orienta el presente trabajo, a continuación:

Con base en lo anterior, la matriz de marco lógico configura el planteamiento de la siguiente manera:

Figura 2

Tabla de Marco Lógico

Nombre: Ramirez Mendoza Josselin		Tema: El rol de la interventora educativa ante las conductas disruptivas en el aula	
Preguntas iniciales	Reformulación	Jerarquización	Referentes conceptuales y teóricos
1.¿Cómo influyen las conductas disruptivas en el clima de convivencia y en el proceso de aprendizaje dentro del aula de preescolar?	1.¿De qué manera influyen las conductas disruptivas en el proceso de aprendizaje dentro del aula de preescolar?	4¿De qué manera promover ambientes de sana convivencia que coadyuven al establecimiento de una cultura de paz entre los miembros que	• Teoría conductista de Skinner • Teoría sociocultural de Vygotsky • Conducta • Conducta disruptiva • Convivencia • Cultura de paz • Socialización

		integran el 2º A?	
2.¿Qué papel desempeña la interventora educativa al observar, comprender y acompañar la dinámica del grupo ante estas conductas?	2.¿Qué papel juega la interventora educativa al observar, comprender y acompañar la dinámica del grupo ante estas conductas?	2.¿Qué papel juega la interventora educativa al observar, comprender y acompañar la dinámica del grupo ante estas conductas?	
3.¿De qué manera la interventora puede apoyar en la identificación de factores que originan o mantienen los comportamientos disruptivos?	3.¿Cómo puede la interventora educativa contribuir a detectar los factores que desencadenan o perpetúan las conductas disruptivas en el aula?	1.¿De qué manera influyen las conductas disruptivas en el proceso de aprendizaje dentro del aula de preescolar?	

4.¿De qué forma se pueden integrar actividades lúdicas que impulsen la convivencia positiva y la cultura de paz entre los alumnos?	4¿De qué manera promover ambientes de sana convivencia que coadyuven al establecimiento de una cultura de paz entre los miembros que integran el 2º A?	3.¿Cómo puede la interventora educativa contribuir a detectar los factores que desencadenan o perpetúan las conductas disruptivas en el aula?	
Planteamiento central	4¿De qué manera promover ambientes de sana convivencia que coadyuven al establecimiento de una cultura de paz entre los miembros que integran el 2º A?		

Nota. Adaptado de *Marco Lógico*, de Josselin, 2024, México.

Para organizar y clarificar esta problemática, se elaboró un marco lógico, herramienta ampliamente utilizada en la planificación educativa y social. De acuerdo a la GTZ (1997) “es una metodología que permite analizar, estructurar y relacionar los problemas, objetivos y alternativas de intervención, con el fin de identificar la necesidad central y organizar de manera lógica las acciones para atenderla” (p.124) Este enfoque facilita la toma de decisiones y la planificación de proyectos educativos y sociales mediante un proceso sistemático que incluye la identificación del problema, su análisis, la jerarquización y la formulación de un planteamiento central.

A partir de este proceso que incluyó la formulación de preguntas iniciales, su reformulación y la jerarquización de los elementos centrales fue posible identificar la necesidad más importante, mientras que los referentes conceptuales y teóricos

que respaldan este análisis como lo es la teoría conductista de Skinner, la teoría sociocultural de Vygotsky, y algunos conceptos, permiten comprender más a fondo el panorama que abran paso a llevar a cabo una intervención y a un diseño de estrategias.

Así, el planteamiento central que surge del proceso del marco lógico es:

¿De qué manera promover ambientes de sana convivencia que coadyuven al establecimiento de una cultura de paz entre los miembros que integran el 2º A?

Este cuestionamiento orienta la intervención y responde directamente a la necesidad detectada, posicionando a la interventora educativa como una figura clave para transformar el clima del aula y disminuir las conductas disruptivas mediante acciones pedagógicas intencionadas.

En resumen, las condiciones económicas de la comunidad inciden significativamente en la dinámica familiar y, por ende, en los procesos de socialización primaria que moldean el comportamiento infantil. Desde la perspectiva estas manifestaciones observadas en el aula no pueden ser entendidas únicamente como actos individuales, sino como manifestaciones de un entorno más amplio que limita las experiencias de socialización esenciales para una convivencia armónica.

De esta manera se da entrada al siguiente capítulo dos donde se presenta el sustento teórico, metodológico y contextual de la estrategia a lo largo de sus apartados se abordan las ideas que guiaron su creación, así como los elementos que componen su implementación.

Primero, se describe el sentido central de la estrategia, resaltando el papel del juego y la interacción social como vías para fomentar la convivencia. Posteriormente, se analiza la importancia de trabajar con las emociones, el lenguaje y los modelos de conducta en el aula. También se exponen los recursos y procesos utilizados para guiar la vida grupal, junto con el marco teórico y metodológico que fundamenta la propuesta.

Capítulo 2

Fundamento y diseño de la estrategia de intervención

A partir del análisis realizado sobre los factores que influyen en el proceso de socialización en el nivel preescolar y cómo estos pueden estar asociados a la aparición de conductas disruptivas, resulta necesario plantear una estrategia de intervención que responda a las necesidades específicas del grupo y promueva un entorno educativo más armónico.

El reconocimiento de que estos comportamientos no son manifestaciones aisladas, sino expresiones de un proceso en construcción donde los niños aún están aprendiendo a convivir, autorregularse y comunicarse, permite adoptar una perspectiva educativa basada en la guía, el acompañamiento y la mediación. En este sentido, la estrategia de intervención se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual considera que el desarrollo infantil ocurre a través de la interacción con otros, y que el papel del adulto como mediador es clave en la adquisición de habilidades sociales y emocionales.

Diseñar una intervención eficaz implica no solo atender las manifestaciones de las conductas disruptivas, sino también crear las condiciones que las prevengan: un ambiente estructurado y cálido, oportunidades para practicar habilidades prosociales, modelos de comportamiento coherentes y el fortalecimiento del vínculo entre escuela y familia.

Con base en esta comprensión, se plantea una estrategia de intervención que se apoya en el juego como eje metodológico, en el trabajo colaborativo como práctica socializadora, y en la reflexión emocional como herramienta de autorregulación. Esta propuesta buscará no solo reducir las conductas disruptivas, sino también fomentar un sentido de pertenencia, cooperación y respeto mutuo dentro del grupo, sentando las bases para una convivencia escolar saludable y un desarrollo integral.

2.1. Entre juegos y reglas: La socialización como clave para disminuir las conductas

La escuela es el segundo escenario formal de socialización para los niños, aquí se da el encuentro con otros compañeros y con adultos que no forman parte del núcleo familiar, en un ambiente regido por normas que pretenden orientar la convivencia y el aprendizaje. En este espacio, los niños comienzan a interiorizar reglas de comportamiento, valores sociales y habilidades que les permitirán convivir de manera armónica en sociedad.

Sin embargo, este proceso no siempre transcurre de manera fluida, es precisamente en estos primeros años donde suelen surgir conductas que interfieren en la dinámica de grupo, generando situaciones de conflicto que afectan tanto el ambiente educativo como el desarrollo individual de los niños involucrados.

Las llamadas conductas disruptivas aparecen como manifestaciones de dificultades en la socialización. Estos comportamientos, según Elías y Arnold (2006) “son comportamientos que alteran el orden dentro del aula, dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y deterioran la convivencia grupal” (p. 42). En términos simples, son comportamientos que se alejan de las normas esperadas en la interacción social y que impactan de forma negativa en el clima emocional y pedagógico del grupo.

El aula de preescolar es un espacio dinámico en el que se entrelazan emociones, impulsos y aprendizajes, en este proceso de ajuste, muchos niños enfrentan el reto de adaptarse a un entorno que exige compartir, esperar turnos, controlar sus emociones y resolver conflictos de manera pacífica. Sin embargo, no todos cuentan con las herramientas necesarias para lograrlo, la falta de habilidades socioemocionales, dificultades en el desarrollo comunicativo o una escasa guía familiar pueden derivar en comportamientos como la agresión, la desobediencia, los gritos, el rechazo a seguir instrucciones, que obstaculizan tanto la socialización como el aprendizaje.

El proceso de socialización en el aula preescolar es fundamental para que los niños aprendan a convivir en sociedad, en esta etapa temprana cuando se sientan las bases de sus habilidades sociales y emocionales, que serán clave a lo largo de su desarrollo. La socialización no solo implica la adquisición de normas y comportamientos, sino también el aprendizaje de competencias prosociales esenciales, como la empatía, la cooperación, la autorregulación y el respeto por los demás.

Es por ello que, como sostiene Berger (2015) “la socialización es entendida como el proceso a través del cual los niños adquieren e interiorizan las normas, valores y comportamientos necesarios para convivir en sociedad” (p. 134). Durante el preescolar, este proceso formativo se vuelve aún más crucial, ya que establece los cimientos para estas habilidades fundamentales.

Sin embargo, este proceso no ocurre de manera aislada ni uniforme, ya que está influenciado por diversos factores, el desarrollo emocional, las habilidades comunicativas, el ambiente socioemocional del aula, la intervención del docente y la participación de la familia son elementos que pueden facilitar o dificultar la socialización.

En este sentido, Vygotsky (1979) resalta que los “factores impactan directamente en la dinámica social del aula, jugando un papel determinante en el éxito o fracaso del proceso de socialización”. (p. 92)

Entonces, el proceso de socialización es crucial para el desarrollo integral de los niños, ya que sienta las bases de habilidades sociales y emocionales fundamentales que influirán en su comportamiento y su capacidad para convivir en sociedad. Sin embargo, para que este proceso sea exitoso, es necesario que intervengan múltiples factores, como el desarrollo emocional, las habilidades comunicativas, el ambiente socioemocional del aula y el apoyo de la familia. Estos aspectos no solo facilitan la adquisición de normas y valores, sino que también son determinantes para prevenir y manejar conductas disruptivas.

Es por ello que, a continuación, se abordan los principales factores que afectan la socialización en el nivel preescolar, ya que esta etapa representa un momento crucial en el desarrollo emocional y social de los niños, es aquí donde se gestan las habilidades para trabajar en equipo, compartir, resolver conflictos y regular las emociones, habilidades que serán esenciales a lo largo de su vida.

2. 2. Entre emociones, palabras y modelos a seguir

El proceso de socialización en el nivel preescolar se ve influenciado por múltiples factores. A continuación, se describen algunos de los más significativos para el desempeño adecuado en la convivencia y la prevención de conductas disruptivas:

El desarrollo emocional es la piedra angular de una socialización exitosa. Según Bisquerra (2009) “los niños que han aprendido a reconocer sus emociones y a regularlas son capaces de interactuar de manera empática y pacífica con sus compañeros “(p. 45). Cuando los niños no logran gestionar sus emociones de manera adecuada, las respuestas impulsivas se convierten en la vía de expresión más frecuente, lo que obstaculiza su capacidad para socializar de manera efectiva.

Es por ello que a continuación se presenta una observación en el aula ilustra de manera clara este punto:

“Maestra llama la atención a Mendoza su reacción fue pararse de su silla, aventarla, golpear las mesas con su puño, la reacción de la Maestra fue haber Mendoza , si te vas a comportar de esa manera no lo voy a permitir...Mendoza lleva a cabo una señal con puño como si fuese a pegar y enseguida comienza a llorar; la Maestra, mira a Mendoza el que te comportes de esa manera no me agrada y ni mucho menos a tus compañeros, Mendoza es que tú maestra” (J, Ramirez, diario de campo, 2025, 27 de febrero).

De este fragmento se puede interpretar que se describe un incidente en el que él que un niño presenta un comportamiento fuera de lugar, donde reacciona impulsividad, agresividad o llanto como formas de expresar emociones difíciles de manejar. La intervención de la maestra resalta la importancia de establecer límites claros y consistentes, pero también la necesidad de abordar el fondo emocional de

estas reacciones, enseñando al niño a regular sus emociones y expresar sus necesidades de manera más adecuada.

De acuerdo a Owens (2013) donde menciona que “la habilidad para lograr comunicarse de manera efectiva es fundamental para llevar a cabo el proceso de socialización” (p. 197). Se puede entender que cuando los niños no cuentan con las herramientas necesarias para expresarse adecuadamente, recurren a otros medios para manifestar sus emociones, en el caso de los niños en edad preescolar, esta falta de habilidades comunicativas puede llevarlos a utilizar conductas como forma de canalizar su frustración o malestar, como ocurre cuando no pueden articular lo que sienten o desean.

Para ilustrar cómo la falta de habilidades comunicativas puede influir en las conductas disruptivas, es útil observar un caso específico ocurrido en el aula. A continuación, se presentará una observación en la que se refleja cómo la incapacidad para expresarse de manera adecuada puede derivar a una conducta.

“Se les otorga actividad a los niños que se basa en colocar nombres a las partes del cuerpo de una abeja, todos se encuentran sentados trabajando hasta que Pérez se para para pedir permiso para ir al baño, enseguida Mendoza lo jala del suéter y lo tira al suelo, Pérez comienza a llorar, Mendoza regresa a su lugar rápidamente, se le pregunta al niño solo para cerciorarse de la situación Pérez dice Mendoza me jaló y me tiro, a Mendoza se le pregunta y niega la situación, se le pide que se disculpe lo hace pero con una actitud molesta” (J, Mendoza, diario de campo, 2025, 14 de marzo).

De esto se puede interpretar se pone de manifiesto varios aspectos relevantes, especialmente en cuanto a la gestión de emociones, la resolución de conflictos y la capacidad de los niños para asumir responsabilidad por sus acciones. La actitud de Mendoza al negar la situación y disculparse de forma forzada sugiere que, aunque se le pida que se disculpe, todavía no ha desarrollado una comprensión plena de la importancia de las disculpas como un medio para restaurar la armonía social. Además, el hecho de que Pérez haya reaccionado llorando indica una

respuesta emocional ante la agresión, lo que también pone de relieve la falta de regulación emocional en situaciones de conflicto.

Es fundamental considerar que el ambiente emocional del aula desempeña un papel crucial en el desarrollo de comportamiento de los niños. Según Bronfenbrenner (1987) el entorno en el que los niños se desenvuelven influye directamente en su capacidad para aprender y socializar adecuadamente. En este sentido, él argumenta que “un entorno seguro, estructurado y cálido propicia el aprendizaje y favorece la socialización” (p. 54).

A continuación, se presenta una observación en la que se refleja cómo la dinámica del aula, influenciada por el ambiente emocional y la estructura proporcionada por la docente, puede impactar en el comportamiento y la interacción social de los niños.

“Dentro del aula está lleno de colores que captan la atención de los niños, a todos se les trata por igual y a la hora de trabajar la maestra frente a grupo trata de apoyar a todos por igual, existe una regla que cada vez que haces algo que no es correcto te disculpes, cosa que los niños hacen después de la acción, pero cometen enseguida y se repite nuevamente” (J, Ramirez, diario de campo, 2024, 11 de marzo).

De lo anterior se observa que a pesar de los esfuerzos de la docente para corregir conductas a través de la disculpa, se observa que los niños continúan repitiendo las mismas conductas inapropiadas, lo que podría sugerir que el enfoque actual de corrección no está siendo completamente efectivo, esto resalta la necesidad de revisar o ajustar las estrategias de intervención y reforzamiento positivo, ya que los niños parecen no haber interiorizado las consecuencias de sus acciones, lo que podría influir en la dinámica social del aula.

Es por ello que, para abordar eficazmente los comportamientos en el aula de preescolar, es necesario entender que no solo se trata de intervenir en los comportamientos en el momento de su manifestación, sino de crear un ambiente educativo que promueva la convivencia y el desarrollo emocional de los niños desde un enfoque integral.

Para que esto suceda, es fundamental que diversos elementos trabajen en conjunto: los recursos humanos, como el docente y el personal de apoyo, los materiales que facilitan el aprendizaje y la expresión emocional, y los procesos pedagógicos que guían la interacción social y la resolución de conflictos.

El análisis de este comportamiento en el nivel preescolar no puede desligarse de los aportes teóricos del conductismo, especialmente del trabajo desarrollado por Burrhus Frederic Skinner, quien propuso el condicionamiento operante como una forma fundamental de aprendizaje. Según Skinner (1953), el comportamiento humano es moldeado por sus consecuencias, es decir, las acciones que se refuerzan tienden a repetirse, mientras que aquellas que no reciben refuerzo o son castigadas tienden a disminuir.

El condicionamiento operante se basa en el principio de que la conducta es una respuesta que puede modificarse a través del uso de refuerzos positivos (añadir un estímulo agradable para fortalecer la conducta), refuerzos negativos (quitar un estímulo desagradable para fortalecer la conducta), castigos positivos (añadir un estímulo desagradable para debilitar la conducta) y castigos negativos (quitar un estímulo agradable para debilitar la conducta). Este enfoque ha sido ampliamente utilizado en contextos educativos para la modificación de conducta, permitiendo establecer ambientes estructurados donde las normas se refuerzan de forma coherente.

2.3. Recursos y procesos que guían la convivencia

El manejo adecuado de estos comportamientos en preescolar requiere de un enfoque integral, en el que intervengan tanto recursos humanos como materiales, además de procesos pedagógicos específicos.

En el proceso de socialización dentro del aula, el rol del docente es crucial, ya que se convierte en el mediador principal y en el modelo a seguir para los niños. No solo enseña contenidos académicos, sino que también establece el tono para las interacciones sociales y emocionales. Es en este contexto donde la figura del maestro adquiere una relevancia que va más allá de la instrucción; su

comportamiento, actitud y enfoque educativo influyen directamente en el desarrollo social y emocional de los niños.

El docente tiene la capacidad de guiar, modelar y mediar las situaciones que surgen dentro del aula, promoviendo un ambiente de respeto y colaboración. A continuación, se profundizará en cómo, a través de su intervención, el docente puede ser un agente clave en la creación de un entorno emocionalmente seguro, que favorezca tanto el aprendizaje como la socialización efectiva entre los niños.

“El maestro es el referente inmediato en la socialización escolar. Una actitud empática, respetuosa y coherente en el adulto facilita la creación de un clima de confianza que promueve el aprendizaje y la autorregulación en los niños” (Rogers, 2003, p. 116). Al ser un modelo a seguir, su actitud tiene un impacto directo en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. A decir verdad, mediante la observación:

“La maestra frente a grupo siempre llega al salón con una actitud positiva y sonriente, saludando a los alumnos y diciendo buenos días; a lo que los alumnos responden con un saludo” (J, Ramirez Mendoza, diario de campo, 2024, 12 de marzo).

Es decir que la maestra adopta una actitud positiva y atenta en su rol dentro del aula, lo cual tiene un impacto directo en la dinámica y el ambiente emocional de la clase, este tipo de actitud del docente facilita la creación de un entorno de confianza, lo que favorece la interacción social de los niños, su aprendizaje y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.

La creación de un entorno que favorezca la interacción y el aprendizaje es esencial para el éxito de los procesos educativos en el nivel preescolar, ya que permite a los niños desarrollarse en un ambiente emocionalmente seguro, lo que potencia su bienestar y favorece su crecimiento académico y social.

2.4. Fundamentación teórica y metodológica en el abordaje de conductas disruptivas

En las siguientes líneas se desarrolla el enfoque conceptual y la perspectiva teórica que sustentan el análisis del problema partiendo de la comprensión de que dichas conductas no deben ser vistas únicamente como actos individuales, sino como expresiones de un proceso más amplio de socialización.

En palabras de Skinner (1953) “la conducta es aquello que un organismo hace, y debe ser entendida en términos de la relación funcional entre el organismo y su ambiente”. (p. 7)

Esto significa que la conducta no se explica por procesos internos no observables como pensamientos, emociones, sino por las interacciones entre estímulos y respuestas, y las consecuencias que siguen a dichas respuestas. De este modo, el análisis del comportamiento se basa en el estudio de cómo las consecuencias refuerzan o debilitan comportamientos.

La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas, el ser humano que por naturaleza necesita establecer comunicación con los demás está expuesto a adquirir y poner en práctica conductas que ponen en juego sus valores ya sea de manera positiva o negativa, por tanto convivencia y conflicto son palabras que van de la mano y aparecen de manera conjunta, sin embargo es necesario saber encaminar las emociones y autocontrol para que estas no afecten de manera negativa a uno mismo y a las demás con las que estamos inmersos en un mismo espacio.

Existen algunos autores que hablan de la convivencia como Matemática, Lengua y Comunicación y Estudio Socioemocional (MLCE, 2015), quien manifiesta que “la convivencia se refiere la capacidad que tienen las personas de convivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa”. (p.12)

Es importante no perder de vista que uno de los principales propósitos de la educación es contribuir a la formación de personas independientes y autónomas

moral e intelectualmente, que actúen con criterio propio, de ahí la importancia de rescatar valores y favorecer la convivencia en todos los aspectos, los valores y normas aprendidos desde casa reafirman la construcción de una convivencia positiva, constructiva y formadora.

Ahora bien, del mismo modo y en relación a las conductas disruptivas, se puede decir que son un tema de gran importancia en el aspecto educativo ya que estas afectan de manera directa los procesos enseñanza-aprendizaje, estas suelen referirse a aquel niño que, durante la clase; no obedece, no acata normas, se muestra agresivo, molesta a sus compañeros, es decir un niño que presenta conductas disruptivas es aquel alumno que presenta un mal comportamiento.

De acuerdo a Vicente (2010) “Entendemos por conducta disruptiva aquella manifestación, acción, conducta que influye negativamente en el proceso docente o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar, es aquella que genera conflictos en el aula”. (p.13-14)

Estas manifestaciones son llamadas así porque implican una interrupción en el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas y les imposibilita desarrollar relaciones sociales saludables y sanas, donde la mayoría de los alumnos presentan estas conductas muestran dificultad para adaptarse al medio o grupo social en el que se encuentra.

En cuanto al abordaje va a entorno a minimizar las manifestaciones para promover ambientes de cultura de paz. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999) la define como el “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la práctica de la no violencia mediante la educación, el diálogo y la cooperación”.

Desde el ámbito educativo, esto implica que el docente no solo debe corregir conductas inadecuadas, sino que asume un rol formador en la paz: enseña a dialogar, a cooperar, a ponerse en el lugar del otro y a resolver conflictos sin recurrir a la agresión.

Como señala (Galtung, 2003, p.30) “la paz positiva no es la mera ausencia de violencia directa, sino la presencia de condiciones que favorecen el bienestar, la justicia social y la participación activa”. Es decir, que el docente no solo corrige enseña a dialogar, a cooperar, a ponerse en el lugar del otro y a resolver conflictos sin agresión. Además, el entorno escolar se convierte en un espacio de aprendizaje social y emocional, donde cada situación es una oportunidad para cultivar valores y habilidades de convivencia.

De este modo, el entorno escolar se convierte en un espacio privilegiado de aprendizaje social y emocional, donde cada situación cotidiana representa una oportunidad para cultivar valores de convivencia, fomentar la empatía y desarrollar habilidades para la autorregulación. En educación preescolar, esto cobra especial relevancia, ya que es una etapa sensible en la formación del carácter y la adquisición de normas de comportamiento social, donde el juego, el ejemplo del adulto y la convivencia con otros niños configuran las bases de una ciudadanía pacífica y respetuosa.

Ahora bien, definamos que es socialización, de acuerdo a Durkheim (1911) “la socialización es el proceso mediante el cual el individuo aprende a comportarse como miembro de la sociedad”. (p.45)

Es decir que lo consideraba que la sociedad influye profundamente en el individuo y que la socialización es esencial para mantener el orden social. Según él, la educación cumple un papel fundamental como agente de socialización, transmitiendo las normas y valores colectivos.

De acuerdo con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) "El desarrollo psicológico del niño está estrechamente ligado a su entorno social y cultural, ya que es en la interacción con otros donde construye las funciones mentales superiores" (p. 57). Desde esta perspectiva, el comportamiento del niño no puede entenderse como un fenómeno individual o aislado, sino como el resultado de su participación en actividades compartidas, donde la interacción con los adultos y los compañeros juega un papel central.

Es precisamente a través de esta interacción social que el niño incorpora los valores, normas y formas de conducta que su cultura considera apropiadas. Estas prácticas culturales, transmitidas inicialmente por los adultos, no solo regulan la conducta del niño desde el exterior, sino que progresivamente son internalizadas hasta convertirse en parte de su autorregulación y autocontrol. Esto implica que el desarrollo del comportamiento, la resolución de conflictos y la superación de comportamientos disruptivos dependen, en gran medida, del entorno social en el que el niño está inmerso y de las experiencias que vive dentro de ese contexto.

En relación con este proceso de interiorización, Vygotsky (1995) afirma:

El comportamiento del niño es organizado y dirigido desde el exterior por las normas que los adultos proporcionan; pero poco a poco, como resultado de su desarrollo, estas normas son interiorizadas y se convierten en autodirección, en auto conducta. (p. 114)

Es decir, entonces que el pensamiento de Vygotsky nos invita a comprender que la regulación del comportamiento del niño es inicialmente un proceso social y cultural, que solo más tarde se convierte en autorregulación individual. Por ello, es fundamental que el entorno educativo favorezca la interacción social positiva y proporcione las herramientas necesarias para que el niño aprenda a convivir, respetar y participar activamente en la vida en grupo, lo cual es clave para reducir las conductas disruptivas y fomentar la socialización desde una perspectiva de desarrollo integral.

Con esta idea en mente, la siguiente cita de Vygotsky (2000):

El proceso de desarrollo cultural conduce a la aparición de nuevas formas de comportamiento. El niño empieza a obedecer las reglas que antes solo eran exigidas desde fuera y que ahora él asume como propias. La regulación externa de la conducta se convierte en autorregulación. (p. 145)

Esta afirmación resalta que la conducta disruptiva puede abordarse mediante estrategias que fomenten la socialización guiada, entendiendo que la autorregulación es el resultado de un proceso de aprendizaje social, y que el niño requiere tiempo, experiencias sociales y acompañamiento para lograrlo.

La siguiente cita colabora a realizar una reflexionar sobre cómo el desarrollo cultural y social del niño es el primer paso en el proceso de autorregulación del comportamiento, un proceso que comienza en el contexto social y solo después se interioriza a nivel individual:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño intrapsicológica. (Vygotsky, 1979, p. 92)

Por lo tanto, de lo anterior se puede deducir que las conductas disruptivas no deben ser vistas como un obstáculo insuperable, sino como una parte natural del proceso de aprendizaje social. A través de las interacciones sociales guiadas, el niño tiene la oportunidad de aprender a regular su comportamiento y adaptarse a las normas del grupo. El entorno educativo debe proporcionar las herramientas necesarias para que el niño pueda interiorizar las normas y desarrollar su capacidad de autorregulación, reduciendo las conductas disruptivas y promoviendo una convivencia respetuosa y cooperativa.

En la etapa preescolar, los niños cuentan con habilidades cognitivas, también habilidades sociales y emocionales. Durante este proceso, es común observar conductas disruptivas, como interrupciones, agresividad o dificultad para seguir instrucciones. Sin embargo, estas conductas no deben verse como características permanentes, sino como una fase natural del desarrollo, que refleja un proceso en el que el niño aún no ha alcanzado una completa capacidad de autorregulación de sus comportamientos.

La teoría de Vygotsky, especialmente el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), proporciona un marco muy útil para comprender cómo estas conductas disruptivas pueden ser abordadas.

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema

bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (Vygotsky, 1978, p. 86).

Para comprender el origen y la persistencia de ciertas conductas en el aula resulta fundamental considerar las bases del aprendizaje conductual. Uno de los principales referentes en este campo Skinner que da a conocer su Teoría conductista precisamente en el del condicionamiento operante, la cual sostiene que el comportamiento humano puede ser moldeado a través de las consecuencias que le siguen.

La teoría conductista ha sido una de las más influyentes en el ámbito de la psicología y la educación, se centra en el estudio de la conducta observable, dejando de lado procesos internos como pensamientos o emociones, con la premisa de que el comportamiento se adquiere a través de la interacción con el ambiente, mediante estímulos, respuestas y consecuencias.

En este enfoque, el aprendizaje es visto como un cambio de conducta generado por la experiencia. Uno de sus principales representantes es Skinner, desarrolló el concepto de condicionamiento operante, el cual sostiene que las acciones de un individuo pueden fortalecerse o debilitarse dependiendo de las consecuencias que les sigan.

Según Skinner (1953), “el comportamiento que es reforzado tiende a repetirse; el comportamiento que no es reforzado tiende a extinguirse” (p. 140). Así, el refuerzo positivo como elogios, recompensas o atención aumenta la probabilidad de que una conducta deseada se repita, mientras que el castigo o la falta de refuerzo tiende a reducir conductas no deseadas.

En el contexto del nivel preescolar, donde los niños se encuentran en pleno proceso de socialización y formación de hábitos, el enfoque conductista ofrece herramientas útiles para intervenir en conductas disruptivas, como la agresión, los gritos o la desobediencia. A través del uso sistemático de refuerzos positivos, establecimiento de consecuencias claras y modelado de comportamientos

apropiados, los docentes pueden contribuir a la formación de habilidades sociales y a la regulación del comportamiento dentro del aula.

La aplicación de esta teoría no implica solo premiar y castigar, sino construir un ambiente estructurado, predecible y coherente, en el cual las normas sean claras y las consecuencias consistentes. Esto es clave para que los niños interioricen conductas adecuadas y comprendan las implicaciones de sus acciones. Además, al ser un enfoque centrado en el aprendizaje por consecuencias, el condicionamiento operante se complementa de manera práctica con la enseñanza de normas, valores y habilidades sociales en los primeros años de escolarización.

En el contexto escolar, este enfoque adquiere gran relevancia, ya que muchos de los comportamientos observados en el aula tanto positivos como negativos están influenciados por la forma en que los adultos responden a ellos. Por ejemplo, cuando un niño grita para llamar la atención y logra obtenerla, aun en forma de regaño, es probable que repita ese comportamiento porque fue reforzada.

Por el contrario, si el docente refuerza positivamente comportamientos como compartir, respetar turnos, colaborar, estos tienden a incrementarse y consolidarse como parte del repertorio social del niño. Este principio permite entender por qué, a pesar de los esfuerzos por corregir ciertas actitudes, los niños en ocasiones continúan repitiéndolas.

A continuación, se observa una situación que sucede dentro de clases:

“Se inicia tema nuevo, pero Mendoza en conjunto con Pérez están jugando entre ellos, la maestra de grupo les llama la atención y que guarden silencio, se repite nuevamente a lo que la maestra les dice los voy a llevar con la otra maestra y ahí se van a quedar, ambos niños son llevados al otro salón; pero las manifestaciones de ambos niños continúan” (J, Ramirez, diario de campo, 2025, 14 de mayo).

Como se observó algunos niños presentan conductas que no siempre disminuyen con una corrección verbal inmediata, esto puede explicarse porque no se ha modificado el esquema de refuerzo que sostiene esas conductas. En otras

palabras, no basta con sancionar un comportamiento; es necesario intervenir en su causa y reforzar las conductas alternativas deseables.

La propuesta de Skinner invita a crear un entorno donde las normas de convivencia estén claramente definidas y donde las respuestas del adulto sean consistentes, de manera que los niños aprendan, a través de la experiencia, qué conductas son aceptadas socialmente. Esto es especialmente importante en la etapa preescolar, en la que los niños están en proceso de interiorizar reglas sociales, y donde el refuerzo positivo constante puede convertirse en una poderosa herramienta para favorecer la socialización y disminuir la aparición de comportamientos disruptivos.

Esta perspectiva resulta esencial para abordar las conductas disruptivas en el contexto preescolar, ya que estas no deben considerarse como un obstáculo permanente, sino como una fase transitoria del desarrollo, con el apoyo adecuado, tanto social como educativo, de padres y maestros, los niños tienen la capacidad de aprender a regular sus impulsos y a adaptarse a las normas del grupo.

La socialización guiada y una mediación efectiva les brindan las herramientas necesarias para superar sus limitaciones actuales y avanzar gradualmente hacia una mayor autonomía en su comportamiento, disminuyendo así las conductas disruptivas a medida que desarrollan habilidades de autorregulación.

Según Skinner (1953), la socialización puede entenderse como un proceso mediante el cual las conductas socialmente aceptadas se fortalecen o debilitan a partir de las consecuencias que generan en el entorno. Así, comportamientos como respetar reglas, compartir o esperar turnos se aprenden cuando son reforzados positivamente, mientras que las conductas disruptivas tienden a disminuir si se aplican consecuencias que no las refuercen. (p.156)

De esta manera, el condicionamiento operante permite explicar cómo, a través del refuerzo y la disciplina adecuada, se puede fomentar un ambiente de convivencia armónica en el aula, facilitando el desarrollo de habilidades sociales esenciales para la integración y el aprendizaje de los niños.

El motivo por el cual se retoma la teoría conductista de Skinner en este análisis es porque ofrece una base clara y aplicable para comprender y modificar las conductas observadas en el aula, especialmente aquellas que interfieren con la convivencia y el aprendizaje. En el nivel preescolar, donde los niños están en pleno proceso de formación de hábitos sociales, el condicionamiento operante permite explicar cómo ciertos comportamientos se refuerzan o se extinguen en función de las respuestas del entorno.

Al incluir esta perspectiva, se busca enriquecer la comprensión sobre el origen y persistencia de las conductas disruptivas, y ofrecer estrategias prácticas basadas en el refuerzo positivo, la extinción y el moldeamiento conductual, esta teoría resulta útil para que el docente intervenga no solo desde la corrección, sino también desde la prevención y la construcción de un ambiente educativo favorable para el desarrollo de habilidades sociales.

En este análisis promover una cultura de paz implica fomentar valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto, la no violencia y la cooperación, transformando así el aula en un espacio seguro y colaborativo. Esta postura ofrece una visión optimista y constructiva del desarrollo infantil, centrada en la interacción social como el medio para lograr la integración, la autorregulación de los niños y la construcción de ambientes de paz en el contexto escolar.

2.5. Justificación del ámbito de intervención

El presente capítulo expone la justificación del ámbito formal como espacio clave para intervenir en las conductas disruptivas observadas en niños y niñas en edad preescolar. A través del análisis del contexto escolar y su papel en los procesos de socialización infantil, se argumenta por qué este entorno resulta óptimo para llevar a cabo acciones pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia y fomentar el desarrollo socioemocional. La elección del ámbito formal no es arbitraria, sino que responde tanto a criterios teóricos como prácticos, vinculados al papel estructurante que la institución escolar cumple en la formación del niño.

Para comprender la relevancia del espacio escolar como escenario de intervención, es fundamental delimitar qué se entiende por ámbito formal dentro del campo educativo. Este concepto hace referencia al entorno institucionalizado donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje de forma planificada, sistemática y regulada por la normativa educativa vigente.

De acuerdo con Feroso (1994), el ámbito formal:

Es el conjunto de acciones educativas que están reguladas por la normativa emanada de la administración educativa competente, llevada a cabo en la institución llamada escuela, dirigida a la obtención de credenciales y concebida para conseguir objetivos previamente fijados por la autoridad correspondiente. (p. 24)

A partir de esta definición, se entiende que el ámbito formal no solo implica la transmisión de saberes académicos, sino también la implementación de estrategias formativas que incidan en el comportamiento, las actitudes y los valores. Se trata de un espacio privilegiado para el desarrollo integral del niño, donde la convivencia con pares y adultos, el establecimiento de rutinas, el juego compartido y el respeto por normas permiten construir una cultura escolar orientada a la formación ciudadana y ética desde edades tempranas.

La escuela funciona como un microsistema social con dinámicas propias y complejas, en el que los niños y niñas no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también experimentan situaciones que moldean su forma de relacionarse, gestionar conflictos, expresar emociones y regular su comportamiento.

En este contexto, la interacción social mediada por adultos significativos, como los docentes, es fundamental para el desarrollo de habilidades socioemocionales y conductuales.

Según la teoría sociocultural de Vygotsky (1978):

El aprendizaje y la autorregulación se configuran en este entorno social, ya que el niño internaliza normas, estrategias y formas de pensar a través de la participación en actividades compartidas y la guía experta de los adultos. (p.86)

Esta perspectiva enfatiza la importancia del ambiente escolar como un espacio de mediación social donde las interacciones con figuras adultas y pares son cruciales para la formación de habilidades socioemocionales y conductuales. La autorregulación, entendida como la capacidad de manejar emociones y comportamientos, se construye progresivamente en la relación dialógica entre el niño y el adulto, dentro de las prácticas y normas escolares.

La decisión de intervenir en el espacio escolar responde a varios factores interrelacionados. En primer lugar, porque es allí donde los niños pasan una parte importante de su tiempo durante una etapa especialmente sensible de su desarrollo, en un preescolar, los menores se encuentran en un momento de construcción de su identidad social, y es precisamente en las interacciones cotidianas del aula donde se hacen evidentes las dificultades para acatar normas, compartir materiales, esperar turnos o expresar el malestar de forma adecuada. Las conductas disruptivas, lejos de ser problemas aislados, aparecen como síntomas de un proceso de socialización que todavía se encuentra en formación.

Además, el entorno escolar representa un espacio altamente estructurado, donde los adultos (docentes, directivos y personal de apoyo) tienen no solo el deber, sino también los recursos y capacidades profesionales para intervenir de manera pedagógica ante estas conductas. A diferencia de otros entornos como el hogar o los espacios informales de juego, en la escuela se cuenta con una organización sistemática del tiempo, reglas explícitas, y objetivos educativos claramente definidos, lo que permite implementar estrategias de intervención que pueden ser monitoreadas, evaluadas y ajustadas según el progreso observado.

Desde una perspectiva personal y contextual, la elección de esta institución como espacio de intervención también estuvo mediada por motivos prácticos y vinculares. El ingreso se dio por recomendación familiar específicamente de una tía y la cercanía física con el lugar de residencia facilitó el contacto continuo y comprometido con la comunidad escolar. Este vínculo inicial quedó consignado en el diario de campo, donde se expresa que:

Se acude al espacio a solicitar información y el poder ser parte del equipo (J. Ramirez, diario de campo, 12 de marzo de 2024). Esta afirmación da cuenta de una disposición genuina para integrarse a la dinámica institucional, reconociendo las necesidades particulares del grupo y ofreciendo un acompañamiento respetuoso y comprometido. El hecho de que la intervención se origine desde un interés auténtico por participar y colaborar con la institución fortalece su legitimidad y potencia sus posibilidades de éxito.

Otro aspecto fundamental del ámbito formal es que permite trabajar de manera integral con diversos actores del proceso educativo; no solo se interviene con los niños y niñas, sino también con el personal docente, quienes cumplen un papel central como modelos de conducta, mediadores emocionales y facilitadores de la convivencia. La coordinación con los docentes posibilita diseñar estrategias conjuntas, coherentes con los objetivos institucionales, y crear ambientes que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la escucha activa, la cooperación y el respeto mutuo.

Finalmente, el contexto escolar ofrece un campo propicio para implementar actividades estructuradas y sistemáticas, adaptadas a las características del grupo; juegos cooperativos, dinámicas de grupo, dramatizaciones, asambleas escolares y cuentos dialogados son solo algunos ejemplos de intervenciones que pueden planificarse desde una perspectiva pedagógica, con el fin de prevenir o reducir las conductas disruptivas. Estas estrategias no solo buscan la corrección del comportamiento, sino que apuntan a generar aprendizajes duraderos que fortalezcan la autonomía y la responsabilidad personal.

En conclusión, el ámbito formal representa un espacio idóneo para el abordaje de conductas disruptivas en la infancia, por su potencial formativo, su estructura organizada, y la posibilidad de incidir en el niño desde una perspectiva educativa y socializadora. Intervenir en la escuela implica apostar por una transformación del comportamiento desde el acompañamiento respetuoso, la construcción de vínculos significativos y el fortalecimiento de competencias sociales que permitan a los niños y niñas desenvolverse de manera armónica dentro de la comunidad escolar.

2.6. Motivaciones de intervención

La elección de trabajar en este espacio escolar se fundamenta en una combinación de factores observados directamente en el aula y en el reconocimiento del potencial del contexto educativo como escenario de transformación social y emocional. Se parte de la premisa de que la educación preescolar no solo debe centrarse en la adquisición de conocimientos formales, sino también en el desarrollo integral del niño, especialmente en su dimensión socioemocional y en su capacidad para convivir, participar activamente y autorregularse dentro de un grupo.

Durante las primeras visitas al aula, se realizaron observaciones directas que revelaron manifestaciones frecuentes de conductas por parte de varios estudiantes. Estas incluían comportamientos como gritos constantes, empujones, golpes entre compañeros, desobediencia a las instrucciones de la docente y rechazo explícito a las normas del grupo. Tales actitudes afectaban negativamente la dinámica del aula, dificultaban el desarrollo de las actividades planificadas y generaban un ambiente de tensión tanto para los niños como para los adultos responsables.

La docente a cargo del grupo reportó que, aunque aplicaba estrategias disciplinarias y establecía reglas claras, experimentaba dificultades sostenidas en el manejo del grupo, lo que limitaba la posibilidad de generar un ambiente favorable para el aprendizaje. Este desequilibrio entre las intenciones pedagógicas y la realidad del aula puso de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar una intervención específica, sistemática y sostenida, que permitiera atender de manera directa las causas y expresiones de las conductas disruptivas, con un enfoque preventivo, reflexivo y formativo.

Como señalan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) “No solo interfiere con el aprendizaje del estudiante que lo manifiesta, sino que también impacta negativamente en el rendimiento del grupo en general y en la dinámica docente que se lleva a cabo dentro del aula”. (p. 23)

Esta afirmación subraya la urgencia de abordar la conducta desde una perspectiva integral e inclusiva, considerando tanto el bienestar individual del

estudiante como el equilibrio general del grupo. Intervenir no es solo un acto de corrección, sino un proceso pedagógico que debe apuntar a fortalecer las competencias sociales, promover una convivencia armónica y construir un entorno escolar positivo para todos los actores involucrados.

Además, la intervención temprana es crucial para evitar que estos comportamientos se consoliden como patrones de relación interpersonal. Si no se atienden adecuadamente en la etapa preescolar, pueden escalar en el futuro a formas más graves de exclusión, rechazo escolar, aislamiento social o fracaso académico. Por ello, intervenir a tiempo permite reencauzar el desarrollo del niño, dotarlo de herramientas para la autorregulación emocional y fomentar actitudes positivas hacia la convivencia.

Desde esta perspectiva, el aula preescolar se convierte en un espacio privilegiado de intervención educativa. Como lo explican Marchesi y Martín (2006): “El aula es un espacio privilegiado para la intervención educativa, ya que permite la implementación de estrategias pedagógicas sistemáticas” (p. 61).

Esto significa que el aula ofrece las condiciones necesarias para realizar observaciones constantes, aplicar actividades estructuradas, generar rutinas que fortalezcan la seguridad emocional, y construir progresivamente una cultura de respeto, colaboración y empatía. A través de estrategias como el juego cooperativo, las asambleas grupales, el trabajo por rincones o las historias compartidas, es posible ofrecer a los niños oportunidades reales para ensayar comportamientos prosociales y transformar su manera de relacionarse con los demás.

Otra motivación importante radica en la actitud receptiva de la institución educativa. Desde el primer acercamiento, la comunidad escolar y en particular la dirección y la docente del grupo mostraron una notable disposición para colaborar, recibir orientación y participar activamente en la búsqueda de soluciones pertinentes para el grupo. Este espíritu de apertura quedó registrado en el diario de campo:

“Se acude al espacio a solicitar información y el poder ser parte del equipo” (J. Ramirez, diario de campo, 12 de marzo de 2024).

Esta experiencia reflejó que el ingreso a la institución no fue solo un trámite, sino un paso deliberado hacia la construcción de una intervención significativa, basada en el compromiso, el diálogo y la observación compartida.

Tal como lo sostiene Tedesco (2000):

La participación activa de la comunidad educativa es clave para que las intervenciones sean efectivas y sostenibles en el tiempo (p. 89) Es decir, el éxito de cualquier acción pedagógica que busque transformar el comportamiento y la convivencia escolar depende, en gran medida, del nivel de implicación y corresponsabilidad que asuman todos los miembros de la comunidad educativa. La colaboración entre interventores, docentes, directivos y familias es un requisito indispensable para que las estrategias trasciendan lo puntual y se conviertan en prácticas institucionales sostenibles.

Por último, es importante subrayar que minimizar las conductas disruptivas no solo busca restablecer el orden en el aula, sino también garantizar el derecho de los niños a recibir una educación de calidad en un ambiente emocionalmente seguro y estimulante. Los comportamientos, cuando no son atendidos, obstaculizan el aprendizaje y afectan el desarrollo de habilidades sociales esenciales para la vida, como el respeto por los turnos, la resolución pacífica de conflictos, la tolerancia a la frustración y la empatía hacia los demás.

Así, la intervención no se plantea desde una lógica correctiva o punitiva, sino desde una mirada educativa, comprensiva y humanista, que reconoce el comportamiento del niño como una forma de comunicación y expresión que debe ser escuchada, entendida y transformada. Apostar por una intervención en este contexto implica creer en la capacidad de cambio, en el valor del acompañamiento pedagógico y en la fuerza de la socialización guiada como motor del desarrollo infantil.

2.7. Una mirada psicopedagógica

En este apartado se aborda la problemática relacionada con el comportamiento infantil en el contexto preescolar, enfocándonos particularmente en

cómo las conductas disruptivas pueden afectar el proceso de socialización de los niños.

Entendemos por diagnóstico al punto de partida para elaborar el proyecto de desarrollo educativo, es el momento en que el docente se mira así mismo haciendo una revaloración de la situación y la problemática que se está viviendo en el aula, se apoya en información que al docente le permite analizar, reflexionar identificar y priorizar las necesidades educativas para a partir de estas últimas, tomar decisiones consensuadas que favorezcan su atención.

Respecto a eso Astorga y Bill (1991) afirman:

Consiste en investigar los problemas que tenemos en la organización o en la realidad que nos rodea, elegimos un problema, recogemos informaciones sobre él y analizamos a fondo sus causas y consecuencias, sus relaciones con otros problemas, los conflictos que abarca. (p.42)

Es decir que lo anterior permite una investigación exhaustiva que no solo se limita a identificar el problema, sino que también profundiza en su contexto, causas y posibles soluciones, lo que es fundamental en la intervención educativa, especialmente en la socialización de los niños en el ámbito preescolar.

En este caso, se pretende trabajar con los fundamentos de la intervención psicopedagógica porque permite abordar las conductas disruptivas en el entorno preescolar. Como señala Bassedas (1991), “se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y el aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado” (p. 31).

Esto permite que se reconozcan los síntomas y las raíces subyacentes del problema; estas raíces suelen estar vinculadas a deficiencias en las habilidades sociales o a una desregulación emocional que impide al niño adaptarse adecuadamente al entorno escolar, con una comprensión profunda de estos aspectos, los educadores pueden implementar intervenciones específicas y

estrategias de socialización que favorezcan un mejor aprendizaje de las normas de convivencia.

Este proceso permite identificar las causas subyacentes de las conductas disruptivas, ya sea por factores internos del niño o por las influencias del entorno escolar y familiar. De esta forma, el diagnóstico se convierte en un punto de partida para diseñar estrategias que no solo favorezcan la corrección del comportamiento, sino también la mejora de la socialización del niño, un aspecto clave en el desarrollo infantil.

Es importante reconocer que la socialización es un proceso fundamental en el desarrollo infantil, especialmente en la etapa preescolar. Durante este período, los niños aprenden a interactuar con sus compañeros, a comprender y respetar las normas sociales, y a regular sus emociones. La familia y la escuela juegan un papel crucial en este proceso, ya que son las principales influencias que modelan el comportamiento y la forma en que los niños se relacionan con su entorno.

Según Berger y Luckmann (1966), "La socialización es el proceso por el cual los individuos aprenden e interiorizan las normas, valores y comportamientos de su cultura, y en la infancia, la familia y la escuela son las principales agencias de socialización" (p. 151). Esta perspectiva resalta cómo el entorno educativo y familiar contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades sociales esenciales para la vida en sociedad.

Asimismo, se analiza cómo estos comportamientos no solo impactan la relación entre los niños y sus compañeros, sino también la percepción que tienen de sí mismos y su capacidad para integrarse al grupo. Los niños que experimentan dificultades para socializar, debido a conductas disruptivas o agresivas, pueden sentirse aislados o excluidos, lo que puede afectar su autoestima y su disposición para participar en actividades grupales.

Para abordar estos comportamientos y mejorar la socialización en el aula, es fundamental desarrollar un enfoque integral que involucre tanto a los educadores como a las familias. Los educadores, como mediadores en el proceso de

socialización, deben crear un ambiente donde los niños se sientan seguros, comprendidos y apoyados. Las estrategias de intervención deben centrarse en enseñarles a los niños a gestionar sus emociones, a respetar los turnos de palabra, a cooperar con sus compañeros y a comprender las normas de convivencia. Esto implica no solo la corrección de comportamientos, sino también la creación de oportunidades para que los niños practiquen habilidades sociales y se enfrenten a situaciones de conflicto de manera constructiva.

2.8. Objetivos

Los objetivos son metas que se pretenden alcanzar en un determinado tiempo, es importante establecer objetivos para el proyecto de intervención, ya que de esta manera se tienen presentes las metas para alcanzar y se podrán plantear las estrategias de intervención encaminadas al logro del objetivo. Con base en este planteamiento es como se generan los siguientes objetivos general y específicos.

Objetivo general

- Implementar una estrategia de intervención para reducir las conductas disruptivas en el aula que posibiliten la mejora de las habilidades de socialización entre pares.

Objetivos específicos

- Diseñar una secuencia didáctica para facilitar la expresión emocional y el trabajo en equipo, con el fin de fomentar la colaboración entre los niños y reducir las conductas disruptivas.
- Aplicar actividades basadas en la resolución de problemas que permitan a los niños manejar situaciones de conflicto de manera respetuosa, fortaleciendo sus habilidades de comunicación y control emocional.

En síntesis, abordar los comportamientos desde una perspectiva educativa centrada en la socialización y una cultura de paz permitirá entender que el comportamiento de los niños no debe verse únicamente como un problema individual, sino como el reflejo de dinámicas grupales, relaciones interpersonales y

contextos socioemocionales. Este enfoque favorece el desarrollo de habilidades para la convivencia, la empatía y el respeto mutuo, promoviendo entornos escolares más inclusivos, participativos y armónicos donde los conflictos se transforman en oportunidades de aprendizaje.

Tal como lo menciona Freire (1997) manifestando que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 67). Desde su enfoque crítico considera que la educación para la paz debe centrarse en el diálogo, el respeto mutuo y la conciencia social, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como sujetos activos capaces de transformar su realidad sin recurrir a la violencia.

Así, la cultura de paz se construye desde el aula mediante procesos educativos participativos, democráticos y humanizados. Estas ideas están en sintonía, donde se promueve una relación educativa basada en el respeto, el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento, elementos esenciales para la convivencia pacífica y la transformación social desde la educación.

De acuerdo a Vygotsky (1978) “El aprendizaje y el desarrollo no son procesos aislados, sino que emergen primero en el plano social y luego se internalizan a nivel individual” (p.57). En consecuencia, el diseño de la estrategia se sostiene en prácticas que promueven el juego colaborativo, la mediación pedagógica y la reflexión emocional, favoreciendo no solo la disminución de estas conductas; también el fortalecimiento de vínculos, la empatía y el sentido de pertenencia al grupo.

Así, se propone una intervención educativa integral que no solo reacciona ante estos comportamientos, sino que actúa de forma preventiva y formativa, sentando las bases para una convivencia escolar saludable y para el desarrollo pleno de los niños en esta etapa crucial de su vida.

Capítulo 3

Construyendo caminos para una mejor convivencia

La persistente presencia de estos comportamientos en el aula ha evidenciado la necesidad de responder de manera concreta y pertinente a esta problemática, con el propósito de generar un entorno de aprendizaje más armónico y participativo. Si bien no se cuenta con un respaldo institucional formal ni con el tiempo requerido para implementar una intervención de carácter prolongado, se han identificado ciertas condiciones favorables que permiten actuar desde el interior del aula. Dichas condiciones contemplan la disposición de las docentes y, en la medida de lo posible, la participación de las familias como elementos clave en este proceso.

El contexto observado refleja una situación común en diversas instituciones educativas: la prioridad otorgada a las tareas administrativas y la carga de actividades escolares impiden, en muchas ocasiones, el desarrollo de intervenciones sistemáticas y continuas. No obstante, el compromiso del personal docente y la identificación consciente del problema han abierto una valiosa oportunidad para diseñar soluciones puntuales, creativas y eficaces que incidan positivamente en la dinámica del grupo.

Esta propuesta se fundamenta en los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, cuyo modelo plantea una educación humanista, equitativa, inclusiva y contextualizada. Se articula con los propósitos del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, orientado a fortalecer el pensamiento crítico, la convivencia pacífica, el reconocimiento del otro y la construcción de comunidades escolares basadas en el respeto, la corresponsabilidad y la justicia social.

Para ello, se implementará una secuencia didáctica diseñada a partir de las condiciones reales del contexto escolar y comunitario, lo que permitirá un abordaje flexible, participativo y reflexivo. Esta secuenciación favorece procesos de aprendizaje significativo al integrar actividades lúdicas, colaborativas y situadas que promueven la expresión de ideas, el diálogo respetuoso, la resolución pacífica de conflictos y la construcción colectiva del conocimiento.

3.1. Condiciones de la estrategia

La presente estrategia surge como una propuesta sensible y contextualizada para atender una necesidad ampliamente reconocida dentro del aula: la presencia constante de conductas disruptivas que afectan de manera significativa tanto el clima de convivencia como las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños.

Estos comportamientos pueden ir desde manifestaciones de agresividad hasta dificultades para seguir instrucciones o establecer vínculos respetuosos, no solo interrumpen el flujo natural de las actividades escolares, sino que también generan tensiones entre pares y con las figuras adultas, afectando la armonía del grupo.

Aunque se es consciente plenamente de qué estás manifestaciones no pueden erradicarse en su totalidad en un corto periodo, confiamos en que es posible reducir su frecuencia e intensidad mediante acciones concretas, bien focalizadas y sostenidas dentro del tiempo disponible. Lo que se propone no es una solución mágica ni inmediata, sino un abordaje comprometido, realista y con sentido educativo, que siembra las bases para procesos de mejora más amplios y sostenibles.

Durante el proceso de observación directa en el aula, así como a través de diversos intercambios con el personal docente, se identificaron múltiples factores que dificultan la atención sistemática del problema, si bien la maestra ha mostrado una actitud abierta y colaborativa, e incluso han compartido su preocupación por el bienestar emocional de los niños, la realidad cotidiana impone una serie de desafíos.

La planificación escolar se encuentra habitualmente saturada por actividades que responden a demandas institucionales, como eventos conmemorativos, juntas técnicas, evaluaciones bimestrales, celebraciones escolares y otras tareas administrativas; estas obligaciones, aunque importantes, tienden a desplazar aquellos espacios pedagógicos que podrían ser destinados a trabajar con mayor

profundidad la construcción de vínculos positivos y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Esta tensión fue claramente expresada en una charla informal sostenida con la docente comisionada al grupo, quien manifestó lo siguiente:

"Maestras, tenemos muchos pendientes por hacer, se vienen varios eventos importantes, pero claro que pueden aplicar sus estrategias; siempre y cuando no interrumpan con las actividades que ya están establecidas" (J. Ramirez, charla informal, 14 de mayo de 2025).

Este testimonio ilustra las restricciones de tiempo con las que tanto la educadora como la interventora debemos trabajar; por esta razón, se ha definido que la intervención se desarrollará a lo largo de dos semanas. Este periodo no es suficiente para transformar de raíz una problemática compleja, sí representa una valiosa oportunidad para iniciar un cambio. En términos concretos, se espera reducir en al menos un 30% la incidencia de las conductas disruptivas observadas en el grupo, partiendo de una evaluación inicial que sitúa la situación actual en un 100%.

En este sentido, se ha determinado que la intervención se realiza durante un periodo de dos semanas, entendiendo que, si bien este lapso no permite transformar de raíz una problemática compleja, sí constituye una ventana de oportunidad para iniciar un proceso significativo de cambio. En términos concretos, se plantea como meta reducir en al menos un 30% la frecuencia y severidad de las conductas disruptivas, tomando como referencia una evaluación inicial que ubica la situación en un punto crítico.

Un elemento clave en este proceso es la participación de las familias, se conoce que los niños no actúan de manera aislada, y que sus comportamientos dentro del aula están profundamente influenciados por lo que viven en casa. Por eso, dentro del taller se ha contemplado una estrategia de colaboración con los padres de familia, a través de tareas sencillas que serán enviadas a los hogares; estas actividades tienen el propósito de reforzar, desde el ámbito familiar, los valores de respeto, empatía, escucha y manejo emocional que se trabajarán en la escuela, la disposición de los padres, si bien limitada por el tiempo y otras

responsabilidades, ha sido positiva siempre que se les informe con anticipación y se trate de tareas breves pero significativas.

En términos logísticos y operativos, la implementación de la estrategia contempla ciertos requerimientos que deben ser tomados en cuenta, entre ellos se encuentran la elaboración de materiales didácticos que faciliten el juego cooperativo, la dramatización de situaciones cotidianas, la expresión de emociones a través del arte y la resolución pacífica de conflictos.

También se consideran gastos menores relacionados con la impresión de recursos informativos para las familias, posibles traslados dentro de la comunidad escolar y, por supuesto, el tiempo invertido por la interventora en la planeación, ejecución y seguimiento de las actividades. A esto se suma el desgaste emocional que implica sostener una intervención educativa de este tipo trabajar con niños que expresan malestar a través de su conducta demanda altos niveles de empatía, flexibilidad, escucha y contención emocional.

En conclusión, a pesar de las limitaciones estructurales, de tiempo y de recursos, se ha logrado construir una base sólida de colaboración entre las docentes, las familias y la interventora, lo cual permite llevar adelante esta iniciativa con sentido y pertinencia, este taller no pretende ser una solución definitiva, sino un primer paso en la dirección correcta la construcción colectiva de un aula más armónica, donde cada niño y niña pueda sentirse reconocido, comprendido y acompañado en su proceso de crecimiento.

Es importante mencionar que los cambios duraderos requieren tiempo, constancia y compromiso, pero también creemos firmemente que incluso los pequeños avances pueden marcar una diferencia significativa cuando se sostienen con convicción y desde una pedagogía del cuidado.

3.2. Criterios teóricos-metodológicos

Esta estrategia de intervención se sustenta en el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, el cual orienta el desarrollo de valores, actitudes de

respeto por los demás y por el medio ambiente, así como la participación responsable en la vida colectiva.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública:

Se sustenta de acuerdo a Plan y Programas 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual orienta el desarrollo de valores, actitudes de respeto por los demás y por el medio ambiente, así como la participación responsable en la vida colectiva. Este enfoque promueve que niñas, niños y adolescentes asuman con responsabilidad el impacto de sus acciones en los ámbitos personal, social y natural, y que contribuyan activamente al bienestar común. Desde esta perspectiva, se busca fomentar la construcción de vínculos sociales positivos, así como el reconocimiento y respeto de las normas y acuerdos que regulan la convivencia (SEP, 2022, p. 43).

En este sentido, el Plan y Programas 2022 fomenta de manera explícita la formación de vínculos sociales positivos como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, esta formación no solo implica la creación de relaciones cordiales y colaborativas entre pares, sino también el fortalecimiento de valores como la empatía, la solidaridad y la cooperación, que son esenciales para la construcción de comunidades inclusivas y respetuosas.

Asimismo, se enfatiza el reconocimiento y la valoración de las normas y acuerdos como instrumentos indispensables para regular la convivencia dentro del ámbito escolar y en la sociedad en general, estas normas facilitan un ambiente pacífico, ordenado y justo, en el cual se promueve la resolución dialogada de conflictos y se garantiza el respeto a los derechos y responsabilidades de cada individuo.

Ahora bien, cual es objetivo que tiene en sí el Campo Formativo, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2002):

Dentro de este campo formativo se plantean diversas finalidades, entre las cuales destaca el propósito de que niñas, niños y adolescentes adquieran y desarrollen, de manera gradual, razonada, vivencial y consciente, convicciones, principios éticos y valores democráticos. Entre estos valores se encuentran el respeto, la libertad, la

justicia, la honestidad, la responsabilidad, la reciprocidad y la empatía, los cuales les sirven como guía para sus prácticas personales y colectivas. Estos principios permiten reflexionar, emitir juicios críticos, tomar decisiones, participar activamente y establecer relaciones positivas y pacíficas con las demás personas. (p. 154)

Del anterior fragmento expone con claridad los valores que sustentan este campo formativo como el respeto, la empatía, la justicia y la responsabilidad, los cuales no se abordan de forma aislada, sino como principios orientadores que deben desarrollarse de manera vivencial, razonada y progresiva. También se hace mención de la formación ética y ciudadana de las y los estudiantes, promoviendo la toma de decisiones responsables y la construcción de relaciones sociales fundamentadas en el respeto mutuo.

El diseño de la estrategia se fundamenta en el campo formativo Ética, naturaleza y sociedades, de acuerdo al Programa de Estudio para la Educación Preescolar. Programa Sintético de la Fase 2 (2024):

Este campo enfatiza el reconocimiento y respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de su origen étnico o nacional, el género, la edad, las distintas capacidades, la condición socioeconómica, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las identidades y orientaciones sexuales, el estado civil o cualquier otra manifestación de las diversidades, todas igualmente legítimas. Esto supone además que niñas, niños y adolescentes se responsabilicen sobre el impacto de sus acciones en los ámbitos personal, social y natural y contribuyan al bienestar común. (p.43)

De lo anterior se menciona que la elección de este campo formativo es porque promueve el respeto a la diversidad, la dignidad humana y la responsabilidad social, elementos clave para fomentar una convivencia armónica en el aula. Además, permite abordar temas como la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento del impacto de las propias acciones, lo cual resulta fundamental para disminuir conductas disruptivas y fortalecer la cultura de paz desde la primera infancia.

De acuerdo al Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (2022):

Los ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos. (p.101)

Es decir que estos los ejes son fundamentales porque permiten vincular los contenidos escolares con la vida cotidiana de las niñas y los niños, facilitando un aprendizaje significativo. Al conectar distintas disciplinas dentro de un campo formativo, estos ejes promueven una comprensión integral y contextualizada del conocimiento, fortaleciendo la relación entre lo que se aprende en el aula y la realidad que viven los estudiantes.

En la implementación de esta estrategia se retoman tres principios clave establecidos en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2022), los cuales enriquecen su contenido y transversalizan su aplicación, al responder a necesidades reales del contexto escolar y al desarrollo integral de niñas y niños.

El primero de estos ejes es la inclusión, entendida no solo como la presencia física de todas y todos en el aula, sino como la construcción de una comunidad escolar donde se respete y valore la diversidad.

El segundo eje hace referencia al pensamiento crítico, el cual, según el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (2022) busca:

Impulsar a niñas, niños y adolescentes a analizar su entorno y emitir juicios fundamentados, sometiéndolo al análisis y la argumentación. Esto les permite observar la realidad con una mirada cuestionadora, especialmente en relación con los valores éticos que la sustentan. (p. 109). En esta estrategia se considera fundamental que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que reflexionen sobre ellos, cuestionen su contexto y desarrollen la capacidad de

dialogar y tomar decisiones con base en la ética y el respeto por los demás. Esta formación crítica fortalece su autonomía y su participación activa en la construcción de una convivencia más justa.

El tercer eje está vinculado al papel de las artes y las experiencias estéticas en la educación. En el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (2022) destaca que:

Pretende brindar la oportunidad de establecer vínculos con el mundo que integran la reflexión y la emoción, les permiten explorar nuevas formas de comunicación, imaginar posibilidades, cuestionarse sobre lo que podría ser y desarrollar nuevas maneras de pensar y sentir. El acceso a experiencias artísticas es parte de sus derechos, ya que estas crean espacios de diálogo sobre temas relevantes que también forman parte de las ciencias sociales, naturales y las humanidades. (p. 133). Por lo que, se reconoce que el arte es una herramienta poderosa para fortalecer la expresión emocional, la empatía y la creatividad de las niñas y los niños, favoreciendo así un ambiente escolar más humano, sensible y abierto al diálogo.

En conjunto, estos tres principios no solo orientan el contenido y las actividades del taller, sino que también refuerzan la intención de formar estudiantes conscientes de sí mismos, respetuosos de la diversidad, capaces de pensar críticamente y de expresarse desde lo emocional y lo sensible. El taller, por tanto, se construye como un espacio de formación integral que responde a los principios del nuevo plan de estudios y a las necesidades reales del aula preescolar.

3.3. La estrategia

En este apartado se aborda cómo esta estrategia no solo promueve la adquisición de información, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de transformar la realidad mediante la participación activa y consciente de los involucrados. Para iniciar, de acuerdo con Andrade et al. (2004), una secuencia didáctica se concibe como:

“Una estrategia pedagógica, aparentemente simple, que mediante la organización progresiva de actividades permite construir sentido en quienes participan, con el fin de aprehender y conocer algo, desde una inserción integral en el proceso” (p. 254).

De lo anterior se desprende que la secuencia didáctica no es simplemente una transmisión de información, sino una experiencia participativa y dinámica en la que el conocimiento se construye de manera progresiva y organizada. Los participantes no son receptores pasivos, sino agentes activos que aportan ideas, experiencias y reflexiones, enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), las secuencias didácticas permiten aprender haciendo, en un ambiente cooperativo y de diálogo, donde los estudiantes reflexionan sobre su entorno, proponen soluciones a problemas reales, integran conocimientos de distintas áreas y desarrollan habilidades que les permiten transformar su contexto. (p. 19)

Estas se conciben como espacios flexibles e interdisciplinarios, centrados en el estudiante, donde se privilegia la resolución de problemas, la participación activa, la reflexión crítica, la creatividad y el trabajo colectivo. A través de ellas se busca vincular el saber escolar con la vida cotidiana, favoreciendo el desarrollo de saberes, habilidades, actitudes y valores que permitan transformar el entorno de manera ética y solidaria.

En este sentido, una vez comprendida la secuencia didáctica como una estrategia pedagógica centrada en la acción, la colaboración y la construcción progresiva del conocimiento, es posible avanzar hacia una variante más reflexiva: la secuencia didáctica crítica.

La importancia de los instrumentos de evaluación en un proyecto de intervención radica en su capacidad para medir desempeño y resultados, así como para identificar áreas de mejora y fortalecimiento en el proceso. En este caso, se trata de una secuencia didáctica de tipo actividades orientadas, tal como lo mencionan Montiel y Hernández (2007):

“Se trata de que los participantes realicen actividades coordinadas en conjunto con el docente o interventor; previamente seleccionadas, organizadas y planificadas. Estas actividades pueden estar pautadas en fichas en las que se describe paso a paso la acción que se pretende llevar a cabo” (p. 195-196).

De esta manera, la secuencia didáctica está centrada en el desarrollo de competencias a través de actividades orientadas, constituyendo una intervención pedagógica planificada que busca guiar a los participantes en experiencias de aprendizaje significativas, evitando que el proceso quede al azar ante los involucrados.

3.4. Pequeños héroes trabajando juntos por la convivencia

La intervención se desarrolla a partir de la estrategia denominada pequeños héroes trabajando juntos por la convivencia, una propuesta pedagógica concebida para atender una problemática recurrente en el aula: la presencia de conductas disruptivas que inciden negativamente tanto en el ambiente escolar como en el desarrollo integral de las niñas y niños en edad preescolar. El título de la estrategia fue elegido con la finalidad de otorgar un sentido simbólico y motivador al papel que cada niño puede desempeñar dentro de su comunidad educativa.

El diseño operativo de la estrategia se tiene programado para realizarse un total de 20 sesiones, cada una con una duración aproximada de 30 minutos, distribuidas a lo largo de dos semanas, con una frecuencia de dos sesiones por día que va entre el 26 de mayo y el seis de junio de 2025, en función de las condiciones reales del contexto escolar, caracterizado por una agenda institucional cargada, que incluye actividades administrativas, celebraciones conmemorativas y responsabilidades pedagógicas que restringen los espacios disponibles para intervenciones de mayor duración.

Si bien el tiempo asignado resulta insuficiente para erradicar por completo una problemática tan compleja como la conducta disruptiva, se considera que, mediante acciones específicas, focalizadas y sostenidas durante este lapso, es posible propiciar un cambio significativo. La meta establecida consiste en alcanzar

una reducción del 30% en la incidencia de conductas conflictivas dentro del grupo, partiendo de un diagnóstico que evidenció la persistencia de dichas manifestaciones en el aula.

Las actividades seleccionadas persiguen fomentar en los niños habilidades sociales esenciales para una convivencia pacífica, tales como la cooperación, el respeto, la empatía y la resolución constructiva de conflictos; se optó por dinámicas que favorecen el aprendizaje activo y participativo, utilizando el juego, la imaginación y la creación colectiva como herramientas para despertar el interés y promover la reflexión. Asimismo, las actividades facilitan la expresión de emociones y pensamientos en un entorno seguro y lúdico, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el trabajo en equipo, de igual manera, se contempla la inclusión de la familia como un componente fundamental para reforzar los aprendizajes y garantizar la continuidad entre el ámbito escolar y el hogar.

Para una consulta detallada de las actividades, materiales, tiempos y resultados esperados en cada sesión, se remite al lector al Anexo 2 (p.201) en el cual se presentan las tablas correspondientes a la secuencia didáctica, con información pormenorizada que facilita el seguimiento y la evaluación de la intervención.

En el marco de la estrategia de intervención para fortalecer la convivencia pacífica, la empatía y la cooperación en el aula, se diseñaron 20 sesiones que, mediante juegos, narraciones y dramatizaciones, buscan desarrollar habilidades sociales y emocionales en los niños.

A continuación, se hará mención de ellas, desde la sesión uno, la ciudad del buen compañero, hasta la tres, se trabajó la cooperación y la unión a través de historias y dinámicas colectivas. Las sesiones cuatro a seis profundizaron en la resolución de conflictos, la empatía y la regulación de conductas impulsivas mediante juegos de roles y personajes simbólicos.

En las sesiones siete y ocho, los niños aprendieron a identificar y expresar emociones de forma adecuada. Las sesiones nueve a 12 se enfocaron en la amistad

y la solidaridad, fomentando acciones amables y la ayuda mutua. Las sesiones 13 a 15 promovieron el reconocimiento de habilidades propias y de los compañeros, la autoestima colectiva y el cuidado del entorno. Finalmente, de la sesión 16 a la 20, los niños trabajaron en dinámicas simbólicas como el corazón del aula, el jardín de palabras amables y el puente de la amistad, reforzando la reparación de daños, la cooperación, el respeto y el uso de palabras y acciones que construyen la paz dentro del grupo.

3.5. Indicadores de evaluación

La evaluación constituye un elemento fundamental dentro de cualquier proyecto de intervención, permite determinar el impacto real de las acciones implementadas y conocer si los objetivos propuestos se están alcanzando. Evaluar no solo implica medir resultados, sino también comprender los procesos de aprendizaje y socialización de los niños, identificar áreas de mejora, reforzar prácticas exitosas y ajustar la intervención en función de las necesidades observadas.

Dentro de este marco, la evaluación cualitativa juega un papel fundamental. Según Brickson (1989, pp. 195-295), este tipo de evaluación “se encarga de buscar el porqué de las cosas mediante una observación profunda”. Por esta razón, se adopta la evaluación cualitativa en la presente investigación, ya que facilita la recolección de datos descriptivos, tales como palabras y conductas de los sujetos participantes. Este enfoque permite una comprensión más profunda de la problemática, lo que a su vez posibilita la elaboración de estrategias adecuadas para su atención y eventual erradicación.

En cuanto a la recolección de datos, la técnica principal a utilizar es la observación. Según Alfonso (1993), “la observación se basa en registrar, organizar y controlar los datos; se plantea como exigencia científica en todas las ciencias sociales” (p. 224). En otras palabras, se destaca que la observación, especialmente en el ámbito de la investigación educativa, es un proceso estructurado que requiere sistematización y control de los datos, lo que garantiza que las conclusiones obtenidas sean válidas.

Además de la observación, se utilizará el diario de campo como instrumento complementario para la recolección de datos, este recurso permite registrar de manera sistemática y reflexiva las experiencias, conductas, interacciones y situaciones observadas durante las sesiones, proporcionando información cualitativa que no siempre puede captarse mediante instrumentos más estructurados.

Se pretende dar uso al diario de campo que tal como lo menciona Alfonso (1993) “consiste en tomar notas de formas regular y diaria de los mismos sujetos durante el período de tiempo y de forma longitudinal”. (p. 225) Es decir que este instrumento permite observar, documentar el comportamiento y las experiencias de los participantes a lo largo del tiempo, ofreciendo una visión más profunda y completa que una observación aislada.

Complementariamente, se emplearon guías de observación que permiten registrar de manera sistemática y contextualizada comportamientos, actitudes o procesos específicos durante el desarrollo de la estrategia. Zabalza (2007, p. 87) conceptualiza “la guía de observación como un instrumento que orienta al observador en la recolección de información significativa, asegurando la sistematización del proceso mediante ítems o categorías previamente definidas”. Este instrumento es especialmente útil para estudiar comportamientos en contextos educativos, ya que permite registrar no solo lo que las personas hacen, sino también cómo interactúan y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, la guía de observación se revela como un recurso indispensable para obtener una mirada intencionada, objetiva y organizada sobre la realidad educativa, siendo fundamental tanto para el análisis riguroso como para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. (Véase Anexo 2, p. 226)

Es importante destacar que cada guía de observación cuenta con un objetivo claramente definido, alineado con el enfoque de la intervención, lo que garantiza que la información recolectada sea pertinente y significativa. Además, estas guías permiten identificar con precisión los aspectos específicos del comportamiento, la

interacción y la participación de los niños, estableciendo criterios observables que facilitan la sistematización de los datos.

Para evaluar el desempeño de las actividades propuestas por la interventora, se utilizó una lista de cotejo. (Véase Anexo 3, p.250) este instrumento permitirá llevar un registro objetivo y sistemático del cumplimiento de los criterios establecidos para cada actividad, facilitando así un seguimiento detallado del progreso de los participantes. La lista de cotejo servirá tanto para identificar las fortalezas como las áreas de oportunidad en el desempeño de los niños, lo que contribuirá a orientar futuras acciones dentro de la intervención.

Es importante mencionar que cada lista de cotejo cuenta con indicadores específicos que están estrechamente vinculados con el objetivo de cada sesión, lo que permite evaluar de manera más pertinente y precisa el cumplimiento de los propósitos de la intervención. Estos indicadores funcionan como criterios claros y observables que facilitan el registro sistemático del desempeño de los niños, permitiendo identificar si cada actividad se lleva a cabo conforme a lo planificado.

Al estar alineados con los objetivos de cada sesión, los indicadores de la lista de cotejo permiten realizar un seguimiento detallado del progreso de los participantes, reconocer sus fortalezas, detectar áreas de oportunidad y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades observadas. Además, esta vinculación garantiza que la evaluación sea no solo descriptiva sino también formativa, contribuyendo al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Para evaluar el desempeño de la interventora durante la implementación de la estrategia, se diseñó una lista de cotejo de autoevaluación (Véase Anexo 3. p. 249) basada en diferentes dimensiones que reflejan aspectos clave de la práctica educativa. Este instrumento permitió reflexionar sobre la propia actuación, identificar fortalezas, detectar áreas de mejora y ajustar la intervención según las necesidades observadas en el grupo.

De esta manera, la lista de cotejo de autoevaluación se constituyó en un instrumento clave para reflexionar sobre la práctica docente, orientar mejoras continuas y asegurar que la intervención educativa cumpliera con sus objetivos de manera efectiva y coherente con las necesidades del grupo.

Asimismo, se ha reafirmado la importancia de considerar las condiciones reales del contexto escolar, reconociendo las limitaciones de tiempo, estructura institucional y participación familiar, sin que estas representen un obstáculo insalvable. Por el contrario, dichas restricciones han sido asumidas como parte del proceso, y sobre ellas se ha construido una propuesta viable, concreta y significativa.

Finalmente, este capítulo deja un gran impacto de esta intervención será acotado por el tiempo disponible, la experiencia vivida por los niños y docentes puede convertirse en una semilla de cambio; este tipo de propuestas demuestra que es posible construir caminos hacia una mejor convivencia desde lo cotidiano, desde lo posible y desde lo colectivo. Aún con recursos limitados, el compromiso pedagógico y la intención transformadora pueden generar resultados significativos cuando se trabaja con convicción, sensibilidad y sentido educativo.

Capítulo 4

Convivencia en marcha

Este capítulo está dedicado a presentar, analizar e interpretar los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia pequeños héroes trabajando juntos por la convivencia, cuyo propósito fue atender la persistencia de conductas disruptivas en un grupo de segundo grado de educación preescolar. A lo largo de las dos semanas de intervención, se llevaron a cabo actividades intencionadas que buscaron generar un cambio significativo en las dinámicas de convivencia dentro del aula, promoviendo la participación activa, el respeto mutuo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Más allá de presentar únicamente datos, este apartado pretende recuperar la esencia de las transformaciones observadas en los niños, en la docente titular y en la propia interventora. Desde mi experiencia directa en el aula, pude constatar que los procesos educativos más valiosos no siempre se reflejan en porcentajes o listas de cotejo; se manifiestan también en gestos espontáneos de colaboración, en miradas que buscan conciliación, en palabras que reemplazan empujones y en pequeños actos cotidianos que revelan nuevas formas de relacionarse.

Cada sesión ofreció momentos significativos que no solo permitieron evaluar el avance del grupo, sino también comprender cómo los niños construyen sentido sobre la convivencia y el respeto; el análisis de los resultados integra observación sistemática, instrumentos cualitativos, registros descriptivos, guías de observación e imágenes que documentan la dinámica del aula. Sin embargo, también se reconocen aspectos que requieren continuidad y fortalecimiento, lo cual es natural en un proceso que se vio limitado por tiempos institucionales y por las características propias del contexto escolar.

Lejos de representar un cierre definitivo, este capítulo abre una reflexión sobre lo que aún puede construirse; la experiencia vivida demuestra que, cuando se actúa con intencionalidad pedagógica, sensibilidad social y disposición al cambio, es posible generar transformaciones significativas y duraderas en la

manera en que los niños se relacionan consigo mismos, con sus compañeros y con su entorno. Aquí se reúnen los resultados, pero también los aprendizajes que continúan evolucionando más allá del informe.

Más allá de ofrecer únicamente cifras, este apartado busca capturar la esencia de las transformaciones vividas por los niños, la docente titular y la interventora, reconociendo que los procesos educativos más valiosos no siempre se expresan de forma numérica, sino en gestos, actitudes, palabras compartidas y nuevas formas de relacionarse.

Los resultados aquí expuestos dan cuenta de los avances logrados, las dificultades enfrentadas y los aprendizajes emergentes que surgieron a partir del taller crítico, se evidencian mejoras en aspectos como la autorregulación emocional, la expresión verbal de sentimientos, el respeto por las normas grupales y la capacidad de diálogo ante el conflicto. Asimismo, se identifican aspectos que requieren seguimiento y fortalecimiento, lo cual es natural en un proceso que apenas inicia y que se ve limitado por el contexto institucional y la disponibilidad de tiempo.

Este capítulo, no marca un cierre, sino una apertura, construyéndose día a día, la experiencia vivida demuestra que cuando se trabaja con intencionalidad pedagógica, sensibilidad social y apertura al cambio, es posible generar transformaciones duraderas en la forma en que los niños se vinculan con los demás y con su entorno.

4.1. Informe de Resultados

En este apartado se presentan de manera integrada los resultados derivados de las 20 sesiones implementadas en el aula, desarrolladas con el propósito de aplicar una estrategia de intervención orientada a disminuir los comportamientos y fortalecer las habilidades de socialización entre pares. Los resultados aquí expuestos sintetizan los avances logrados, las áreas que requieren continuidad y el impacto general de la intervención en la dinámica socioemocional del grupo.

Antes de iniciar es importante señalar que se cumplió con el objetivo general establecido debido a que la estrategia de intervención no sólo fue diseñada, sino implementada de manera pertinente y acorde al contexto del grupo. Su aplicación permitió desarrollar actividades estructuradas que promovieron la convivencia armónica, el diálogo y la cooperación entre los niños.

De manera general, los objetivos específicos se cumplieron de forma parcial, la intervención logró aproximadamente un 30% de disminución en las conductas disruptivas observadas en el aula; la secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la expresión emocional y el trabajo colaborativo se aplicó según lo planificado, y las actividades basadas en la resolución de problemas generaron mejoras visibles.

Una vez expuesta esta información, resulta pertinente abordar de manera detallada cada una de las sesiones propuestas, con el fin de mostrar cómo se operacionalizó la estrategia en el aula; para ello, se incorporan imágenes, registros y datos obtenidos a través de las guías de observación, los cuales permiten ofrecer una descripción más precisa de los avances y dificultades identificados. Asimismo, se busca establecer una comparación entre lo ocurrido antes, durante y después de la intervención, con el propósito de evidenciar los cambios progresivos.

La primera sesión, titulada la ciudad del buen compañero, logró captar la atención del grupo y permitió observar las percepciones iniciales de los niños respecto a las conductas presentes en el aula.

A continuación, se hace mención de una observación que se vio reflejada antes de ejecutar la sesión (J. Ramirez. Guía de observación, 26 de mayo. 2025)

“Ya dentro del salón dos niños se encontraban peleando por un color Ortiz discutía con Méndez porque ambos querían tomar el mismo color; lo que derivó en empujones y en intentos por arrebatárselo mutuamente. Mientras esto ocurría, otros niños se unieron a la disputa verbal, señalando quién había tomado primero el color. La tensión aumentó cuando Méndez logró arrebatar el color de la mano de Ortiz; lo que generó molestia y llanto en Ortiz”.

Esta observación refleja una situación cotidiana en el aula que evidencia la presencia de comportamientos asociadas a dificultades en la autorregulación emocional y en la resolución pacífica de conflictos. Según Musitu y Cava (2003), “este tipo de comportamientos suelen surgir cuando los niños no han desarrollado aún las habilidades necesarias para expresar sus emociones, negociar acuerdos o manejar la frustración ante la competencia por recursos materiales o atencionales” (p.159)

La situación antes presentada pone de manifiesto la incapacidad temporal de ambos para canalizar adecuadamente sus emociones y para respetar turnos, lo cual coincide que los comportamientos dados durante la primera infancia suelen intensificarse cuando no existen estrategias previamente enseñadas para mediar desacuerdos. Asimismo, la participación verbal de otros niños intentando justificar quién había tomado primero el color evidencia un ambiente grupal donde aún no se consolidan reglas compartidas lo que coincide en la necesidad de acompañamiento adulto.

El análisis del registro de observación permitió reconocer la forma en que los niños respondieron a la dinámica inicial de la sesión, particularmente en su capacidad para escuchar, comprender el conflicto planteado y participar de manera pertinente. Con el propósito de obtener una lectura más precisa del desempeño del grupo, se aplicó luego a cabo un registro de observación correspondiente a la sesión, la cual permitió cuantificar los niveles de atención, comprensión y participación mostrados por los niños.

A continuación, se hace mención de una observación que se vio reflejada durante la ejecución de la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 26 de mayo. 2025)

Ramirez: (la interventora se encuentra dando una explicación de la situación de los superhéroes) diciendo estos niños peleaban, rasguñaban, molestaban y mordían, no lograban jugar entre ellos por eso (interrumpen)

Azpeitia: (asiente con la cabeza y levanta la mano) diciendo se parece a Méndez cuando nos pega...

Martínez: (apoya a su compañera añadiendo) si, también cuando nos jala del suéter o cuando grita corriendo por todo el salón.

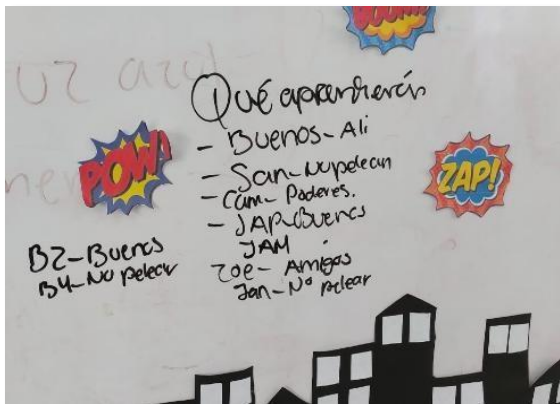
Ramírez: (pregunta) ¿Ustedes creen que eso es ser un buen superhéroe?

Pérez: (niega con la cabeza) Pues no, porque un superhéroe cuida a los demás, no pega.

Martínez: (dice) Pero tú haces lo mismo que Méndez te la pasas pegándonos a nosotros.

De lo anterior de acuerdo a Vygotsky (1978) donde menciona que “el aprendizaje y la construcción de normas sociales se desarrollan a través de la interacción social y el diálogo colaborativo” (p.118). Es decir, al dar a conocer las acciones de sus compañeros, los niños no solo identifican los comportamientos que persisten dentro de clases; sino que también internalizan valores como el respeto, la cooperación y la empatía, elementos esenciales para la convivencia en el aula.

Para incentivar lo visual y ofrecer una versión mejorada de lo que se llevó a cabo, se incluyen imágenes que ilustran las actividades realizadas durante la sesión:



Nota de imagen: Posteriormente, los niños propusieron soluciones ante los problemas expuestos y formaron equipos de manera espontánea, sin que surgieran discusiones, lo cual reforzó la importancia de la cooperación.



Nota de imagen: Finalmente, los equipos presentaron ante la clase su creación y el nombre de su equipo, se presentaron cada uno mencionando su superpoder como símbolo suyo.

Para evaluar la participación de los niños en dinámicas colaborativas y su capacidad para expresar ideas sobre la convivencia, lograr resolver conflictos de manera creativa, se utilizó una guía de observación con el objetivo de observar cómo los 13 niños del grupo participan en dinámicas colaborativas, expresan sus ideas sobre la convivencia y resuelven conflictos de forma creativa mediante el trabajo en equipo, el diálogo y la creación colectiva.

A continuación, se hace mención de una observación que se vio reflejada después de haber terminado la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 26 de mayo. 2025)

“Después de concluir la actividad, los niños mostraron un alto nivel de entusiasmo y se negaban a quitarse las máscaras utilizadas durante la sesión, la interventora les otorgó algunos minutos para continuar jugando libremente, momento en el cual retomaron la temática de los superhéroes. Cada uno adoptó un rol propio, asignándose poderes, cualidades y misiones imaginarias que compartían entre ellos”.

De acuerdo a Piaget (1962) “El juego simbólico permite al niño transformar la realidad mediante la imaginación, asignar roles, crear escenarios ficticios y reproducir experiencias, convirtiéndose en una actividad fundamental para el desarrollo de la representación mental” (p. 112) Es decir entonces, que este tipo de juego favorece habilidades socioemocionales, ya que al asumir roles, los niños aprenden a negociar, cooperar, coordinar acciones, así como a expresar emociones y comprender las de sus compañeros.

Los resultados reflejaron un avance notable en la participación y socialización de los 13 niños; doce de ellos contribuyeron activamente con ideas y propusieron soluciones para resolver conflictos de manera creativa y se logró mantener la atención durante la sesión.

Al concluir la sesión, se dejó como tarea a los niños la realización de una acción positiva en casa; sin embargo, únicamente el 77 % de los estudiantes, es decir, diez de 13 niños; cumplió con lo solicitado, evidenciando la necesidad de reforzar el seguimiento y la motivación para este tipo de actividades.



Nota de imagen: Se ven reflejadas acciones buenas desde actividades en el hogar ayudando a mamá y cuidando el medio ambiente.

En síntesis, la primera sesión permitió que los niños reconocieran y reflexionaran sobre los comportamientos dentro del aula; la realización de actividades lúdicas y creativas, como la elaboración de máscaras y la presentación de los equipos con sus superpoderes. Asimismo, se asignaron acciones positivas para que los aplicaran en su vida diaria lo trabajado en clase, lo que permitió reforzar los valores de respeto, empatía y colaboración.

Continuando con la siguiente sesión dos con el nombre Cuento de paz, pero se da inicio con una observación que se vio reflejada antes de ejecutar la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 26 de mayo. 2025)

“Antes de iniciar la sesión, los niños aún querían seguir jugando con las máscaras utilizadas en la anterior sesión; aunque se les pidió que las guardaran para comenzar con otra, algunos obedecieron de inmediato, mientras que otros se las

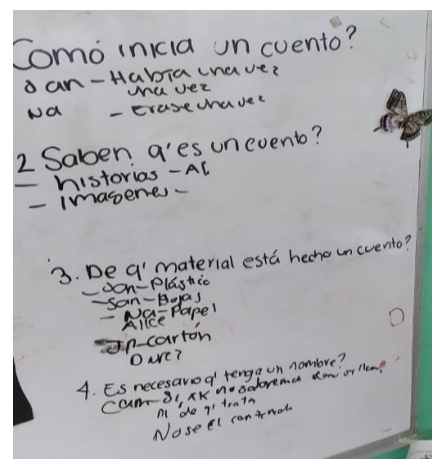
volvieron a colocar. Durante este momento, se observó que cuatro niños no prestaban atención a las indicaciones, pues continuaban jugando entre ellos, imitando movimientos de superhéroes y realizando sonidos mientras se desplazaban por el salón”.

Lo anterior muestra que el juego simbólico se encuentra está activo, afectando la atención y el control del grupo, existe variabilidad en la capacidad de seguir instrucciones y se identifican niños cuya autorregulación está menos desarrollada, lo que provoca que se mantengan jugando incluso cuando deben detenerse. Este comportamiento evidencia la permanencia del interés por el juego simbólico previo, lo que coincide con Piaget (1962), quien señala que durante la primera infancia el juego representativo facilita la continuidad de roles, haciendo más compleja la transición inmediata hacia actividades estructuradas (p.112)

Una vez teniendo ya contando con la atención de los niños se inicia con las siguientes preguntas ¿Cómo inicia un cuento?, ¿Saben qué es un cuento?, ¿De qué está elaborado?; donde se permitió observar la participación del grupo, se continuó con la actividad, indicando que cada alumno daría continuidad a la historia utilizando su imaginación mediante pintura y pinceles, mostrando gran entusiasmo por participar en la dinámica. Una vez que dado por concluida se unen en uno solo todas las creaciones de los niños, para que la interventora inicie contando el cuento.

Con el objetivo de ilustrar de manera más detallada lo sucedido, se añaden evidencias fotográficas que permiten visualizar cómo los niños se involucraron e interactuaron en cada momento de la sesión:

Nota de imagen: Se muestra participación por parte de los niños y el conocimiento de un cuento; con el fin de identificar conocimientos previos y orientar la actividad de manera significativa.



A continuación, una observación que se vio reflejada durante la ejecución de la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 26 de mayo. 2025)

“Apenas se repartieron las pinturas, se notó cómo la atención de los niños se encendió de inmediato, diez de los niños se inclinaron sobre sus hojas sin esperar más indicaciones, pero (Azpeitia, Pacheco, Arteaga) esperaron las indicaciones, sin embargo, Méndez comenzó a mezclar colores rápidamente, moviendo el pincel con curiosidad para ver qué tonos podía obtener; (Bernal, Azpeitia, Pacheco, Martínez) comentaban emocionados que pintarían cosas muy bellas. El ambiente se volvió dinámico y colaborativo, los niños se compartían los recipientes de agua en varios momentos se escucharon frases como te presto este color si me pasas el tuyo después, reflejando una convivencia positiva”.

Lo anterior de acuerdo a Lowenfeld y Brittain (1987) afirman que “las actividades plásticas promueven la expresión emocional, la exploración espontánea y el desarrollo social, ya que los niños comparten materiales, ideas y experiencias mientras crean” (p. 54). Es decir, el arte infantil no solo favorece la creatividad y la expresión emocional, sino también el desarrollo social al compartir materiales, acordar turnos y colaborar durante la creación.

A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la dinámica.

Nota de imagen: Dibujos de la continuación donde se muestra un lago a lado de un bosque donde los niños pueden jugar sin pelear, se ve reflejado algunas de las combinaciones de colores.



La sesión confirma las ideas de estos autores donde la pintura actuó como un mediador social, permitiendo que los niños interactuaran desde un clima positivo, demostrando compañerismo, solidaridad y comunicación verbal efectiva; la

actividad artística no solo les permitió expresarse individualmente, sino también vincularse con los demás en un contexto de convivencia armónica.

Durante la actividad de creación del cuento, los 13 niños participaron con entusiasmo, mostrando avances significativos en expresión oral, creatividad y convivencia. Todos aportaron ideas, aunque con distintos niveles de seguridad; algunos hablaron con fluidez mientras otros necesitaron apoyo, la mayoría mostró gran imaginación al proponer personajes y escenarios, y siete niños lograron identificar y relacionar el conflicto del cuento con situaciones reales del aula. Asimismo, se observó cooperación constante compartieron materiales, ayudaron a sus compañeros y respetaron turnos.

Después el desarrollo de la sesión se hace mención de una observación que se vio reflejada (J. Ramirez. Diario de campo, 26 de mayo. 2025)

Ramirez: En el trayecto del salón al comedor Ortiz ayudo a su compañera Quezada a subir los escalones mencionando.

Ortiz: Yo te ayudó porque soy un buen superhéroe y eso hacen ellos.

Quezada: Le agradeció y fue recíproco.

Nota de imagen: Se ve relegada una acción llevada a cabo por parte de uno de ellos niños, hacia su compañera (ayuda al subir las escaleras).



Lo anterior refleja lo aprendido comenzó a manifestarse de manera espontánea, sin necesidad de que la interventora interviniera; es decir, porque había interiorizado el valor de ayudar a los demás como parte del rol trabajado en las sesiones. Este gesto fue reconocido y agradecido, mostrando una interacción positiva y un vínculo de colaboración entre ambos.

Al finalizar la sesión, se dejó como tarea a los niños contar el cuento que realizado en clase y enviar evidencia fotográfica; sin embargo, únicamente el 53 % de los estudiantes, es decir, siete de 13 niños; cumplió con lo solicitado, evidenciando la necesidad de reforzar el seguimiento y la motivación para este tipo de actividades. Para concluir esta sesión se hace mención que los niños participaron activamente en la construcción colectiva de una historia para el cuento, utilizando su creatividad e imaginación, reforzando así la cooperación, la empatía y la colaboración, y consolidando los aprendizajes de manera lúdica.



Nota de imagen: Muestra a una de las niñas donde realiza reporte de lectura de lo que entendió del cuento, visto en clase.

Ahora bien, abordaremos la sesión tres cuyo nombre es pacificador vs confusor a la que solo acudieron solo siete niños, dando a conocer de primera instancia quien conoce el juego de amoug una vez obtenido respuestas se les informa que en esta ocasión se cambiarán las reglas del juego. Cabe mencionar que no se utilizó la dinámica de las pinzas para formar equipos, porque fueron muy pocos alumnos.

Antes de empezar con la sesión se hizo presente lo siguiente (J. Ramirez. Diario de campo, 27 de mayo. 2025)

“Mientras la interventora organizaba los materiales, algunos niños comenzaron a comentar entre ellos que ya conocían el juego, refiriéndose a Among Us, este reconocimiento generó risas, expectativa y comentarios como yo quiero ser impostor o yo sé cómo se juega. Al mismo tiempo, dos niños se desplazaban por el salón imitando personajes del juego, mientras otros pedían que la actividad iniciara pronto”.

De lo que se hizo mención el comportamiento de dos niños al imitar a los personajes del juego evidencia que el juego simbólico comienza incluso antes de la actividad formal. Esto coincide con lo planteado por Vygotsky (1978), quien sostiene que “el juego permite al niño anticipar roles, recrear experiencias y generar significados compartidos, convirtiéndose en un espacio privilegiado para el aprendizaje social” (p.93) En este caso, el juego actuó como un puente entre lo que los niños ya conocían y lo que la intervención buscaba desarrollar: cooperación, participación y convivencia.

Asimismo, la expectativa expresada por los niños que pedían iniciar rápido la actividad refuerza la idea de que el aprendizaje significativo ocurre cuando existe interés genuino del estudiante. De acuerdo con Ausubel (1983) que “la motivación y los conocimientos previos son determinantes para que el aprendizaje sea profundo y funcional” (p.47) Esta reacción previa evidenció no solo la familiaridad de los niños con la dinámica, sino también su disposición y motivación inicial, elementos que facilitaron la introducción a las reglas adaptadas que se trabajarían durante la sesión

Del fragmento anterior refleja la integración de creatividad, imaginación y colaboración, mostrando cómo los niños aplican habilidades sociales y de resolución de problemas de manera conjunta.



Nota de imagen: Muestra el trabajo en conjunto que se llevó a cabo para la construcción de la nave espacial, usando todo a su alrededor.

Una vez ya construida la nave todos los presentes entraron, donde se dio a conocer el porqué de ella y la función:

Ramirez: Esta nave que hicieron hoy es para que si alguno de ustedes se siente enojado, molesto, triste; logre entrar y pueda recargar batería.... Interrumpe

Aidé: Así como el teléfono, verdad.

Ramirez: Exacto, pero no la podemos tener toda porque ocupa demasiado espacio por lo que yo pondré una silla en la entrada donde ustedes cuando lleguen deben sentarse, entendido. (todos dicen sí).

Este fragmento se vincula directamente con las ideas de Ausubel (1983), quien afirma que “el aprendizaje se vuelve significativo cuando el estudiante logra relacionar la nueva información con los conocimientos que ya posee” (p.45-52). En esta interacción, la interventora introduce la metáfora de una nave para recargar batería como un espacio seguro donde los niños pueden regular sus emociones, esta respuesta muestra que el niño utiliza sus conocimientos previos para comprender el concepto, facilitando la construcción de nuevos aprendizajes.

Además, cuando la interventora aclara que la nave no puede colocarse completa por falta de espacio y propone usar una silla como punto simbólico de entrada, los niños aceptan la instrucción, reflejando comprensión, disposición y un ambiente de confianza. Asimismo, desde la perspectiva de Vygotsky (1978) “la intervención verbal de la docente funciona como andamiaje, guiando al grupo en la apropiación de un recurso simbólico para la autorregulación emocional” (p.79-91) El diálogo y la mediación permiten que los niños construyan sentidos compartidos y comprendan cómo utilizar la silla como herramienta emocional.

Durante la sesión centrada en cooperación y trabajo en equipo, los siete niños participaron activamente, mostrando distintos niveles de involucramiento y habilidades sociales; cinco niños se organizaron espontáneamente, distribuyendo roles y tareas para alcanzar un objetivo común, mientras que los demás siguieron indicaciones y colaboraron en la implementación de las decisiones grupales.

Estos resultados evidencian avances en cooperación, toma de decisiones, resolución de problemas, respeto mutuo y creatividad, aunque también indican la necesidad de acompañamiento continuo para consolidar estas habilidades.

Después del desarrollo de la sesión se hace presente una observación (J. Ramirez. Diario de campo, 26 de mayo. 2025)

Al concluir la actividad, los niños no querían salirse de la nave creada como espacio de recarga emocional; entre risas y comentarios, se decían unos a otros ven, siéntate y respira profundo, mostrando que habían interiorizado la dinámica de autocuidado y calma propuesta por la interventora.

Para proporcionar un panorama más completo de la sesión, se incluyen evidencias fotográficas que muestran con claridad el desarrollo de las actividades y la participación activa de los niños durante la sesión:



Nota de imagen: Se da conocer a los niños dentro de la nave espacial, en donde se vio reflejado risas y mucha diversión.

Este momento evidenció que los niños comprendían plenamente la finalidad del espacio como un lugar de recarga emocional y autocuidado, y que disfrutaban de la experiencia de manera activa. Esta dinámica permitió observar cómo los niños integraban de manera espontánea conceptos de autorregulación, manejo de la frustración y cuidado mutuo.

De acuerdo con Vygotsky (1978) “el aprendizaje y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurren a través de la interacción social y la mediación de adultos o compañeros más capaces, quienes guían al niño en la internalización de estrategias de regulación emocional y social” (p. 87). Esto explica cómo la participación de la interventora y la dinámica grupal facilitaron que los niños aplicaran habilidades de autorregulación de manera autónoma, reforzando su desarrollo socioemocional en un contexto seguro y lúdico.

En la sesión se utilizó habilidades de regulación emocional, cooperación, resolución de problemas y respeto mutuo, mientras la interventora proporcionaba guía y andamiaje; lo que evidenció que los niños internalizaron estrategias de

autocuidado y trabajo en equipo, integrando aprendizajes previos en un contexto lúdico, seguro y socialmente interactivo.

Por otro lado, en la sesión cuatro designado Seamos pacificadores donde a los niños se da a conocer las reglas del juego, donde serán partícipes de descubrir quién es el confusor y el pacificador, con el fin de completar tres misiones (rompecabezas, torre, encestar pelotas) sin que nadie los descubra.

Lo que se describe enseguida es una observación que se vio reflejada antes de ejecutar esta sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 27 de mayo. 2025):

Ramirez: Se percibe que la interventora se encontraba organizando y colocando los materiales, mientras algunos niños comenzaron a manipular antes de recibir indicaciones; ante esta situación, la interventora llamó al grupo para que esperaran, indicando que debían permanecer atentos hasta que ella finalizara de colocar los materiales. Al no ser obedecidos de inmediato, se aplicó la dinámica de estatuas de marfil, logrando que los niños permanecieran quietos.

Con el objetivo de ilustrar de manera más detallada lo sucedido, se añaden evidencias fotográficas que permiten visualizar cómo los niños se involucraron e interactuaron en cada momento de la sesión.

Nota de imagen: Muestra a los niños antes de llevar a cabo en donde ya se encuentran manipulando los materiales.



El registro de observación evidencia la importancia del manejo de aula en la regulación del comportamiento infantil; al iniciar la sesión, algunos niños manipularon los materiales antes de recibir indicaciones, lo que generó una situación que podría haber interrumpido el desarrollo de la actividad. La interventora respondió de manera estratégica, primero llamando al grupo a la atención y,

posteriormente, implementando la dinámica de estatuas de marfil para fomentar la quietud y el control grupal.

Desde la perspectiva de Emmer y Stough (2001) “esta intervención refleja la eficacia de establecer normas claras y rutinas consistentes como herramientas para promover la conducta adecuada y facilitar la participación activa de los alumnos” (p.103-112). La dinámica aplicada no solo permitió restablecer el orden, sino que también constituyó un recurso pedagógico para enseñar autocontrol y respeto hacia los turnos de los demás; es decir el manejo de aula no se limita a la disciplina, sino que se convierte en un mediador del aprendizaje, favoreciendo la atención, la cooperación y la socialización en contextos de interacción grupal.

Continuando con lo establecido, lo que se describe enseguida es una observación que se vio reflejada durante la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 27 de mayo. 2025):

Ramirez: Llama a Pacheco, Martínez, Bernal, Arteaga diciendo ustedes serán los confusores, no van a dejar que sus otros compañeros completen las misiones. Mientras que los pacificadores con un buen gesto convertirán a sus compañeros, pero nadie lo tiene que saber. Se vio reflejado el trabajo en equipo por ambos lados y como buen gesto a sus compañeros dieron abrazo, para poder resolver juntos las misiones.

Con el objetivo de ilustrar de manera más detallada lo sucedido, se añaden evidencias fotográficas que permiten visualizar cómo los niños se involucraron e interactuaron en cada momento de la sesión.



Nota de imagen: Muestra a los niños organizándose para llevar a cabo la sesión, donde cada uno tiene un papel en este juego.

La sesión permitió evidenciar trabajo en equipo en ambos grupos y la manifestación de conductas de afecto y solidaridad, como abrazos, que facilitaron la cooperación y la resolución conjunta de las tareas. Este tipo de interacción refleja los principios de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), según la cual “el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales se fortalecen a través de la colaboración y la regulación mutua dentro de un contexto social, donde los niños aprenden a asumir roles, controlar su conducta y alcanzar objetivos compartidos”. (p. 102)

A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la sesión:



Nota de imagen: Las imágenes presentes muestra el desarrollo de la actividad en la parte de la izquierda donde se encuentran armando el rompecabezas en conjunto y del lado derecho dando abrazos a sus compañeros para que puedan trabajar.

La sesión permitió observar cómo los siete niños asumieron los roles de pacificador y mediador, mostrando diferencias individuales en participación y autonomía, seis de ellos participaron de manera activa, interviniendo oportunamente para mediar o pacificar situaciones, mientras que un niño necesitó apoyo de sus compañeros para comprender cuándo y cómo actuar.

Respecto a la resolución de conflictos, cinco niños aplicaron estrategias de negociación y comunicación, mientras que dos requirieron guía, mostrando la importancia de la práctica reiterada de roles para desarrollar estas habilidades. Las

actitudes durante la interacción fueron mayormente positivas, con entusiasmo y disposición para participar, aunque algunos mostraron reserva inicial.

Una vez terminada la sesión se vio reflejado lo siguiente (J. Ramirez. Diario de campo, 27 de mayo. 2025)

Ramirez: Los niños mostraron gran interés en continuar jugando con el rompecabezas y, especialmente, con los bloques; a pesar de su deseo de prolongar la actividad, una vez que se les indicó que la sesión había concluido, colaboraron activamente en recoger el material, demostrando capacidad de seguir instrucciones y de participar en la organización del aula.

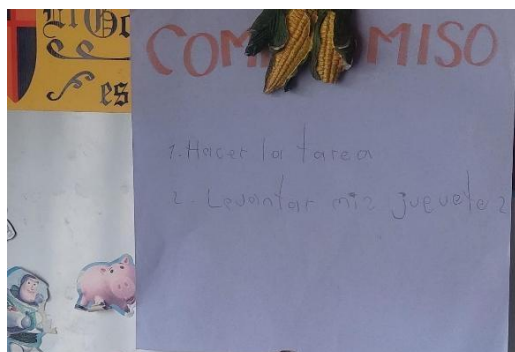
A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la sesión:

Nota de imagen: Las imágenes presente muestra a los niños, aún jugando con el material que en este caso es el rompecabezas.



De acuerdo a Bandura (2001) “los niños aprenden comportamientos sociales y de autocontrol a través de la observación de modelos y la práctica guiada, lo que permite que internalicen normas de conducta y colaboren de manera efectiva en actividades grupales” (p.87-92) Es decir que estos comportamientos refleja la internalización progresiva de normas de convivencia y responsabilidad, así como disposición para colaborar en tareas colectivas, incluso al finalizar actividades lúdicas que les resultan atractivas.

Como la retroalimentación en casa, se asigna tarea que únicamente fue cumplida por el 53 % de los niños, es decir siete de los 13 niños, por lo que se enfatiza que se cumpla como requisito indispensable para que no perder el ancla de lo que se ve dentro de clases.



Nota de imagen: Las imágenes permite reconocer cada uno de los compromisos propuesto por dos niñas.

A modo de cierre de las dos sesiones anteriores evidenciaron cómo el juego simbólico y cooperativo favorece la creatividad, el trabajo en equipo y la regulación emocional; a través de dinámicas lúdicas, los niños aprendieron a proponer soluciones, reconocer gestos positivos y fortalecer valores como la empatía, la cooperación y la convivencia pacífica.

Así mismo en la sesión cinco bajo el nombre de Alberca de paz iniciando preguntando quien ha ido a una alberca, con el juego de la maleta imaginaria colocaremos lo necesario e indispensable que llevarían a la alberca.

Antes de iniciar la sesión se presenta lo siguiente (J. Ramirez. Diario de campo, 27 de mayo. 2025)

Ramirez: Algunos niños levantaron la mano emocionada, mientras que otros se quedaron en duda, otros tratando de recordar si habían ido alguna vez; para motivar la participación, se propuso el juego de la maleta imaginaria, en el que cada niño debía decir qué objetos llevaría a la alberca. Algunos mencionaron toallas y flotadores, mientras que otros dudaban sobre qué era realmente indispensable. Sin embargo, a medida que escuchaban las ideas de sus compañeros, participaron activamente y empezaron a compartir sus propios aportes.

Para documentar de manera más exhaustiva lo ocurrido, se incorporan evidencias fotográficas que evidencian tanto el desarrollo de las actividades como la interacción y el compromiso de los niños.



Nota de imagen: Las imágenes permite dar énfasis a la actividad de la maleta imaginaria en donde cada uno de los niños aporta objetos.

En palabras de (Bandura, 1986) evidencia que “el aprendizaje social los niños aprenden a través de la observación y la interacción con sus pares” (p. 417-421) Es decir que lo antes mencionado promueve habilidades socioemocionales como la autorregulación, la cooperación y la expresión de ideas en grupo, favoreciendo la construcción de normas, la participación responsable y la interacción positiva dentro del contexto educativo.

Una vez que los niños se sentaron, dio inicio la sesión con una dinámica de simulación en la que se recreó la experiencia de estar dentro de una alberca, utilizando los objetos mencionados previamente en la maleta imaginaria. Durante esta actividad, los niños participaron activamente al sacar los objetos, lo que permitió reforzar la conexión con la experiencia previa y la atención a instrucciones.

Posteriormente, con ayuda de papel crepé y tijeras, se simuló el agua de la alberca, lo que facilitó la creatividad, la imaginación y la interacción grupal, al tiempo que los niños exploraban de manera lúdica conceptos de espacio, coordinación motora y trabajo colaborativo.

En este punto, se detalla una observación anotada durante la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 28 de mayo. 2025):

Ramirez: Ahora bien, jugaremos a Marco-Polo donde ustedes serán los protagonistas por ejemplo (Si algún compañero te empuja o uno se queda sin flotador) ustedes que harían.

Pérez: Le hablo a mí mamá.

Martínez: Pero si tú mamá no está cerca y me estoy ahogando.

Azpeitia: Si Aidé se estuviera ahogando, yo la rescato.

Quezada: ¿Sabes nadar?

Azpeitia: No, pero yo la salvaría.

Méndez: Por eso tienen que saber nadar, sino saben mejor no vayan a nadar; ay esos que te cuidan no te puedes ahogar.

Azpeitia: Pero si están ocupados y no me ven.

Pacheco: Te llevas flotadores en las manos.

Ramirez: Bueno ahora que cada uno dio a conocer su punto de vista acerca de salvar a Azpeitia, son buenas ideas y son muy considerados por tratar de salvar a su compañera.

Lo anterior permite observar cómo los niños construyen nociones de cuidado, seguridad, empatía y responsabilidad colectiva; la intervención final valida sus aportaciones, reconociendo la disposición de los niños para ayudar a un compañero, lo que fortalece el clima emocional positivo del grupo. Con el propósito de detallar la dinámica de la sesión, se integran imágenes que muestran cómo los niños participaron, colaboraron y se involucraron en las diferentes etapas de la actividad.



Nota de imagen: En la imagen se observa la manera en que los niños formaron un círculo para llevar a cabo la actividad de la maleta imaginaria, donde cada uno dio a conocer lo necesario para una alberca.

Desde el punto de vista de Jean Piaget (1977) menciona que “el desarrollo moral y social en la etapa preoperacional, donde los niños comienzan a comprender reglas, negociar significados y considerar el punto de vista del otro, aunque sus razonamientos siguen siendo intuitivos y centrados en aspectos concretos” (p.303-305). Por lo tanto, este tipo de dinámicas de grupo, los niños pueden mostrar comportamientos de solidaridad y cuidado mutuo, pero todavía dependen de la guía del adulto o de la observación de modelos para internalizar completamente normas de convivencia y estrategias sociales efectivas.

De acuerdo con los registros obtenidos a partir de la guía de observación, la dinámica de juego simbólico permitió evaluar cómo los nueve niños asumieron roles y responsabilidades en un entorno colaborativo: seis de ellos participaron activamente, proponiendo ideas y tomando decisiones, mientras que tres requirieron apoyo de sus compañeros, evidenciando diferencias individuales en autonomía y seguridad social.

En general, la información obtenida permitió identificar habilidades de cooperación, empatía, resolución de conflictos y respeto, así como diferencias individuales en autonomía y regulación de la conducta, subrayando la importancia del juego simbólico para el desarrollo socioemocional en la etapa preescolar.

Con el propósito de detallar la dinámica de la sesión, se integran imágenes que muestran cómo los niños participaron, colaboraron y se involucraron en las diferentes etapas de la actividad.

Nota de imagen: Como se aprecia en la imagen refleja el trabajo en equipo para recortar trozos de papel con ayuda de las tijeras.



En este punto, se detalla una observación anotada después de la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 28 de mayo. 2025):

Ramirez: Al final de la sesión, los niños manifestaron sus propuestas sobre qué llevarían al balneario en la próxima actividad Azpeitia mencionó fruta, Mendoza jugo, Méndez coca, y Pérez, Ortiz con Arteaga Cheetos. Y los restantes solo decían que van a pedir permiso.

Este momento refleja tanto la participación activa y creatividad de algunos niños como las diferencias individuales en autonomía e iniciativa. Desde la perspectiva de Erikson (1963) “estas acciones permiten observar cómo los niños en la etapa de iniciativa versus culpa desarrollan la capacidad de planificar, tomar decisiones y colaborar con otros, al mismo tiempo que fortalecen su sentido de autonomía y responsabilidad” (p.197-201) La sesión, por tanto, favoreció la construcción de competencias socioemocionales, la autorregulación y la integración progresiva de todos los niños en situaciones grupales.

Durante la sesión los niños expresaron sus ideas frente a posibles situaciones de riesgo, lo que permitió abrir un espacio de diálogo y reflexión sobre el cuidado entre compañeros, esto favoreció la reflexión de los alumnos sobre el cuidado mutuo en situaciones de riesgo, evidenciando su disposición a cooperar y solidarizarse con sus compañeros.

Por otro lado, en la sesión seis que recibe el nombre de Nadaremos, nadaremos; a continuación, se describe a los niños antes de la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 28 de mayo. 2025):

Ramirez: Los niños ya sentados en cada una de las sillas, se percatan que la interventora mostró un tiburón de peluche, lo que generó comentarios espontáneos sobre los animales marinos; mencionan que estos viven en el mar y que resultan divertidos, al tiempo que se preguntaban con curiosidad a qué jugarían durante la actividad y que sería igual a la otra sesión.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978) sostiene “que los objetos y materiales lúdicos actúan como mediadores del aprendizaje, ya que permiten que los niños conecten sus conocimientos previos con nuevas experiencias, fomenten

la curiosidad y participen activamente en la construcción de significados” (p. 79-91). En este caso, el tiburón de peluche funcionó como un estímulo motivador que promovió la interacción verbal, la exploración de ideas y la anticipación de la actividad, facilitando la preparación emocional y cognitiva de los niños para la dinámica de la sesión.

Para ofrecer una mejor perspectiva de la sesión, se presenta la imagen que ilustra el momento en que la interventora utiliza el tiburón de peluche como recurso lúdico.



Nota de imagen: La imagen evidencia el proceso de la aplicación de tiburón durante esa sesión. Por tanto, refleja no solo un momento lúdico, sino también un proceso pedagógico intencional que busca integrar motivación, exploración y aprendizaje en un contexto grupal.

En los siguientes renglones se expresa lo ocurrido durante la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 28 de mayo. 2025):

Ramirez: Hoy en la alberca ha aparecido el tiburón del desorden, este amiguito se enoja mucho...interrumpe.

Pacheco: Así como Méndez, Pérez, Mendoza, Arteaga; verdad maestra.

Méndez: Yo no me porto mal como ese Tiburón, ni mis compas.

Saray: A qué sí.

Ramirez: Bueno ya puedo seguir, verdad. Díganme qué pasaría si este tiburón quiere un juguete y grita.

Azpeitia: Se lo prestaría, pero primero que deje de gritar.

Ramirez: Y si no quiere dejar de gritar.

Martínez: No, se lo presto.

Ramírez: Pero él quiere ese juguete.

Pacheco: Hablaría con él y le diría ya no grites, porque si gritas no te escucho.

Ramírez: Ahora este tiburón quiere jugar, pero empuja; ustedes jugarían con él.

Méndez: Jugaríamos a las luchas.

Bernal: No, porque es de pelear.

Méndez: Por eso para que empuja, haber.

Martínez: No debes de ser grosero, Méndez.

Méndez: Bueno entonces no jugaríamos a las luchas jugamos a los tazos y le presto los míos, pero le diría que si empuja ya no voy a jugar con él.

Con el propósito de detallar la dinámica de la sesión, se integran imágenes que muestran cómo los niños participaron, colaboraron y se involucraron en las diferentes etapas de la actividad.

Nota de imagen: La imagen evidencia el diálogo que se los niños manifiestan ante la situación que propone la interventora.



Durante la sesión, se implementó un juego simbólico con un tiburón de peluche llamado tiburón del desorden, que interrumpe y empuja, con el objetivo de que los niños reflexionaran sobre esos comportamientos y compartieran soluciones estrategias. Según Piaget(1977) “los juegos de roles facilitan que los niños comprendan normas sociales, diferencien entre lo correcto e incorrecto y desarrollen habilidades de negociación, ya que el juego simbólico constituye un espacio seguro para experimentar y reflexionar sobre la interacción social” (p. 55-60).

De lo anterior se deduce que los niños identificaron comportamientos inapropiados, propusieron límites y negociaron formas de jugar de manera segura y respetuosa. Esta sesión permitió observar su autorregulación, cooperación y desarrollo de habilidades socioemocionales.

Continuando con este análisis se da a conocer lo que sucedió después de ejercer la sesión, (J. Ramirez, Diario de campo, 28 de mayo, 2025).

Ramirez: Se indica a los niños que recoger todo lo usado por medio de escobas, recogedores, depositar la basura, acomodar las sillas; los niños lo hicieron en equipo, se activaron procesos importantes de socialización, responsabilidad compartida y cooperación.

A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la dinámica.



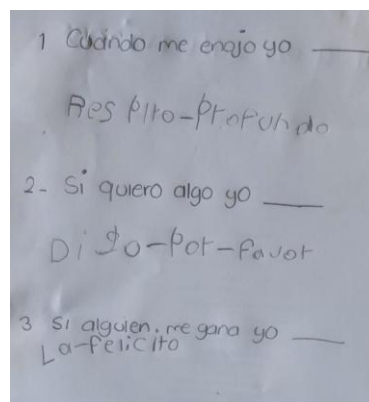
Nota de imagen: La imagen evidencia el trabajo colaborativo en mantener el espacio limpio, después de haber ejecutado la sesión.

De acuerdo a Andrade (2025) “desde la teoría del aprendizaje cooperativo, se sostiene que este tipo de dinámicas promueven la autorregulación, la interdependencia positiva y la cooperación como habilidades sociales fundamentales” (p. 1465–1476). Es decir que este tipo de tareas colaborativas no sólo ayudan a mantener el orden físico del espacio, sino que también promueven valores aprendidos en casa y fomentan las habilidades sociales como lo es el

trabajo cooperativo, la responsabilidad social, cuidado del entorno, y el sentido de pertenencia al grupo.

Durante la sesión, se observó que la mayoría de los niños participaron de manera autónoma y cooperativa, proponiendo soluciones pacíficas ante conflictos, mostrando empatía hacia sus compañeros y respetando turnos, lo que evidencia un desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales y de control de impulsos. Aunque algunos niños necesitaron recordatorios constantes para esperar su turno, todos se integraron poco a poco a la dinámica, demostrando disposición para colaborar y participar activamente. Estos resultados reflejan que la actividad guiada proporciona un espacio seguro para practicar la resolución de conflictos, fortalecer la interacción social y promover competencias fundamentales para la convivencia en el aula.

Se concluye que, como parte de la retroalimentación, se deja tarea que únicamente fue cumplida por el 69 % de los niños 9 de 13 niños, por lo que se continúa fomentando su cumplimiento para reforzar los aprendizajes.



Nota de imagen: Se destaca lo que una niña haría si alguien se necesita ayuda y el uso de las palabras mágicas, también de afirmación. Donde después de hacer un conteo se afirma que la mayor parte de los niños conoce de ellas, pero no las pone en práctica en su vida diaria.

En continuación con la sesión siete denominado Guardianes de fuego la interventora pregunta a la clase ¿Alguien conoce a un dragón? A lo que afirman con

la cabeza y ella presenta un dragón ante ellos, diciendo que este dragón está muy enojado por eso lanza fuego por la boca; a clase acudieron ocho niños.

En los siguientes renglones se expresa lo ocurrido antes la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 29 de mayo. 2025):

Ramirez: Los niños respondieron afirmativamente con movimientos de cabeza y comenzaron a describir los dragones, mencionando dónde los habían visto, como en cuentos, películas o ilustraciones. Posteriormente, continuaron detallando características propias de estos seres fantásticos, señalando aspectos como el tamaño, el color, la capacidad de volar y la emisión de fuego.

Desde la perspectiva de Bergen (2002) “la participación en juegos de fantasía ayuda a los niños a explorar roles, emociones y situaciones hipotéticas, fortaleciendo la capacidad de planificación, resolución de problemas y comprensión” (p. 419) En este caso, la sesión permite que los niños experimenten diferentes perspectivas, anticipen consecuencias de sus acciones, donde los niños no solo ejercitaron la imaginación al describir y caracterizar al personaje, sino que también utilizaron la narrativa del dragón enojado como un mediador emocional para reflexionar sobre la ira y sus manifestaciones.

Mediante los datos obtenidos durante la aplicación de la sesión se obtiene lo siguiente (J. Ramirez. Diario de campo, 29 de mayo. 2025):

Ramirez: Cada uno pasará al frente colocará una bola de fuego donde explique qué es lo que le enoja. Se obtuvo lo siguiente para Martínez con Méndez y Luciano son los juguetes, Bernal nada le molesta, Pérez es lavarse los dientes, Quezada y Nabor que las regañen, Arteaga que pongan una canción que no le gusta.

Pérez: Pregunta maestra Ramírez a usted que le molesta.

Ramirez: Qué mis alumnos no obedezcan y no pongan atención.

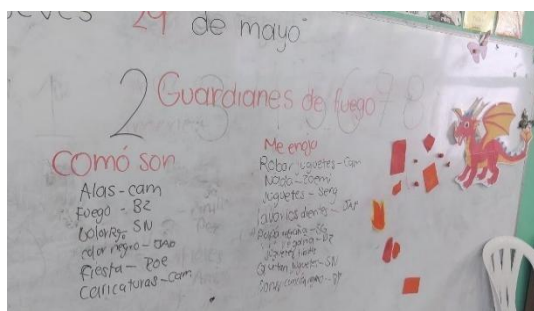
Bernal: Ay maestra, los niños siempre se portan mal.

Ramirez: Un poquito.

La sesión constituyó un ejercicio lúdico reflexivo que permitió a los niños identificar y expresar emociones de enojo de manera simbólica, promoviendo la introspección y la conciencia emocional. Al usar un objeto como mediador, los niños pudieron comunicar sentimientos intensos de forma segura y visible para el grupo, facilitando la expresión sin conflictos directos.

Según Denham (2006) menciona que “las actividades de este tipo favorecen el desarrollo de la competencia emocional, incluyendo la autorregulación, la empatía y la capacidad de resolución de conflictos, consolidando un clima social positivo y un aprendizaje socioemocional significativo” (p. 57–89). Es decir que lo anterior evidenció diferencias individuales en la percepción de estímulos que generan enojo, desde situaciones concretas como regaños o juegos hasta la ausencia de molestias, lo que refleja diversidad en la experiencia emocional. Asimismo, al compartir sus emociones y escuchar a sus compañeros y a la docente, los niños ejercitaron la empatía, la comprensión de los demás y la interacción social, habilidades fundamentales para la convivencia en el aula.

En este sentido se añade evidencia para abrir el panorama de lo que ocurrió en la sesión, mostrando cómo los niños identifican y expresan emociones de enojo, las diferencias individuales en sus respuestas y la oportunidad de promover habilidades socioemocionales a través del juego simbólico.



Nota de imagen: Se aprecia lo realizado durante la sesión, desde describir las características de los dragones y lo que les enoja.

Continuando con este análisis se da a conocer lo que sucedió después de ejercer la sesión, (J. Ramirez, Diario de campo, 29 de mayo, 2025).

Ramirez: Ya para finalizar los niños reflexionaron sobre el enojo y sus consecuencias, mencionando que no deben enojarse porque es algo malo y que no desean convertirse en un dragón malo.

Desde la perspectiva de Thompson (1994) “la regulación emocional en la infancia es un proceso central para el desarrollo socioemocional, ya que permite a los niños modular sus respuestas afectivas, comprender los límites sociales y adaptarse a las expectativas del grupo” (p. 25–52). Actividades como la presentada facilitan que los niños reconozcan emociones intensas, proyecten consecuencias simbólicas y reflexionen sobre comportamientos deseables, integrando aprendizaje emocional y normas sociales dentro de un contexto seguro y lúdico.

La sesión permitió observar cómo los ocho niños identifican y expresan situaciones que les provocan enojo, mostrando diferencias individuales en la regulación emocional; donde seis niños comunicaron sus sentimientos de manera clara y respetuosa, mientras que dos requirieron apoyo de la docente o ejemplos de sus compañeros y cinco niños utilizaron estrategias adecuadas para expresar su enojo, y tres mostraron conductas impulsivas que fueron reguladas con orientación.

Desde la perspectiva de Denham (2006) “señala que las actividades que promueven la identificación y expresión de emociones favorecen la competencia socioemocional en la infancia, incluyendo la capacidad de autorregulación, la empatía y la resolución positiva de conflictos, fortaleciendo la interacción social y el clima del aula” (p. 57-89). La actividad también permitió explorar alternativas de manejo del enojo, como pedir ayuda o esperar su turno, fomentando la autorregulación, la empatía y la cooperación dentro del grupo.

En esta sesión, únicamente dos alumnos cumplieron con la actividad, lo que representa el 15 % de los ocho estudiantes presentes; por lo tanto, se continúa haciendo énfasis en la importancia de que los niños cumplan con las tareas asignadas.

Nota de imagen: Como se observa, se presentan evidencias de la tarea asignada, realizada con el propósito de reforzar y retroalimentar los contenidos trabajados en el aula.



Ahora bien, dando seguimiento dentro de la sesión ocho cuyo nombre es decir lo que siento sin explotar donde el fin mismo es dar a conocer a los niños el poder que tiene las emociones en la vida diaria por medio del apoyo de la bebida de un jugo que simule el enojo y que cada vez que alguien se enoja esta bebida de jugo puede derramarse.

En los siguientes renglones se expresa lo ocurrido antes la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 29 de mayo. 2025):

Ramirez: Antes de iniciar la sesión, los niños mostraron interés y entusiasmo por la actividad, motivados por la presencia del jugo. Algunos preguntaron si ya podían tomarlo, a lo que la interventora responde en un ratito más; primero escúchenme. indicando la importancia de atender las instrucciones antes de proceder.

En palabras de Brophy (2010) “permite comprender que los estímulos motivadores, como la presencia del jugo, tienen un papel central en la captación de la atención de los niños y en su disposición para participar activamente en la actividad” (p.67-83). Esta idea evidencia cómo la motivación intrínseca puede canalizarse de manera positiva cuando se estructura de forma pedagógica, favoreciendo la participación activa y el desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia.

Lo que se describe corresponde a un registro de observación realizado durante la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 29 de mayo. 2025):

Ramirez: Les voy a enseñar un truco de magia, diciendo (paz y calma, por favor, que estoy niños ya no se enojen tanto). Los niños se reían y comentaron otra vez dígallo maestra; a lo que respondo, pero ya no se van a enojar o pelear. Se escucha al fondo.

Méndez, Pérez, Martínez, Luciano, Quezada y Arteaga: Lo voy a intentar.

Ramirez: Lo prometen, perfecto; ahora nos tomaremos este gran liquido lleno de mucha magia.

El enfoque de Eisenberg et al. (2010) permite comprender que “las estrategias lúdicas y el modelado verbal no solo captan la atención de los niños, sino que también facilitan la práctica de la autorregulación y el control de impulsos en situaciones donde podrían surgir emociones; la teoría destaca que, al combinar un contexto motivador y divertido con indicaciones claras, los niños aprenden a modular sus emociones, actuar de manera cooperativa y mostrar empatía hacia sus compañeros” (p. 495–525). En resumen, la combinación de juego y guía verbal proporciona un espacio seguro para el desarrollo socioemocional y la consolidación de habilidades de convivencia. Esto implica que la intervención no solo actúa sobre la conducta observable, sino que también fortalece procesos internos de regulación emocional, preparando a los niños para enfrentar situaciones sociales de manera más consciente y responsable.

En este sentido, se añade evidencia para abrir el panorama de lo que ocurrió en la sesión, mostrando cómo los niños identifican y expresan sus emociones, tanto positivas como negativas, a través de dinámicas lúdicas y simbólicas



Nota de imagen: Se muestra a la interventora en conjunto con los niños llevando a cabo el truco de magia.

Continuando con este análisis, se da a conocer lo que sucedió después de ejercer la sesión (J. Ramirez, Diario de campo, 29 de mayo, 2025).

Ramirez: Al finalizar la dinámica, los niños querían seguir jugando, pero ya no se contaba con jugo. La interventora propuso simular que aún lo tenían.

Méndez respondió: No, maestra, porque es mentir (los demás niños estuvieron de acuerdo con su observación).

Luciano: Sugirió entonces ir por agua de sabor a la cocina para continuar con el juego (a lo que la interventora accedió, permitiendo que la actividad prosiguiera).

Esta situación evidencia que los niños no solo muestran interés y motivación por la actividad lúdica, sino también capacidad de juicio moral, toma de decisiones y negociación en grupo, considerando aspectos éticos y prácticos en su interacción. Desde la perspectiva de Kochanska et al. (2001, p. 102) señalan que “las experiencias de juego cooperativo y resolución de conflictos en la infancia favorecen el desarrollo de la conciencia moral, la toma de decisiones éticas y la regulación del comportamiento, al permitir que los niños negocien reglas, discutan alternativas y respeten acuerdos dentro de un contexto seguro y estructurado”. En este caso, la propuesta de la interventora y la respuesta de los niños ilustran cómo el juego puede ser un medio efectivo para integrar aprendizaje emocional, social y moral.

Durante la dinámica simbólica de la jarra del enojo, participaron los 13 niños del grupo, quienes pudieron identificar, expresar y reflexionar sobre las emociones asociadas al enojo. La actividad permitió observar cómo cada niño reconocía situaciones que les generaban frustración o malestar y cómo verbalizaban sus sentimientos de manera respetuosa; todos los niños mostraron interés por compartir sus emociones y escucharon atentamente a sus compañeros, evidenciando un desarrollo creciente de empatía y comprensión de los sentimientos ajenos.

Además, la dinámica facilitó que los niños exploraran estrategias de autocontrol emocional, como respirar profundo, esperar su turno para hablar o pedir ayuda, reforzando la capacidad de regular impulsos en situaciones de tensión. Esto

coincide con la perspectiva de Denham (2006, p. 65), “quien señala que las actividades que promueven la identificación y expresión de emociones contribuyen al desarrollo de la competencia emocional, incluyendo la autorregulación, la empatía y la capacidad de resolver conflictos de manera positiva” Es decir que la combinación de juego simbólico, reflexión guiada y estrategias prácticas proporciona a los niños un espacio seguro para practicar habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia y la interacción grupal.



En esta sesión, solo ocho de los alumnos completaron la actividad asignada, logrando un cumplimiento del 61%; por consiguiente, se refuerza sigue la importancia de mantener esta constancia en la realización de las tareas.



Nota de imagen: Aquí las imágenes representan las jarras de la paz, haciendo cuenta con lo que se tiene dentro de casa.

En síntesis, las sesiones anteriores, los niños participaron activamente en dinámicas lúdicas que les permitieron identificar, expresar y reflexionar sobre sus emociones, especialmente el enojo. En la primera sesión, los niños comunicaron sus sentimientos, escucharon a sus compañeros y exploraron formas de manejar el enojo; mientras que, en la segunda sesión, motivados por el jugo simbólico. Ambas actividades evidenciaron que los niños diferencian sus emociones, aplican

estrategias para controlarlas y participan de manera respetuosa en la interacción social.

Por otra parte, en la sesión nueve, denominada amigos y más amigos, asistencia de nueve niños, primero de inicio se preguntó a la clase; a continuación, se describe lo observado antes de dar preámbulo a la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 30 de mayo de 2025):

Ramirez: La interventora inició resaltando la importancia de los amigos, lo que provocó que los niños se quedaran en silencio, atentos y expectantes ante la actividad. Algunos miraban a sus compañeros y asentían con la cabeza, mientras otros jugueteaban ligeramente con sus manos, mostrando curiosidad por lo que seguiría.

Ramirez: Hoy vamos a hablar sobre nuestros amigos y cómo podemos ser buenos compañeros ¿Quién quiere contarme algo bonito que haya hecho un amigo? Los niños permanecieron atentos unos segundos y luego comenzaron a levantar la mano.

Pérez comentó que ayudó a Mendoza a recoger sus juguetes, Luciano mencionó que Arteaga lo acompañó cuando se cayó en el patio, y Azpeitia señaló que Quezada siempre la invita a jugar. Durante estos intercambios, se percibió entusiasmo y sonrisas, además de gestos de aprobación de los demás, como aplausos y miradas de reconocimiento hacia sus compañeros.

Con el objetivo de ilustrar de manera más detallada lo sucedido, se añaden evidencias fotográficas que permiten visualizar cómo los niños se involucraron e interactuaron en cada momento de la sesión.



Nota de imagen: Aquí la imagen representa la conversación que dio inicio en donde cada uno manifiesta algo relacionado a la amistad.

Desde la perspectiva teórica, de Ladd (1999, p. 85) señala “que la participación en interacciones sociales que incluyen el reconocimiento de conductas positivas y la cooperación contribuye al desarrollo de la competencia social en la infancia, favoreciendo la empatía, la regulación emocional y la capacidad de establecer relaciones positivas con los compañeros”. El registro evidencia que los niños muestran atención, interés y disposición para interactuar positivamente con sus compañeros al iniciar la actividad. Al compartir experiencias personales sobre actos amables de sus compañeros, los niños ejercitaron la expresión verbal, la empatía y el reconocimiento social, celebrando las acciones de otros mediante gestos de aprobación y comentarios positivos.

Seguidamente, se expone una anotación registrada durante la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 30 de mayo de 2025):

Ramirez: ¿Quién es su amigo?

Pérez: Mis compadres Mendoza y Méndez, ese día no acudió Méndez.

Mendoza: Pérez él es mi compadre.

Arteaga: Mis amigas Azpeitia y Ortiz.

Azpeitia: Arteaga y Pacheco.

Ortiz: Arteaga es el mi amigo.

Quezada: Martínez

Aidé: Todos son mis amigos, menos Méndez, Pérez y Calderón; porque pegan.

Bernal: Pacheco, pero no vino hoy.

Calderón: Azpeitia y Ortiz.

A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños:



Nota de imagen: Se ve reflejado la interacción que se tuvo en el salón, donde los niños demuestran afecto a sus compañeros.

Las respuestas reflejan tanto la reciprocidad en la amistad, la percepción de normas sociales, al señalar que ciertos compañeros no son considerados amigos debido a sus comportamientos. Desde la perspectiva de los autores (Rubin, et al., 2006) señalan que “las relaciones de amistad en la infancia temprana son fundamentales para el desarrollo social, ya que permiten a los niños aprender habilidades de cooperación, resolución de conflictos y comprensión emocional, además de favorecer el sentido de pertenencia y la autoestima social” (p. 423). En este contexto, la actividad facilitó que los niños expresaran preferencias afectivas, reconocieran comportamientos aceptables e inaceptables y fortalecieran la interacción positiva con sus compañeros.

Enseguida de lo anterior se abordó el valor de la amistad mediante el uso de una flor para elaborar un mural, cuyo propósito principal fue que los alumnos compartieran palabras amables entre sí por medio del juego del teléfono descompuesto, con el fin de fortalecer los lazos afectivos y generar un ambiente positivo.

Seguidamente, se expone una anotación registrada después de la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 30 de mayo de 2025):

Ramirez: Lo que sucedió después de haber concluido con la sesión, los niños compartieron reflexiones sobre la importancia de la amistad y la cooperación,

mencionando que ser buenos amigos ayuda a sentirse felices y a que todos disfruten más del juego.



Nota de imagen: Aquí las imágenes representan del lado izquierdo el mural donde cada uno dibujo su flor y la pegó y del lado derecho usando el teléfono descompuesto para poder comunicarse.

En palabras de Ladd y Troop (2003) señalan que “las actividades que promueven la cooperación y la reflexión sobre las relaciones entre pares contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia, incluyendo la empatía, la conducta prosocial y la capacidad de participar en interacciones sociales positivas” (p. 167–168). En este sentido, la actividad permitió que los niños internalizaran valores asociados a la amistad y a la colaboración, fortaleciendo la cohesión grupal y el aprendizaje de normas sociales en un contexto seguro y lúdico.

Al expresar que ser buenos amigos permite sentirse felices y disfrutar más del juego, los niños demuestran conciencia social y emocional, así como la capacidad de conectar conductas prosociales con resultados positivos en la interacción grupal.

El registro gracias a la guía de observación evidencia que la mayoría de los niños diez de 13 muestran disposición activa para participar en el fortalecimiento de la amistad, como compartir materiales, apoyar a sus compañeros y expresar afecto verbal; y tres niños restantes participaron, pero con mayor timidez, lo que refleja diferencias individuales en la seguridad para expresar emociones y establecer vínculos afectivos.

En palabras de (Fabes, et al.,1999) señalan que “la participación en interacciones prosociales y la expresión de afecto hacia los compañeros contribuye al desarrollo de la empatía, la regulación emocional y la competencia social, estableciendo vínculos sólidos que promueven la cooperación y la convivencia armoniosa” (p. 1463–1464). Por lo tanto, la dinámica observada evidencia que los niños no solo comprenden la importancia de la amistad, sino que aplican activamente comportamientos que fortalecen sus relaciones interpersonales; lo que favoreció un clima de aula positivo y cooperativo, donde los niños se sienten valorados, respetados y motivados a interactuar de manera constructiva.

En esta sesión, la tarea constaba de elaborar un objeto simbólico para regalar a un compañero donde todos cumplieron con la actividad, lo que representa el 100 % de los 13 niños; por lo tanto, se continúa haciendo énfasis en la importancia de que los niños cumplan con las tareas asignadas. Lo que refleja el compromiso un avance y compromiso que se tiene ya en conjunto con los padres de familia.



Nota de imagen: Aquí las imágenes representan los objetos simbólicos elaborados con ayuda de padres de familia, la mayor parte a base de material reciclado.



Ahora bien, en la sesión diez, titulada el amigo es amigo, se retomó la metáfora de las flores para que los niños aprendieran la importancia del cuidado de una planta, simulando la atención y el respeto que se brinda a un amigo.

A continuación, se describe lo observado antes de ejecutar la sesión programada (J. Ramirez. Diario de campo, 05 de junio. 2025):

Ramirez: Antes de iniciar la actividad, los niños se mostraron curiosos al observar varias macetas con flores colocadas en el centro del aula; algunos se acercaron a tocarlas con cuidado, mientras otros señalaban los colores y comentaban entre ellos sobre las plantas que tenían en casa.

Arteaga: preguntó si podrían regarlas y Luciano comentó que quería plantar semillas algún día.

Ramirez: La interventora aprovechó el interés inicial para explicar que, así como las flores necesitan cuidado y atención para crecer, los amigos también requieren respeto, apoyo y tiempo compartido. Durante este momento, los niños permanecieron atentos y algunos asintieron con la cabeza, mostrando expectativa por la actividad que seguiría.

El registro previo a la sesión evidencia que los niños mostraron curiosidad, interés y disposición para participar, al interactuar con las macetas y observar las flores. De acuerdo a (Denham y Burton, 2003) señalan que “las actividades que incorporan elementos concretos y simbólicos para representar relaciones interpersonales permiten a los niños desarrollar competencias socioemocionales, tales como la empatía, la regulación emocional y la cooperación” (p. 36–38). Estos ejercicios facilitan la comprensión de conceptos abstractos a través de experiencias directas, promoviendo la internalización de normas sociales y afectivas en contextos seguros y estructurados.

Para dar inicio a la sesión se inició con un experimento que consistió en comparar una jarra con agua y un recipiente lleno de basura, con el propósito de que los alumnos comprendieran que todos podemos ser amigos y convivir en armonía, sin peleas. En las siguientes líneas se expone una observación que se vio

reflejada durante el desarrollo de la sesión siguiente (J. Ramirez. Diario de campo, 05 de junio. 2025):

Ramirez: pregunta a la clase ¿Alguna vez ustedes han dicho palabras hirientes a sus amigos?

Azpeitia: Si y no es bonito.

Pacheco: Una vez Méndez me dijo greñuda.

Méndez: Pero ese día si estabas greñuda.

Ramirez: Se disculpo contigo Pacheco.

Pacheco: El Méndez nunca se disculpa.

Ramirez: Puedes disculparte en este momento, más vale tarde que nunca.

Ortiz: Ay maestra eso lo dijo el Sherk.

Ramirez: Efectivamente. Entonces Méndez puedes hacerlo.

Méndez: Resignado, me disculpan por a veces decir muchas cosas.

A través de estas evidencias, se busca complementar la descripción escrita, evidenciando de manera directa las conductas, expresiones y actitudes observadas, lo que facilita una comprensión integral de los resultados y el impacto de la intervención educativa.



Nota de imagen: La imagen muestra ambos recipientes, mientras los niños participan activamente ayudando a sostener y manipular cada uno de ellos durante la actividad.

El registro de la sesión muestra que los niños participaron en un ejercicio simbólico y reflexivo, utilizando la comparación entre una con otra jarra, para

comprender la importancia de la amistad, la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. La actividad permitió a los niños reconocer comportamientos dañinos hacia sus compañeros, expresar experiencias personales sobre palabras hirientes y practicar acciones de reparación, como las disculpas, fomentando la empatía y la responsabilidad social.

De acuerdo a (Eisenberg, et al., 2006) manifiestan que “las experiencias que invitan a los niños a reflexionar sobre sus propias acciones y las de los demás fortalecen la empatía, la autorregulación emocional y las competencias sociales, al ofrecer un espacio seguro para reconocer errores, reparar relaciones y fomentar interacciones positivas con los pares” (p. 814–816). Durante la sesión se observó que los niños lograron identificar conductas inadecuadas, comprender sus efectos en los demás y explorar maneras de enmendar errores, la intervención fue clave para guiar a Méndez a disculparse, lo que evidencia cómo la intervención adulta puede favorecer la regulación emocional y promover actitudes prosociales dentro del grupo.

Es importante señalar que esta actividad se realizó en conjunto con el otro grupo, ya que ambas maestras propusieron llevarla a cabo en coordinación con los padres de familia, específicamente el día cinco de junio. La participación fue total, pues el 100% de los niños asistió y cada uno llevó una planta a la escuela.



Nota de imagen: Las imágenes presentes evidencian el arduo trabajo en equipo que se llevó a cabo entre hijo y padres de familia, con el fin de fomentar el cuidado del medio ambiente.

Una vez finalizada la sesión en las siguientes líneas se expone una observación que se vio reflejada después (J. Ramirez. Diario de campo, 05 de junio. 2025):

Ramirez: Después de que cada niño planto su planta se inició un momento de reflexión grupal. Martínez comentó que quería que su planta creciera fuerte, y Méndez mencionó que había plantado lavanda porque huele rico. Luciano señaló que le gustaba cómo la tierra sostenía la planta, mientras que Pérez dijo que quería hablarle a su flor para que creciera mejor.

Con el propósito de detallar la dinámica de la sesión, se integran imágenes que muestran cómo los niños participaron, colaboraron y se involucraron en las diferentes etapas de la sesión:



Nota de imagen: Se evidencia el dialogo compartido con los niños, donde cada uno manifiesta como que sentimiento se manifestó al ejecutar la dinámica.

Al finalizar, los niños expresaron entusiasmo y satisfacción, esta reacción evidencia que los niños internalizaron la metáfora del cuidado de las plantas como una forma de comprender la atención, el respeto y la constancia necesarias para mantener relaciones de amistad. En palabras de (Berk, 2013) recalca que “las actividades que combinan experiencias prácticas con reflexión simbólica permiten a los niños desarrollar emociones como la empatía, la cooperación y la autorregulación, al vincular acciones concretas con conceptos abstractos como el cuidado de otros y la responsabilidad compartida” (p. 275–277). En este sentido, la dinámica no solo promovió habilidades prácticas, sino que también fortaleció la comprensión de valores sociales y afectivos dentro del grupo.

Durante la sesión, los 13 alumnos participaron activamente en dinámicas diseñadas para identificar, expresar y reflexionar sobre acciones que fortalecen o

pueden afectar la amistad; se observó que los niños mostraron comportamientos de cooperación, respeto y empatía, como compartir materiales, apoyar a sus compañeros y ofrecer palabras de ánimo, evidenciando comprensión sobre la importancia de relaciones positivas.

Tal como lo afirma (Carlo, et al., 2003) estipula que” la promoción de la reflexión sobre acciones sociales y la interacción grupal fortalecen la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, ya que los niños aprenden a identificar comportamientos adecuados, comprender las emociones de los demás y regular sus respuestas dentro de un contexto seguro y estructurado”. (p. 425–427) Lo anterior resalta que cuando los niños participan en actividades que fomentan la reflexión sobre sus acciones y la interacción con sus compañeros, se fortalecen habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos.

En síntesis, ambas sesiones permitieron que los niños identificaran y expresaran emociones, compartieran experiencias positivas y negativas, ejercitaran la empatía, la cooperación y la regulación emocional, y reforzaran comportamientos prosociales. Las dinámicas simbólicas y reflexivas promovieron la interacción respetuosa, el reconocimiento de normas sociales y la construcción de vínculos afectivos sólidos, favoreciendo un clima de aula armonioso y la consolidación de competencias socioemocionales esenciales para la convivencia y la cooperación entre pares.

Consecuentemente, en la sesión once, titulada ¿Cómo ayudo?, la actividad consistió en que cada niño se caracterizara como pirata; la dinámica inició con un reto en el que los alumnos debían ayudar a un tripulante a llegar a tierra, fomentando así la cooperación y el trabajo en equipo.

A continuación, se describe lo observado antes de ejecutar la sesión programada (J. Ramirez. Diario de campo, 02 de junio. 2025):

Ramirez: Antes de iniciar la sesión, los niños llegaron al aula y se mostraron emocionados al ver decoración de piratas, surgieron preguntas como de ¿Seremos piratas verdad?, la interventora aprovechó este entusiasmo para reunir al grupo en

círculo y preguntarles sobre ocasiones en las que habían ayudado a alguien o recibido ayuda de un compañero.

Bernal mencionó que había ayudado a Pérez a recoger los lápices caídos, Aidé dijo que Luciano la había acompañado cuando se cayó en el patio, y Calderón comentó que siempre intenta compartir los materiales con Arteaga. Los niños escuchaban atentos, algunos asintiendo con la cabeza y otros mostrando curiosidad y expectativa por la actividad que seguiría.

Tal como mencionan, (Carlo et al., 2003) reiterando que “la promoción de la reflexión sobre acciones sociales y la interacción grupal fortalecen la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, ya que los niños aprenden a identificar comportamientos adecuados, comprender las emociones de los demás y regular sus respuestas dentro de un contexto seguro y estructurado” (p. 425–427). La observación evidencia que, al vincular elementos lúdicos con experiencias de ayuda y colaboración previas, los niños muestran disposición para participar, interés por la actividad y apertura para practicar conductas prosociales dentro del grupo.

En los párrafos siguientes se presenta una anotación registrada durante el desarrollo de la sesión posterior (J. Ramirez. Diario de campo, 02 de junio de 2025):

Ramirez: Hoy ayudaremos a sus dos compañeros que están heridos con mucho cuidado les ayudamos a pasar al otro lado.

Martínez: ¿Cómo la agarro maestra?

Ramirez: Tú dime

Pacheco: De la otra mano.

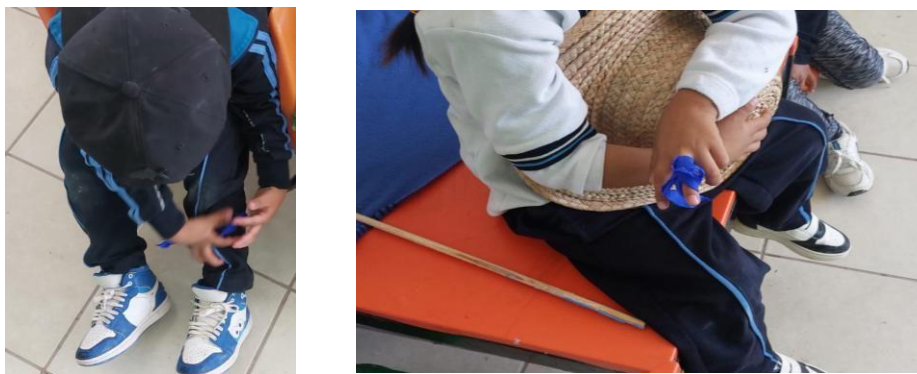
Azpeitia: Si, para que no me lastimes mi dedito.

Méndez: Acuérdense que estoy herido, trátenme bien.

Ortiz: Yo lo cargo.

Méndez: Ríe y dice, pero no me vas a aguantar.

Para presentar de manera más clara y completa el desarrollo de la sesión, se hará referencia a evidencias fotográficas que documentan los momentos más significativos de la actividad. Estas imágenes permiten visualizar cómo los niños participaron en las dinámicas, interactuaron con sus compañeros y pusieron en práctica las estrategias de cooperación, empatía y resolución de conflictos trabajadas durante la sesión.



Nota de imagen: Las fotografías muestran a dos niños que sirvieron como ejemplo al ayudar a su compañero, promoviendo el trabajo en equipo y la atención al bienestar de quien se encuentra herido.

El registro evidencia que los niños participan activamente en la dinámica de cooperación y cuidado hacia sus compañeros, representando un escenario donde deben ayudar a un tripulante herido a cruzar al otro lado; se observa que los niños piensan en estrategias para sostener y trasladar al compañero de manera segura. Esto refleja desarrollo de habilidades socioemocionales como empatía, consideración por el bienestar del otro y regulación de la conducta durante la interacción grupal.

La dinámica también promueve la resolución de problemas en un contexto lúdico, donde los niños deben planificar conjuntamente cómo trasladar al compañero herido sin lastimarlo, fomentando la cooperación y el trabajo en equipo. En palabras de (Fabes, et al., 1999) manifiestan que “la participación en interacciones prosociales y la expresión de afecto hacia los compañeros contribuye al desarrollo de la empatía, la regulación emocional y la competencia social, estableciendo vínculos sólidos que promueven la cooperación y la convivencia

armoniosa” (p. 1463–1464). Este tipo de actividades permite a los niños practicar habilidades de autorregulación, atención hacia los demás y consideración.

A continuación, se describe lo observado después de ejecutar la sesión programada (J. Ramirez. Diario de campo, 02 de junio. 2025):

Ramirez: Después de finalizar la actividad principal de la sesión, se observó que los niños mostraban entusiasmo y querían continuar jugando; para mantener su interés y prolongar el aprendizaje, se propuso un cambio de roles, permitiendo que aquellos que antes ayudaban a los compañeros heridos ahora asumieran el papel de los tripulantes necesitados de asistencia, mientras otros se convirtieron en los rescatistas. Esto generó un ambiente de diversión, cooperación y motivación, ya que los niños podían experimentar la situación desde otra perspectiva y reflexionar sobre la importancia de la ayuda mutua y el trabajo en equipo.

Con el propósito de detallar la dinámica de la sesión, se integran imágenes que muestran cómo los niños participaron, colaboraron y se involucraron en las diferentes etapas de la actividad:

Nota de imagen: Se ve reflejado el cambio de roles, donde cambian de lugar los niños con otros de sus compañeros; con el fin de seguir jugando entre ellos.



El registro de observación evidencia que la sesión permitió a los niños desarrollar habilidades socioemocionales fundamentales, como la empatía, la cooperación y la perspectiva de los demás. Al realizar el cambio de roles, los niños no solo experimentaron la situación desde diferentes puntos de vista, sino que también reforzaron la comprensión de la necesidad de ayudar y respetar a los

compañeros, consolidando aprendizajes sobre cuidado, responsabilidad y trabajo colaborativo.

En palabras, (Thompson, 1994) sostiene que “las experiencias que permiten a los niños asumir diferentes roles y participar en situaciones de cooperación favorecen la autorregulación emocional, la empatía y la comprensión de normas sociales, al brindar un contexto seguro para practicar respuestas prosociales y reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones” (p. 25-52). Por lo tanto, la dinámica de cambio de roles funcionó como un recurso pedagógico que promovió tanto la internalización de valores socioemocionales como la consolidación de competencias de interacción grupal, al ofrecer a los niños la oportunidad de experimentar y reflexionar sobre la importancia de ayudar y colaborar con otros.

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la guía de observación evidencia que la dinámica grupal favoreció significativamente el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños. La participación activa de diez de los 13 alumnos muestra un alto nivel de involucramiento y disposición para colaborar, mientras que un niño presentó dificultades de atención, lo que refleja diferencias individuales en la regulación emocional y la motivación para participar en actividades grupales.

De acuerdo a (Denham y Burton, 2003)) destacan que “las actividades que incorporan elementos simbólicos y colaborativos facilitan la adquisición de competencias socioemocionales, como la empatía, la cooperación y la autorregulación, al permitir que los niños reflexionen sobre sus acciones y las consecuencias en los demás dentro de un entorno seguro y guiado”. (p. 36–38). En este sentido, la sesión de rescate funcionó como un recurso pedagógico que permitió a los niños interiorizar valores prosociales, practicar habilidades de cooperación y reflexionar sobre la importancia de ayudar a los demás, consolidando aprendizajes fundamentales para la convivencia armoniosa en el grupo.

En síntesis, los niños aprendieron a coordinarse, escuchar y cuidar del otro, interiorizando valores como el respeto y la solidaridad a través de la dinámica lúdica; para concluir la sesión, se dejó como tarea la elaboración de brazaletes que

simbolizaran el valor de la ayuda. Sin embargo, únicamente cinco alumnos entregaron la actividad, lo que corresponde al 38 % de los 13 niños del grupo.

Continuando con la sesión 12, titulada yo te ayudo, la actividad consistió en elaborar un barco de manera conjunta, utilizando los materiales y recursos disponibles a su alrededor. A mi consideración, fue una de las actividades más destacadas, ya que captó plenamente la atención de los niños y se logró el objetivo de fomentar el trabajo en pares y la escucha activa en ellos mismos.

A continuación, se describe lo observado antes de llevar a cabo la sesión programada (J. Ramirez. Diario de campo, 02 de junio. 2025):

Ramirez: Se observó que los niños mostraban gran entusiasmo y curiosidad por los materiales disponibles para construir el barco. Martínez y Pérez comenzaron a explorar los distintos objetos, señalando cuáles podrían servir para el casco y las velas, mientras Luciano y Arteaga compartían ideas sobre cómo unir las piezas. Algunos niños, como Quezada y Ortiz, organizaron los materiales en pequeñas pilas para facilitar su uso, mostrando iniciativa y planificación. Méndez se acercó a ayudar a Pacheco a elegir los colores de las velas, demostrando cooperación y disposición para apoyar a sus compañeros.

El registro previo evidencia que los niños estaban motivados y predispuestos a participar, explorando el entorno de manera autónoma y mostrando interés por colaborar desde el inicio de la actividad; su interacción inicial refleja habilidades emergentes de trabajo en equipo, negociación de roles y comunicación efectiva dentro del grupo. En palabras de (Ladd, 1999) señala que “la participación en interacciones sociales que incluyen cooperación, toma de decisiones conjunta y resolución de problemas contribuye al desarrollo de la competencia social en la infancia, favoreciendo la empatía, la regulación emocional y la capacidad de establecer relaciones positivas con los compañeros” (p. 85). En este caso, la disposición de los niños a colaborar y organizarse desde el inicio de la sesión permitió crear un contexto favorable para el aprendizaje socioemocional y la consolidación de habilidades prosociales.

Seguidamente se expone una anotación registrada durante el desarrollo de la sesión siguiente (J. Ramirez. Diario de campo, 02 de junio de 2025):

Ramirez: Hoy harán un barco, con todo lo que vean; se los dejo a su criterio.

Quezada: Yo pido ser la capitana, voy a buscar un volante.

Azpeitia y Pacheco: Nosotras haremos la vela.

Ortiz, Alex, Martínez: Necesitamos remos.

Méndez: Yo jalo la mesa para que sea la base.

Luciano: Yo hare los antifaces.

Ramirez: Tardaron en armarlo y ponerse de acuerdo quien estaría de lado a lado y cuando estuvo listo, dijeron que estaban listos para jugar.

Para ilustrar con mayor claridad y complementar la descripción de la actividad, se añade la siguiente evidencia fotográfica, la cual muestra a los niños interactuando, colaborando en la elaboración del barco y aplicando habilidades de trabajo en equipo y escucha activa.



Nota de imagen: En la imagen se aprecia la construcción del barco, ya caracterizados y cada uno con una función desde la capitana, los encargados de la vela y los tripulantes de apoyo.

Durante la dinámica de construcción del barco, se observó que los niños asumieron roles específicos de manera autónoma, organizándose para cumplir con las diferentes funciones necesarias para armar la estructura: Quezada como capitana, Azpeitia y Pacheco encargándose de la vela, Ortiz, Alex y Martínez en los remos, Méndez en la base y Luciano en los antifaces. Este reparto de

responsabilidades evidenció capacidad de planificación, negociación y distribución equitativa de tareas, así como la disposición para colaborar activamente con sus compañeros.

Se observó que, aunque inicialmente hubo demora en ponerse de acuerdo sobre la disposición de los integrantes dentro del barco, los niños lograron alcanzar consensos, mostrando habilidades de comunicación y resolución de conflictos. Además, la actividad fomentó la escucha activa, la cooperación y la práctica de la paciencia, al tener que esperar su turno y respetar las ideas de los demás antes de iniciar el juego final.

Desde la perspectiva teórica, (Johnson y Johnson, 2014) señalan que “las actividades de aprendizaje cooperativo en la infancia favorecen la resolución de problemas de manera conjunta, el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y la responsabilidad compartida, al permitir que los niños asuman roles activos y valoren las contribuciones de sus compañeros dentro de un proyecto común” (p. 28–31). Esta sesión ilustra cómo, al participar en tareas grupales significativas, los niños fortalecen competencias socioemocionales esenciales para la convivencia y el trabajo colaborativo.

Ya para finalizar, en los siguientes párrafos se describe lo observado después de llevar a cabo la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 02 de junio. 2025):

Ramirez: Al concluir la actividad del barco, los niños mostraron entusiasmo y comentaron que querían seguir jugando con la embarcación. Algunos, como Quezada y Azpeitia, propusieron inventar nuevas aventuras para sus personajes; Luciano sugirió añadir obstáculos imaginarios en el recorrido del barco, mientras que Pacheco y Ortiz propusieron organizar carreras entre los barcos de manera simbólica. La interventora aprovechó la motivación de los alumnos para reflexionar brevemente sobre la importancia de compartir, cooperar y respetar turnos, antes de dar por finalizada la sesión.

Con el propósito de documentar lo ocurrido, se incluyen fotografías que permiten ilustrar y complementar lo observado durante la sesión. Estas imágenes evidencian la participación activa de los niños, las interacciones que establecieron

entre ellos y la manera en que llevaron a cabo las actividades propuestas. Asimismo, las fotografías permiten apreciar los materiales utilizados, la organización espontánea del grupo y los momentos clave que reflejan el desarrollo de habilidades sociales, cooperación y autonomía durante la dinámica.



Nota de imagen: Se observa a los niños participando activamente en el juego, esta vez intercambiando papeles y posiciones dentro del barco. La fotografía evidencia cómo cada uno asume nuevos roles de manera voluntaria, experimenta distintas funciones dentro de la dinámica y se adapta a las decisiones del grupo.

Esta observación evidencia que los niños no solo participaron activamente en la construcción y juego del barco, sino que también mostraron iniciativa para extender la dinámica, reforzando habilidades de creatividad, cooperación y planificación colectiva.

El registro de la sesión refleja cómo los niños, al querer prolongar el juego después de finalizar la actividad, demuestran interés, iniciativa y habilidades sociales en la interacción grupal. Según (Rubin, et al., 2011) “la participación en actividades cooperativas y el juego simbólico permite a los niños practicar la resolución de conflictos, la planificación conjunta y la regulación social, fortaleciendo la empatía, la cooperación y las competencias sociales necesarias para la interacción positiva con sus pares” (p. 23–25).

En este sentido, la extensión del juego y la propuesta de nuevas aventuras evidencian que los alumnos no solo internalizan las normas de cooperación y respeto, sino que también aplican la creatividad y la toma de decisiones de manera autónoma dentro de un contexto grupal seguro y motivador.

Para concluir la sesión, asistieron únicamente ocho niños; como retroalimentación, se les indicó que en casa construyeran un barco que simbolizara ayuda, amor y tranquilidad. Sin embargo, solo tres niños cumplieron con la actividad, lo que representa el 23 % del grupo; por ello, la interventora reiteró nuevamente la importancia de cumplir con las tareas asignadas.



Nota de imagen: Se muestra uno de los barcos realizados por niña Pacheco donde enfatiza lo solicitado, haciendo buen uso de materiales que se tienen en casa.

El análisis de los resultados evidencia que, a pesar de la asistencia reducida, los ocho niños presentes participaron de manera activa y significativa en la dinámica grupal, mostrando habilidades sociales esenciales y la internalización de valores fundamentales como la cooperación, el respeto, la empatía y la paciencia. La ayuda mutua se manifestó cuando los alumnos apoyaban a sus compañeros con sugerencias, acompañamiento o recursos, asegurando la inclusión de todos en la actividad.

Según (Eisenberg, et., al, 2006), “las actividades grupales que fomentan la cooperación, la ayuda mutua y la regulación emocional contribuyen significativamente al desarrollo de la competencia social en la infancia, incluyendo la empatía, la resolución de conflictos y la capacidad de interactuar positivamente con los compañeros” (p. 814–816). Es decir que, en relación con la resolución de retos, siete de los niños colaboraron activamente para superar los desafíos planteados, negociando estrategias y tomando decisiones de manera consensuada. Esto refleja un desarrollo progresivo de competencias sociales y cognitivas, como

la cooperación efectiva, la toma de decisiones compartida y la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones dentro del grupo.

Durante las sesiones once y doce, los niños participaron activamente en dinámicas de cooperación y trabajo en equipo, como el rescate de compañeros heridos y la construcción de un barco, mostrando empatía, solidaridad y regulación de conductas. Asumieron roles específicos, planificaron estrategias conjuntas y respetaron turnos, evidenciando habilidades socioemocionales; al finalizar, manifestaron interés en continuar jugando, proponiendo nuevas ideas, lo que reforzó la creatividad, la colaboración y la reflexión sobre la ayuda mutua y la responsabilidad compartida.

Por otra parte, en la sesión 13 denominada nosotros podemos a la que asistieron solo diez de ellos; se basó en conocer a profundidad que acciones pueden hacer por ellos solos.

A continuación, se describe lo observado antes de llevar a cabo la sesión programada (J. Ramirez. Diario de campo, 03 de junio. 2025):

Ramirez: Al llegar al aula, algunos exploraban los materiales disponibles mientras otros conversaban sobre experiencias previas en las que habían realizado en casa antes de llegar al aula. Por ejemplo, Quezada mencionó que había desayunado una gelatina, mientras que Azpeitia comentó que había preparado su mochila sin ayuda.

Para ilustrar con mayor claridad y complementar la descripción de la sesión, se añade la siguiente evidencia fotográfica, la cual muestra a los niños interactuando, entre ellos:



Nota de imagen: En la imagen muestra a los niños dialogando acerca de lo que habían ejecutado antes de llegar a clase.

Tal como lo estipula (Berk, 2013) manifiesta “las actividades que promueven la autonomía y la toma de decisiones por parte de los niños fortalecen la autoeficacia, la confianza en sí mismos y las competencias de resolución de problemas, permitiendo que los niños desarrollen habilidades para enfrentar desafíos de manera independiente en contextos sociales y académicos” (p. 212–214) Esto evidencia que generar un espacio previo de exploración y reflexión favorece la disposición de los niños para participar activamente y asumir responsabilidades durante la sesión.

Ahora se lleva a cabo una observación obtenida durante la aplicación de la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 03 de junio de 2025):

Ramirez: Ustedes que pueden hacer por sí solos.

Martínez, Azpeitia, Quezada, Arteaga, Luciano, Pacheco, Nabor, Bernal: Agujetas, ponerse el suéter y llegar solas al salón.

Pérez con Méndez: Peinarse, zapatos y uniforme.

Ortiz: Vestirme, peinarme, zapatos y bajar las escaleras yo solo.

Ramirez: Ahora díganme que cosas necesitan ayuda.

Martínez, Azpeitia, Quezada, Arteaga, Luciano, Pacheco, Nabor, Bernal: Peinarse para venir a la escuela, preparar el desayuno y hacer la tarea (Martínez enfatizó la idea de cuando van a la plaza).

Ortiz: Menciona que solo pide ayuda a bajar cosas desde las alturas si es que no logra alcanzarlo cuando ya lo haya intentado y cuando no comprende su tarea que realizará.

Méndez con Pérez: Afirman que venir a la escuela y para sus tareas.

Durante la aplicación de la sesión, los niños expresaron con claridad qué actividades podían realizar de manera autónoma y en cuáles aún necesitaban apoyo, lo que evidencia un proceso de autorreflexión sobre sus propias capacidades. Lo anterior concuerda con lo planteado por Piaget, quien señala que “durante la etapa preoperacional los niños comienzan a construir nociones de

independencia y a comprender progresivamente las relaciones entre sus acciones y el entorno, fortaleciendo su capacidad para tomar decisiones simples y asumir responsabilidades acordes a su nivel de desarrollo”. (Piaget, 1977, p. 42)

Para ilustrar con mayor claridad y complementar la descripción de la sesión, se añade la siguiente evidencia fotográfica, la cual muestra a los niños organizándose para formar equipos:



Nota de imagen: En la imagen del lado izquierdo muestra a los niños formando equipos, mientras conversan entre ellos.

Durante el desarrollo de la sesión de inicio para formar equipos de dos mediante el juego del cartero donde en parejas dibujarían la silueta de su compañero mediante gises; se observa que los niños una vez que terminaban de dibujar procedían a dibujar cabello, ojos, incluso ropa; indicación que no se dio a conocer.

Para ilustrar con mayor claridad y complementar la descripción de la sesión, se añade la siguiente evidencia fotográfica, la cual muestra a los niños ejecutar lo solicitado por parte de la interventora:



Nota de imagen: En las imágenes se muestra a una de las niñas llevando a cabo la actividad de la silueta donde se aprecia algunas de las características que son (ojos, cara, cabello, accesorios).

Continuando con este análisis, se presenta lo sucedido después de llevar a cabo la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 03 de junio de 2025):

Ramirez: Al concluir la actividad, varios niños permanecieron motivados y con alta energía, lo que generó un ambiente de colaboración espontánea dentro del aula. De manera inmediata, Méndez y Ortiz se acercaron a apoyar a la interventora recogiendo los gises utilizados durante la sesión, colocándolos nuevamente en su caja. Simultáneamente, Pacheco, Martínez, Nabor tomaron toallas pequeñas para limpiar el piso, donde habían quedado residuos de polvo de gis debido al trabajo previo.

A pesar de que la sesión ya había concluido, algunos niños expresaron su deseo de continuar con la dinámica, argumentando que aún querían seguir explorando dibujando, e interés por prolongar la experiencia evidencia un compromiso afectivo y cognitivo con la actividad, así como una conexión auténtica con el propósito de la sesión.

Este tipo de comportamientos posteriores al cierre formal de la actividad confirma los planteamientos de Vygotsky, quien señala que “las interacciones sociales y las actividades compartidas generan en los niños procesos de internalización que fortalecen su autonomía, iniciativa y autorregulación” (Vygotsky, 1979, p. 93). Cuando los niños colaboran en tareas cotidianas como ordenar materiales o limpiar el espacio de trabajo no solo reproducen acciones observadas, sino que transforman dichas experiencias en aprendizajes significativos que potencian su desarrollo socioemocional.

Para ilustrar con mayor claridad y complementar la descripción de la sesión, se añade la siguiente evidencia fotográfica, la cual muestra a los niños depositando la basura en su lugar una vez que hayan colaborado en limpiar lo solicitado:



Nota de imagen: En la fotografía se aprecia a las niñas depositando cuidadosamente la basura generada durante la actividad de la silueta en el contenedor correspondiente, evitando mezclarla con los materiales empleados. Este momento evidencia su sentido de responsabilidad y el hábito de mantener el espacio de trabajo ordenado, reforzando prácticas de autocuidado y convivencia dentro del aula.

Cabe mencionar que el análisis de resultados mediante la guía de observación detallada que los diez alumnos presentes mostraron un nivel adecuado de participación y compromiso durante la dinámica, evidenciando habilidades para trabajar en cooperación, escuchar a sus compañeros y expresar verbalmente sus cualidades y las de otros. La actividad permitió identificar avances en la autorregulación emocional, la deliberación antes de intervenir y la capacidad de autoafirmación positiva.

Este tipo de prácticas promueve la formación de una identidad personal más sólida y la comprensión de la diversidad dentro del grupo, lo cual coincide con lo expuesto por Bisquerra (2009), quien señala que “el reconocimiento de las propias cualidades y la valoración positiva de los demás fortalece la autoestima, mejora la convivencia y favorece el desarrollo de habilidades sociales en edades tempranas” (p. 87–88). De esta manera, los resultados de la sesión evidencian que los alumnos se encuentran en un proceso activo de construcción socioemocional que impacta positivamente en sus interacciones cotidianas.

Como proceso de retroalimentación se deja la tarea que consistió en dibujar la silueta de un familiar; únicamente cinco niños la realizaron, lo que representa el 38% de un total de 13 alumnos. A pesar de los recordatorios constantes sobre la importancia de cumplir con lo solicitado, solo algunos han mostrado lo responsable ante lo solicitado.

Para ilustrar con mayor claridad y complementar la descripción de la sesión, se añade la siguiente evidencia fotográfica, la cual muestra a una de los niños llevando a cabo la tarea:



Nota de imagen: En la imagen se muestra a uno de los niños dibujando la silueta de su mamá, pero sobre un tapete.

Dando continuidad con la sesión 14 denominada somos un gran equipo, cuyo propósito fue identificar y valorar una cualidad personal para después escribirla en una estrella y depositarla dentro de un frasco grupal, se registró lo siguiente antes de iniciar la actividad (J. Ramirez. Diario de campo, 03 de junio de 2025):

Ramirez: Antes de comenzar, la interventora colocó el frasco en el centro del salón y pidió a los niños que se sentaran en semicírculo.

Ortiz: (se acercó curioso y pregunta) ¿Hoy también vamos a jugar con las estrellas?

Pacheco: Respondió emocionada: ¡Sí! Yo quiero poner una brillante porque soy buena amiga.

Azpeitia y Quezada: Se intercambiaban miradas y reían mientras comentaban que ya sabían qué cualidad elegir.

Méndez: (observaba fijamente el frasco y dijo) Maestra, ese frasco se va a llenar rápido porque todos somos bien buenos para algo.

Luciano: Levantó la mano para compartir: Yo quiero escribir que sé ayudar cuando alguien llora.

Ramirez: Antes de comenzar la actividad, pidió a los niños que respiraran profundo y pensarán en aquello que los hace especiales.

Este momento previo evidenció un ambiente de expectativa positiva y cohesión grupal, donde los niños se mostraron abiertos a participar y reflexionar sobre sí mismos. Lo anterior coincide con lo planteado por Harter (2012), quien señala que las actividades que promueven la identificación de cualidades personales fortalecen el autoconcepto y favorecen la motivación intrínseca, ya que permiten al niño reconocerse como competente y valioso dentro de su grupo social (pp. 112–114). Es decir que, el intercambio espontáneo entre los alumnos reveló la construcción paulatina de una autoevaluación positiva y de un sentido de pertenencia, elementos esenciales para el desarrollo socioemocional en edad preescolar.

Para ilustrar con mayor claridad y complementar la descripción de la sesión, se añade la siguiente evidencia fotográfica, la cual muestra a los niños participando activamente en el momento previo a la actividad, seleccionando colores, conversando entre ellos sobre las cualidades que escribirán en sus estrellas y organizándose de manera espontánea alrededor del frasco donde posteriormente depositarían sus aportaciones.



Nota de imagen: La fotografía muestra a los niños reunidos antes de comenzar la actividad, compartiendo con entusiasmo lo que planeaban dibujar en sus estrellas y expresando las cualidades que deseaban destacar de sí mismos.

Continuando con lo demandante a continuación, se hace mención de datos obtenidos durante la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 03 de junio de 2025) donde se hace mención de lo siguiente mucho de los niños por ejemplo Pacheco, Azpeitia, Ortiz, Nabor, Luciano solicitaron más estrellas. Una vez que ya las tenían fueron agregándolas una por una mencionando el talento o cualidad que poseen.

Ramirez: Yo soy buena escuchando a los demás.

Azpeitia, Martínez, Quezada, Calderón, Luciano, Pacheco, Nabor, Bernal: Mencionaron que son buenas amigas, dan abrazos y les gusta compartir.

Pérez con Méndez: Dijeron que son buenos en básquetbol.

Ortiz: Yo se dibujar y colorear.

Para ilustrar con mayor claridad y complementar la descripción de la sesión, se añade la siguiente evidencia fotográfica, la cual muestra a los niños concentrados en la elaboración de sus estrellas, dibujando y recortando con cuidado las formas que representarían sus cualidades personales.



Nota de imagen: En la imagen también se aprecia cómo algunos alumnos comienzan a acercarse al frasco destinado para depositar sus estrellas.

La observación anterior revela avances significativos en la construcción de la autoestima y el autoconcepto, ya que los niños no solo identifican lo que saben hacer, sino también aquellos rasgos positivos que valoran en sí mismos. Además, la interacción grupal permitió que escucharan y reconocieran las cualidades de los demás, fortaleciendo vínculos afectivos y promoviendo una percepción positiva del grupo.

Como lo expresa Harter (2012) “el reconocimiento verbal de las propias competencias y características personales contribuye al fortalecimiento del autoconcepto y al desarrollo socioemocional, especialmente cuando se realiza en un contexto de apoyo y aceptación grupal” (pp. 89–92). Lo observado en la sesión coincide con esta premisa, pues los niños expresaron con libertad sus cualidades en un ambiente seguro, lo que favoreció la construcción de una identidad positiva.

Enseguida de eso se llevó a cabo una telaraña por medio de hilo donde cada uno de los niños dará a conocer alguna cualidad que tenga sus compañeros, lo que más se repitió fue el de (es buena amiga, es bonita, juega conmigo, me comparte sus cosas y en otros casos fue el de es porque es mi compadre).



Nota de imagen: En la imagen se observa el trabajo colaborativo realizado con los niños a través de la dinámica de la telaraña, donde cada uno sostiene un extremo del estambre para representar la unión y el apoyo mutuo.

Continuando con este análisis, se presenta lo sucedido después de llevar a cabo la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 03 de junio de 2025):

Ramirez: Al concluir la actividad y después de que todos depositaron su estrella dentro del frasco, se observó que varios niños permanecieron reunidos alrededor de la mesa, comentando entre ellos las cualidades que habían escrito. Ortiz tomó el frasco entre sus manos y dijo en voz alta: “Miren, aquí están todas nuestras cosas buenas”, lo que generó sonrisas y comentarios positivos entre sus compañeros.

Posteriormente, Azpeitia y Quezada comenzaron a recoger los papeles sobrantes del piso sin que se les solicitara, mientras que Méndez y Pérez ayudaron a colocar nuevamente las tijeras y los colores en su estuche correspondiente. Esta acción espontánea motivó a Luciano y a Bernal a unirse para limpiar pequeños restos de papel que quedaron debajo de la mesa.

Se integra evidencia fotográfica para ofrecer un panorama más claro y completo de lo que se ejecutó durante la sesión, mostrando momentos clave de la participación infantil, el desarrollo de la actividad y las interacciones que surgieron entre los alumnos.



Nota de imagen: En la imagen se observa a algunos niños recogiendo la basura que se generó durante la sesión, trabajando de manera colaborativa para dejar el espacio limpio y organizado. Esta acción refleja no solo responsabilidad, sino también la interiorización de normas de convivencia y cuidado del entorno.

De lo anterior, se manifiesta que este comportamiento final permitió observar que los niños no solo comprendieron el propósito de la actividad, la iniciativa de limpiar y cooperar sin indicación directa reforzó habilidades de autonomía, responsabilidad compartida y convivencia positiva.

Como señala Eisenberg et al. (2006), “las conductas prosociales autónomas y las interacciones cooperativas en actividades estructuradas promueven la autorregulación, la empatía y la comprensión de normas sociales, al permitir que los niños alineen sus acciones con valores internalizados en contextos significativos” (pp. 812–815). Es decir, este tipo de comportamientos espontáneos se consideran indicadores de internalización de normas sociales y desarrollo de autoconcepto positivo, pues los niños comienzan a actuar guiados por motivaciones personales y no solo por instrucciones externas.

Cabe señalar que en esta sesión únicamente cinco niños cumplieron con la tarea, lo que representa el 38% de un total de 13 alumnos. A pesar de continuar fomentando el cumplimiento como un requisito, no se observan avances significativos.

Nota de imagen: Se aprecia el desarrollo del juego utilizando un oso de peluche en lugar de una pelota, con la participación activa y afectuosa de la mamá durante la dinámica.



Para dar a conocer los resultados obtenidos de la guía de observación se manifiestan de la siguiente forma, durante la sesión los niños mostraron entusiasmo al compartir sus habilidades, lo que fortaleció su autoestima y les permitió sentirse reconocidos por sus compañeros. A su vez, demostraron empatía y respeto al escuchar las cualidades de los demás, generando un ambiente de convivencia positiva.

La posibilidad de expresar talentos y recibir validación contribuye al desarrollo del autoconcepto y la iniciativa infantil. De acuerdo a Erikson (1963) señala que “en la etapa de iniciativa vs. culpa, el reconocimiento de los adultos y los pares fortalece la confianza y la percepción de competencia en los niños” (p. 259). Es decir que, estas acciones favorecieron la cohesión del grupo y la percepción de pertenencia, al comprender que cada talento aporta al bienestar colectivo; en resumen, la sesión también promovió la reflexión sobre la importancia de valorar las capacidades propias y fortaleciendo habilidades socioemocionales clave para el reconocimiento mutuo.

En síntesis, de las sesiones anteriores los niños lograron identificar y expresaron sus capacidades, mostrando seguridad, reflexión y disposición para participar. Al finalizar, varios niños colaboraron en limpiar y organizar el material sin que se les pidiera, demostrando autonomía, responsabilidad y convivencia positiva; es decir que ambas fueron de gran autorreflexión, la cooperación y la construcción de una identidad más segura dentro del grupo.

Dando continuidad, en la sesión 15 titulada nombrada el misterio del desorden al que acudieron diez niños, la primera actividad consistió en preguntar a los niños: ¿Quién conoce a los detectives? y ¿Saben qué utiliza un detective? Entre las respuestas destacaron: ropa, lupa, sombrero, gorro, buena visión y lentes.

Antes de iniciar la sesión se describe lo siguiente (J. Ramirez. Diario de campo, 04 de junio de 2025):

Ramirez: Entrega a cada uno de los niños una lupa lo que generó un ambiente de curiosidad y múltiples preguntas.

Pérez: (observa detenidamente y pregunta) ¿Y esto para qué es, maestra? ¿Vamos a buscar algo? Mientras tanto, Azpeitia y Quezada comparaban sus lupas entre risas, diciendo que parecían espías.

Para brindar mayor claridad y profundidad sobre lo realizado durante la sesión, se incorporan evidencias fotográficas que permiten observar de manera más precisa el desarrollo de las actividades y la participación de los niños:



Nota de imagen: Se observa el momento en que se entregan las lupas a cada uno de los alumnos, generando interés y expectativa por la actividad.

De lo anterior se llega al análisis siguiente, en donde antes de iniciar la sesión, existen reacciones espontáneas de los niños evidencian procesos de exploración sensorial, formulación de hipótesis y construcción de significados a partir del objeto nuevo, la parte en donde las niñas comparaban sus muestran cómo el juego simbólico les permite interpretar la actividad y dotarla de sentido compartido.

Por lo tanto, estos comportamientos coinciden con los ideales propuesto por Bruner respecto al andamiaje, donde él explica que “la introducción de un objeto novedoso antes de explicar la actividad permite que los niños organicen expectativas, conecten experiencias previas y se involucren activamente en la tarea” (Bruner, 1983, p. 60-61). En este caso, la lupa se convierte en un instrumento de mediación que impulsa la indagación, la observación intencionada y la colaboración.

Continuando, es importante hacer mención de lo que se vio reflejado durante la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 04 de junio de 2025):

Ramírez: Indica a los alumnos que dieran una vuelta por toda la escuela y que regresen lo antes posible, para lograr el tiempo suficiente para preparar el misterio (se cambiaron de lugar varios objetos del aula, como sillas, mesas, loncheras y libros).

Ortiz: Fue uno de los primeros en notar que una mesa estaba donde no correspondía, mientras que Méndez señaló que su lonchera no se encontraba en el lugar habitual.

Ramírez: Una vez que todos identificaron los objetos desplazados, los niños colaboraron de manera espontánea para devolverlos a su sitio. Luciano y Pacheco movieron juntos una silla, mientras que Martínez y Bernal acomodaron los libros en el estante.

Para brindar mayor claridad y profundidad sobre lo realizado durante la sesión, se incorporan evidencias fotográficas que permiten observar de manera más precisa el desarrollo de las actividades y la participación de los niños:

Nota de imagen: Se observa a los niños explorando el salón en busca de pistas para descubrir lo que ocurrió dentro del aula. Algunos revisan debajo de las mesas, otros examinan los objetos con sus lupas y conversan.



Referente a lo anterior, es importante mencionar que se generó un ambiente de exploración activa que permitió observar la capacidad de los niños para identificar cambios en su entorno, poner en práctica la atención selectiva y actuar de manera colaborativa para resolver el misterio planteado. De acuerdo con Piaget (1977) donde menciona que “las experiencias que implican manipulación, observación y acción favorecen el desarrollo de estructuras cognitivas al permitir que los niños interactúen directamente con su entorno, clasificando, comparando y organizando la información nueva a partir de la ya existente” (p. 56–60). Por lo tanto,

este tipo de dinámicas promueve el aprendizaje activo, en el que los niños construyen conocimiento a partir de la exploración y la resolución de problemas.

Continuando, es importante hacer mención de lo que se vio reflejado después de la ejecución de la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 04 de junio de 2025):

Ramirez: Al finalizar la actividad, los niños permanecieron sentados en sus lugares donde comentaron con entusiasmo lo que habían descubierto.

Azpeitia: tomó la iniciativa y dijo a sus compañeros, compañeros, yo creo que encontramos más pistas que los grandes (lo que generó risas).

Pérez: comentó que lo que más le llamó la atención fue la huella rara, que encontró cerca de la puerta.

Martínez: aseguró que vio una sombra cuando entraron, aunque después rieron al descubrir que era solo era la interventora acomodando las cosas.

Ortiz: muy emocionado, dijo que quería repetir la actividad porque se sentía como en una película de detectives.

Méndez añadió que él y Pérez estaban seguros de que alguien había entrado mientras ellos estaban fuera.

Para brindar mayor claridad y una comprensión más completa de lo ocurrido durante la sesión, se integran evidencias fotográficas que permiten apreciar con mayor precisión el desarrollo de las actividades, así como la forma en que los niños participaron:

Nota de imagen: En la fotografía se observa a los niños sentados sobre su silla, cada uno sosteniendo su lupa con gran atención. Mientras las examinan, comentan entre ellos lo que creen que pudo haber sucedido en el salón.



De forma general, se observó un ambiente de diálogo espontáneo, cooperación y gran motivación. Desde el punto de vista de (Vygotsky, 1978, p. 86) “la interacción social y la resolución conjunta de situaciones permiten a los niños fortalecer su pensamiento reflexivo y dar sentido a lo que observan en su entorno”. Los niños compartieron sus hipótesis, explicaron cómo siguieron las pistas y se escucharon mutuamente, mostrando curiosidad genuina y capacidad para construir significados en conjunto.

Se les deja de tarea acomodar el desorden en casa, con el propósito de que pongan en práctica lo aprendido durante la dinámica de detectives del aula. Al día siguiente, solo nueve de los trece niños entregaron la evidencia, lo que representa aproximadamente el 69% del grupo.

Con el propósito de ofrecer una visión más amplia y detallada de lo sucedido al realizar la tarea en casa; estas imágenes facilitan una comprensión más profunda del proceso que cada uno de los niños lleva a cabo:



Nota de imagen: En las imágenes se aprecia, del lado izquierdo, a una de las niñas organizando cuidadosamente los materiales dentro de su mueble, mientras que en la fotografía del lado derecho se observa a uno de los niños doblando y acomodando la ropa asignada. Ambas escenas reflejan el desarrollo de hábitos de orden y autonomía promovidos durante la sesión.

Aunque cuatro niños no entregaron la tarea, varios comentaron verbalmente que intentaron ordenar su espacio, mencionando dificultades como se me olvidó tomar foto. Este resultado evidencia un avance significativo en la interiorización de

hábitos de organización y responsabilidad, ya que la mayoría logró trasladar la actividad escolar a su vida cotidiana, reforzando la conexión entre aprendizaje y práctica diaria.

Para llevar a cabo el análisis de resultados obtenido de la guía de observación se detalla que solo diez niños presentes mostraron la capacidad de identificar distintos tipos de desorden tanto en el aula como en los espacios comunes, señalando los objetos fuera de lugar y comentando qué acciones podrían realizar para resolver la situación. Esta habilidad de reconocer un problema y proponer alternativas permitió observar un avance en su capacidad de reflexión, observación y pensamiento crítico.

Durante la sesión, los alumnos trabajaron de manera organizada, distribuyendo espontáneamente pequeñas tareas para colaborar en la solución. De acuerdo con Coll y Onrubia (2019) “este tipo de colaboración promueve procesos de autorregulación y responsabilidades compartidas que fortalecen la autonomía y la participación consciente de los alumnos dentro de contextos educativos” (p. 87). Es decir, se observaron conductas como respeto de turnos, cuidado del material, cooperación, escucha activa y ayuda mutua, lo que refleja un desarrollo significativo de habilidades socioemocionales vinculadas con la convivencia escolar.

Ahora seguimos con la sesión 16 cuyo nombre es acomodar el desorden muestra que el corazón funciona como una metáfora visual, para qué los niños comprendan el impacto de sus acciones en los sentimientos de los demás. Antes de iniciar la sesión 16, se realizó una breve observación del grupo (J. Ramirez, Diario de campo, 04 de junio de 2025).

Ramirez: Los niños mostraron curiosidad y expectativa al observar un corazón de papel colocado en el centro del aula, que se utilizaría como recurso simbólico durante la actividad.

Pérez y Martínez comentaron entre risas que parecía un corazón real, mientras Quezada preguntaba ¿Se puede romper, maestra? Ortiz y Luciano observaban atentamente las instrucciones de la interventora, y Azpeitia, Nabor y Bernal señalaban cómo pensaban cuidar el corazón para no dañarlo.

Pérez mencionó que él quería ayudar a repararlo si alguien lo rompía por accidente.

A fin de ofrecer un registro más preciso, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la sesión:



Nota de imagen: Se refleja a los niños sosteniendo el corazón entre todos, cada uno sujetándolo desde un extremo. Se observa cómo trabajan de manera conjunta y coordinada, cuidando que el corazón no se caiga ni se dañe.

Los autores (Eisenberg et al., 2006, p. 812–815) indican que “este tipo de dinámica se fundamenta en el desarrollo de la empatía y la conciencia social, donde los niños aprenden a relacionar sus acciones con las emociones fortaleciendo la regulación emocional”. Por lo tanto, la dinámica del corazón evidencia cómo los niños comienzan a comprender la relación entre sus acciones y las emociones de los demás; al sostener y cuidar el corazón de manera conjunta, los niños practican la empatía con el otro.

Continuando con este análisis se hace mención de lo que se vio reflejado durante la aplicación de la misma observación (J. Ramirez. Diario de campo, 04 de junio de 2025):

Ramirez: Bueno aquí está un corazón, representa a cada uno de ustedes pero que pasaría si alguno de nosotros decimos alguna grosería, empujamos, peleamos (se les indica que jalen muy fuerte).

Pérez: Se va a romper maestra.

Ramirez: Pero seguirá siendo un corazón oh ya no (pregunta).

Saray, Aidé, Bernal, Pérez, Abi, Méndez: Si

Ramirez: Ahora traten de vuelta a la normalidad.

Pérez: Puedo ocupar pegamento.

Ramírez: Pueden ocupar lo que necesiten (a lo que los niños ocuparon cinta, pegamento) se vio reflejado el trabajo en conjunto y el diálogo para ponerse de acuerdo.

Con el propósito de detallar la dinámica de la sesión, se integran imágenes que muestran cómo los niños participaron, colaboraron y se involucraron en las diferentes etapas de la sesión:

Nota de imagen: La imagen muestra un corazón desfigurado, mientras los niños colaboran para repararlo, colocando ojos, cejas y boca.



Durante la dinámica del corazón, se observó que los niños comprendieron de manera concreta la relación entre sus acciones y las emociones de los demás, lo antes mencionado coincide con los planteamientos de Denham (2006), quien señala que “las experiencias grupales que implican cooperación y resolución de conflictos promueven la comprensión de los sentimientos propios y ajenos, fortaleciendo la regulación emocional y las competencias sociales en la infancia” (p. 135–138). La sesión permitió que trabajaran colaborativamente, este tipo de experiencias también fomenta la empatía y la autorregulación, al enseñarles que sus decisiones afectan al grupo y que pueden contribuir a reparar daños de manera constructiva.

Posterior a la aplicación de la sesión (J. Ramírez. Diario de campo, 04 de junio de 2025) Después de concluir la actividad, se observó que los niños continuaron interactuando de manera.

Pérez: comentó que había que cuidar el corazón y que no debían empujar ni lastimar a nadie.

Ortiz y Azpeitia coincidieron, señalando que todos deben ser amables para que el corazón siga entero. Bernal: menciona que, así como cuidaron el corazón, también

deben cuidar a sus compañeros, y Aidé agregó que decir cosas bonitas ayuda a que todos se sientan felices.

Con el objetivo de ilustrar de manera más detallada lo sucedido, se añaden evidencias fotográficas que permiten visualizar cómo los niños se involucraron e interactuaron en cada momento de la sesión:



Nota de imagen: La imagen refleja a los niños compartiendo sus experiencias durante la sesión, comentando cómo se sintieron al trabajar con el corazón. dentro del grupo.

Esta situación refleja cómo los niños internalizan la importancia de la empatía y la convivencia respetuosa. Tal como señala Harter (2012), “las actividades que permiten a los niños reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones en los demás fomentan la comprensión emocional y la conducta prosocial” (pp. 89–92). Por lo tanto, la dinámica no solo promovió la cooperación, sino también la conciencia sobre la necesidad de actuar con cuidado y consideración hacia los demás.

La sesión evidencia mediante la guía de observación, que al involucrar a los niños en dinámicas donde reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones. En palabras (Cameron, 2003, pp. 45–47) donde conceptualiza que los niños comienzan a comprender cómo sus acciones afectan a los demás, desarrollando empatía, cooperación y responsabilidad. Al participar en la reconstrucción del corazón y en la reflexión sobre sus comportamientos, los alumnos aprenden a actuar con consideración y a mantener un ambiente de respeto y armonía dentro del aula.

En relación con la tarea asignada, se observó que ninguno de los niños cumplió con su realización, lo cual evidencia que en esta ocasión no se logró alcanzar el objetivo planteado; esta situación refleja la necesidad de seguir fortaleciendo la responsabilidad y el compromiso de los niños hacia las actividades escolares que se llevan a cabo fuera del aula. A pesar de ello, se continúa

recordando y motivando a los alumnos sobre la importancia de cumplir con las tareas, ya que estas contribuyen al refuerzo de lo aprendido, al desarrollo de hábitos de estudio y a la consolidación de su autonomía.

Para finalizar, las sesiones 15 y 16 permitieron que los niños desarrollaran habilidades cognitivas y socioemocionales de manera significativa, favorecieron la cooperación, la autorregulación, la interiorización de normas sociales y la construcción de un clima de aula positivo, fortaleciendo la autonomía, la responsabilidad y la convivencia entre los niños del grupo.

Ahora bien, se da seguimiento en la sesión 17 denominado el jardín de las palabras amables, se realizó una breve observación del grupo (J. Ramirez, Diario de campo, 05 de junio de 2025).

Ramirez: ¿Qué creen que haremos hoy? (mostrando una maceta)

Pérez: Vamos a plantar algo

Azpeitia: Yo creo que vamos a hacer una maceta.

Quezada: Yo quiero hacerlo

Para documentar de manera más exhaustiva lo ocurrido, se incorporan evidencias fotográficas que evidencian tanto el desarrollo de las actividades como la interacción y el compromiso de los niños:



Nota de imagen: La imagen muestra la maceta frente al grupo, captando la atención de los niños y generando expectativa sobre la actividad que se realizará.

La interacción inicial demuestra que los niños no solo comprenden las instrucciones, sino que también son capaces de anticipar el propósito de la actividad mediante la exploración, el diálogo y la reflexión compartida. Además, al relacionar las palabras con un símbolo tangible como la maceta, los niños comienzan a asociar sus acciones con la idea. De acuerdo a Vygotsky (1978) señala que “el aprendizaje que se produce en interacción con otros permite que los niños internalicen procesos cognitivos y socioemocionales, desarrollando habilidades de autorregulación, pensamiento reflexivo y empatía” (p. 86). Por lo tanto, la sesión no solo fortalece la comprensión del propósito de la sesión, sino que también promueve la internalización de normas sociales y conductas prosociales.

Continuando, se da seguimiento a los acontecimientos registrados durante la sesión (J. Ramirez, Diario de campo, 05 de junio de 2025), observándose la participación activa de los niños, su curiosidad frente a los materiales y la forma en que anticipan y reflexionan sobre la dinámica que se desarrollará.

Después de la actividad inicial de juego con sol, salto y lluvia, donde los niños aplaudían siguiendo el ritmo, se procedió a entregar a cada uno una semilla con el propósito de que dijeran una palabra mágica que representara algo positivo.

Pérez: levantó su semilla y dijo con entusiasmo amigo, sonriendo mientras la mostraba a sus compañeros.

Azpeitia: señaló su semilla y comentó compartir, explicando que ayudar a los demás es importante.

Quezada: mencionó alegría mientras giraba con su semilla en la mano, transmitiendo emoción.

Ortiz: dijo gracias, enfatizando que expresar gratitud hace sentir bien a los demás.

Méndez: expresó “abrazo” y simuló dar uno a su compañero más cercano, pero lo otorga a la interventora.

Luciano: comentó sonrisa, agregando que todos podían sonreír para sentirse felices.

Martínez: eligió cariño, y sostuvo la semilla con cuidado, explicando que cuidar a los demás también es importante.

Azpeitia: expresó bueno y explicó que todos podían ser buenos con los demás.

La dinámica anterior, permitió que cada niño reflexionara sobre palabras que generan emociones positivas y las vinculó simbólicamente a la semilla que recibieron, reforzando la comprensión de que sus acciones y palabras pueden impactar en los sentimientos de otros. Desde la mirada de (Denham, 2006, pp. 135–138) “este tipo de actividades promueve la internalización de la empatía y la conciencia social en la infancia, ya que los niños aprenden a relacionar sus acciones con las emociones de los demás, desarrollando habilidades de autorregulación del comportamiento”. La semilla funciona como un mediador simbólico que refuerza la reflexión sobre el cuidado y la consideración hacia los demás.

A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la dinámica:



Nota de imagen: La imagen muestra cómo los niños fueron colocando sus semillas en la maceta, simbolizando la siembra de palabras amables y la participación activa de cada uno en la sesión.

Ya para finalizar la sesión, se observó la participación activa de los niños y su interés por extender la actividad al entorno inmediato (J. Ramirez, Diario de campo, 05 de junio de 2025).

Pérez preguntó: ¿Podemos salir afuera a recoger basura para nuestras plantitas?

Azpeitia añadió con entusiasmo: Yo también quiero ayudar a que estén limpias

Nabor comentó: Sería divertido buscar hojas secas y piedras para nuestras macetas.

Luciano y Martínez coincidieron en que llevar lupas que ya tenían, porque ayudaría a buscar más rápido.

Pacheco y Bernal sugirieron recolectar pequeñas ramas y flores caídas.

Tal como lo indica (Ernst, 2014, pp. 45–47) “este tipo de experiencias favorece la construcción de habilidades socioemocionales y cognitivas al permitir que los niños exploren, planifiquen y tomen decisiones en un contexto real, además de fortalecer la relación entre aprendizaje y cuidado ambiental”. Es decir que el interés de los niños por trasladar la actividad al exterior refleja su capacidad para vincular lo aprendido con acciones concretas, promoviendo la responsabilidad, la cooperación y la conciencia del entorno natural.

Para proporcionar un panorama más completo de la sesión, se incluyen evidencias fotográficas que muestran con claridad el desarrollo de las actividades y la participación activa de los niños:



Nota de imagen: Se observa a los niños trabajando en conjunto, buscando basura entre los árboles de la institución. Cada niño participa activamente, mostrando iniciativa y colaboración, lo que no solo contribuye al cuidado del ambiente, sino que también refuerza hábitos de responsabilidad y conciencia ecológica desde una edad temprana.

Para llegar a este análisis, se dio cuenta con la guía de observación, durante la sesión, se observó que los alumnos colaboraban respetando turnos, escuchando las ideas de los demás y considerando distintas perspectivas. Asimismo, mostraron actitudes de empatía, comprendiendo cómo ciertas palabras o acciones podían afectar los sentimientos de sus compañeros, lo que fomentó un ambiente armonioso y seguro en el aula. De acuerdo a (Denham, 2006, pp. 135–138).” Las experiencias favorecen el desarrollo socioemocional, fortaleciendo la autorregulación, la empatía y la conciencia social en los niños, habilidades esenciales para la convivencia positiva en contextos escolares”.

Para retroalimentar se deja de tarea que en casa elaborar se lleve a cabo una planta de la paz donde se fomenten palabras mágicas, donde solo diez niños es decir el 77% cumplieron, pero se sigue reforzado para el cumplimiento de las tareas; a continuación, se anexan evidencias de la misma:



Nota de imagen: La imagen muestra a las niñas sosteniendo con entusiasmo su planta de la paz, esta escena refleja no solo su participación activa en la actividad, sino también su interés por cuidar y valorar los esfuerzos de los demás, simbolizando el aprendizaje de valores como la empatía, la cooperación y el respeto dentro del aula.

Ahora bien, continuando con esto la sesión 18 cuyo nombre es palabras mágicas permitió que los niños comprendieran, a través de la metáfora del jardín, cómo sus palabras y acciones afectan la convivencia. Sin embargo, se llevó a cabo fuera del salón de clases con el fin de seguir fomentando el cuidado del medio ambiente.

Antes de iniciar se observa lo siguiente (J. Ramirez. Diario de campo, 05 de junio de 2025):

Ramirez: (da a conocer al grupo). Hoy vamos a jugar en el jardín, cada uno busca su planta que anteriormente ya había plantado.

Ramirez: Al trasladarse al jardín, los niños mostraron entusiasmo y comentaron entre ellos:

Azpeitia: ¡Qué grande está el jardín! Mi planta ya creció mucho.

Arteaga: Yo voy por agua para que mi planta este feliz.

Mendoza: Yo he visto a mi mamá que canta a las flores para que crezcan, será lo mismo si yo también lo hago (pregunta).

Ramirez: Es cuestión de intentar.

Mendoza: Procede a cantar la de solecito, solecito (se le unen todos los niños a excepción de Méndez).

A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la sesión:



Nota de imagen: La imagen muestra a los niños en el jardín, observando atentamente sus plantas y reflexionando sobre su crecimiento. Se aprecia cómo interactúan entre sí, comentan sobre los cambios que han notado desde la última actividad y comparten ideas sobre cómo cuidar mejor sus plantas.

Este momento evidencia dimensiones como la curiosidad, la iniciativa, la imitación y la cooperación, la opinión de Mendoza, al relacionar la experiencia familiar con la actividad escolar, y la respuesta de la interventora, muestran la aplicación de la mediación social, concepto central en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), donde “el adulto guía la acción del niño, proponiendo estrategias de exploración y aprendizaje” (p.247-253). La acción de cantar en grupo refuerza la cooperación y el aprendizaje significativo, ya que los niños comparten una actividad lúdica que integra lenguaje, memoria y emociones positivas.

Asimismo, la ausencia de Méndez en el canto permite evidenciar diferencias individuales en la participación y disposición, un aspecto importante a considerar en la planificación de intervenciones inclusivas que respeten los ritmos y preferencias de cada niño. En general, la sesión promovió el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas, fortaleciendo la comprensión de la relación entre palabras, acciones y convivencia positiva, dentro de un contexto lúdico y natural que facilita la motivación y el aprendizaje significativo.

. A continuación, se hace mención de una de las observaciones obtenidas durante la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 05 de junio de 2025):

Ramirez: Ustedes saben que las plantas, flores; son importantes pues hoy saldremos a observar que plantas tenemos en la escuela y ayudaremos, a limpiar y observar que nos encontramos (se emocionan y salen en orden). Primero iniciaron recogiendo toda la basura con ayuda de sus lupas.

Pérez: Me encontré una lombriz, son importantes.

Ramirez: Así es, son importantes.

Pérez: La muestra a sus compañeros, diciendo esta lombriz ayuda a las plantas (sin embargo, a algunas de las niñas les dio miedo).

Para brindar mayor claridad y una comprensión más completa de lo ocurrido durante la sesión, se integran evidencias fotográficas que permiten apreciar con mayor precisión el desarrollo de las actividades, así como la forma en que los niños participaron e interactuaron a lo largo de la dinámica.

Nota de imagen: La imagen muestra a los niños participando activamente, algunos riegan y observan sus plantas, mientras otros exploran el jardín en busca de elementos de la naturaleza. Durante la actividad, se evidencia curiosidad y entusiasmo: en un momento de la exploración, los niños encontraron un pequeño inquilino del jardín, lo que generó asombro y comentarios



Lo anterior evidencia lo siguiente la forma en cómo los niños pueden transferir aprendizajes previos y experiencias observadas al explicar conceptos a sus pares, fomentando la comunicación, la cooperación y la construcción colectiva de conocimiento. En palabras de (Méndez, 2015) que menciona que “la reacción de algunas niñas que manifestaron miedo frente a la lombriz refleja diferencias individuales en la disposición emocional y la tolerancia hacia nuevas experiencias, aspecto importante a considerar en el diseño de intervenciones inclusivas y adaptadas al ritmo de cada niño”. (p.159-163)

Desde la perspectiva educativa, esta actividad contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la responsabilidad y el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, así como habilidades cognitivas relacionadas con la observación, clasificación y razonamiento causal.

Ahora bien, se describe lo que sucedió después de haber concluido la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 05 de junio de 2025):

Ramirez: Ahora que vimos todo lo que vive en nuestro jardín, ¿qué creen que podemos hacer para que todo esté sano y feliz?

Azpeitia: Podemos regar las plantas todos los días y no tirar basura.

Arteaga: Yo voy a cantarles palabras bonitas a las flores para que crezcan felices.

Mendoza: También podemos hacer casitas para los animalitos que encontramos.

Pérez: Voy a cuidar que nadie lastime a la lombriz, así ayuda a las plantas.

Ramirez: Para entrar al salón de alguna forma entraron en fila y sin empujar, claro a excepción de Méndez. (situación que no se había presentado en ningún momento).

Desde una perspectiva teórica, estas acciones pueden analizarse a la luz de la teoría sociocultural y el aprendizaje significativo en contextos naturales. Según Bruner (1996) “los niños aprenden mejor cuando las experiencias son activas, significativas y mediadas por interacción social y cultural” (p. 217-220) el uso del jardín como espacio educativo proporciona un contexto concreto para aplicar conocimientos, reflexionar y generar nuevas ideas. En el caso de que Méndez sea el único no llevar la cabo, se trata de un proceso que se debe dar tiempo, para que

la lleve a cabo. El papel de la interventora docente, actúo como mediadora y guía, reforzando conductas positivas y promoviendo la internalización de hábitos de cuidado, cooperación y respeto hacia la naturaleza y los demás.

Para proporcionar un panorama más completo de la sesión, se incluyen evidencias fotográficas que muestran con claridad el desarrollo de las actividades y la participación activa de los niños:



Nota de imagen: La imagen muestra a los niños dirigiéndose al salón en orden, en una sola fila, manteniendo disciplina y atención mientras regresan de la actividad en el jardín. Se observa cómo los niños conversan entre ellos sobre lo que vieron y aprendieron, compartiendo sus experiencias y hallazgos de manera espontánea.

Para retroalimentar esta sesión, se asigna tarea que permitió reforzar lo trabajado en el aula; de los 13 niños, diez, es decir el 77% del grupo, cumplieron con la actividad; sin embargo, se continúa fomentando el hábito de entregar tareas, con el objetivo de fortalecer la responsabilidad, la autonomía y la continuidad del aprendizaje fuera del aula.

Una vez escuchados los audios se obtienen los siguientes datos (J. Ramírez. Diario de campo, 05 de junio de 2025):

Pacheco, Saray, Ortiz, Quezada, Aidé: Buenos días, gracias, por favor, adiós.

Abi, Leila: Gracias, de nada.

Pérez, Mendoza, Méndez: Por favor.

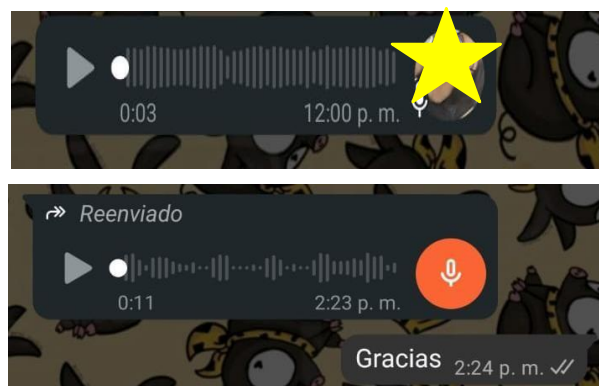
La observación anterior muestra que los niños reconocen y usan expresiones de cortesía, aunque con distintos niveles de familiaridad algunos identifican

palabras, mientras que otros se concentran en pocas, evidenciando diferencias en su práctica de comunicación respetuosa.

Estos intercambios muestran que los niños reconocen y aplican normas sociales básicas a través del lenguaje, manifestando respeto y empatía hacia los demás. De acuerdo a (González & Ramírez, 2018). menciona que “la reiteración de palabras como gracias y por favor refleja la internalización de valores culturales y sociales, así como la construcción de hábitos de convivencia positiva”. (p. 222) En síntesis, la sesión evidencia cómo los niños no solo aprenden palabras específicas, sino que también desarrollan habilidades de convivencia, empatía y comunicación efectiva, integrando aprendizaje lingüístico y socioemocional en un contexto lúdico y significativo.

Para proporcionar un panorama más completo acerca de la tarea para ejecutar en casa se incluyen evidencias fotográficas que muestran con claridad el desarrollo de la misma, a manera del uso de la aplicación vía WhatsApp:

Nota de imagen: Se incluyen capturas de chats de WhatsApp en los que se compartieron audios grabados, donde los niños expresan verbalmente las palabras y frases que aprendieron y aplicaron en la actividad. Estos audios permiten evidenciar de manera directa la participación de los niños, su pronunciación, entonación y la espontaneidad con la que reconocen la importancia de usar palabras amables y respetuosas.



De acuerdo al análisis de resultados mediante la guía de observación solo once niños presentes demostraron conciencia sobre el impacto de sus acciones en los demás y en el entorno del aula; expresaron verbalmente formas de cuidado emocional hacia sus compañeros, mostrando empatía, preocupación por los sentimientos ajenos y disposición para enmendar situaciones que pudieran generar conflictos o malestar. “Este comportamiento evidencia la internalización de normas de convivencia y el desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales,

como la empatía, la cooperación y la regulación emocional” (Denham & Burton, 2003, p. 177-182). En resumen, la actividad permitió documentar que los niños reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones, valoran la importancia de la empatía y el cuidado mutuo, y comprenden la relevancia de actuar con responsabilidad y respeto dentro del grupo. Además, se fortalecieron competencias socioemocionales clave para la educación preescolar, tales como cooperación, comunicación, autorregulación y resolución pacífica de conflictos.

Las sesiones anteriores muestran que los niños comprendieron cómo sus palabras, acciones y actitudes afectan la convivencia y el entorno, desarrollando cooperación, empatía y responsabilidad ambiental. Aunque la mayoría cumplió con las tareas y reconoció expresiones de cortesía, se observan diferencias en familiaridad con la naturaleza y en el uso de normas de comunicación, lo que indica la necesidad de reforzar constantemente estas habilidades.

Por otro lado, en la sesión 19 nombrada el puente de la amistad; a continuación, se describe lo que sucedió después de haber concluido la sesión (J. Ramirez. Diario de campo, 06 de junio de 2025) cabe mencionar que se tenía planeada ejecutar en cancha; sin embargo por causas de fuerza mayor se encontraba ocupada por niños de tercero.

Ramirez: Antes de con la sesión Ortiz estaba muy emocionado, saltando de un punto a otro y animando a sus compañeros.

Pérez se subió rápidamente a la mesa para no tocar el suelo y mostró gran entusiasmo mientras buscaba cómo avanzar. Pacheco caminaba con cuidado sobre las sillas, ayudando a Azpeitia cuando dudaba de dónde poner los pies. Méndez reía mientras sus compañeros saltaban por todos lados.

Durante la dinámica se observa que los niños muestran entusiasmo, iniciativa y cooperación. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), estas “interacciones muestran cómo los niños aprenden a través de la socialización y la colaboración, utilizando la actividad lúdica como mediación para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales” (p.91) Por lo tanto se deduce que el juego no

solo favorece la motricidad y la creatividad, sino que también permite que los niños internalicen normas de cooperación, comunicación y respeto por los demás.

Con el objetivo de ilustrar de manera más detallada lo sucedido, se añaden evidencias fotográficas que permiten visualizar cómo los niños se involucraron e interactuaron en cada momento de la sesión:



Nota de imagen: En la imagen se observa a los niños participando activamente en la dinámica el piso es lava, cada uno tratando de no quemarse al tocar el suelo.

Seguido a la dinámica inicial, se les explica a los niños que en la actividad de hoy construirán un puente utilizando el material que tengan a su disposición, se enfatiza la importancia de trabajar en equipo, asegurándose de no excluir a ningún compañero y de escuchar con atención las ideas y sugerencias de todos.

El dato se obtuvo a través de la observación directa realizada durante la sesión (J. Ramirez, Diario de campo, 06 de junio de 2025). La información refleja lo acontecido en ese momento, permitiendo identificar comportamientos e interacciones durante:

Pacheco, Azpeitia, Ortiz, Quezada, Martínez, Bernal: Agarran bien las cuerdas.

Pérez, Méndez, Arteaga, Luciano, Calderón, Mendoza: Acomodaron las mesas para formar el puente.

Ramirez: Me avisan cuando esté listo su puente, una vez que terminaron mencionaron que un extremo donde está la lava y no se debe de pisar.

Por lo tanto, durante la actividad de construcción del puente, se observa que los niños adoptan roles diferenciados y complementarios, mostrando coordinación y colaboración. La intervención de Ramírez, solicitando avisar cuando el puente esté listo, permite a los niños autorregular su actividad y reflexionar sobre el proceso,

aunque mencionan dudas sobre cómo asegurar un extremo donde está la lava mostrando conciencia de los desafíos prácticos y la necesidad de ajuste en la estrategia grupal.

Desde la perspectiva de Bruner (1986) reitera “la importancia del aprendizaje activo y la construcción del conocimiento mediante la interacción con el entorno y con otros compañeros” (p. 47-52) Es decir que la actividad de la sesión promueve habilidades cognitivas superiores como la planificación, la coordinación de acciones y la solución de problemas, al mismo tiempo que fomenta la cooperación y la responsabilidad compartida dentro del grupo.

A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la sesión:



Nota de imagen: La imagen muestra el puente de paz construido por los niños del grupo, utilizando los materiales disponibles en el aula. Se observa cómo cada niño contribuyó activamente, la evidencia refleja el trabajo en equipo, la creatividad y la colaboración.

Ya para finalizar la sesión se describe lo ocurrido después de haber aplicado la sesión, e dato se obtuvo a través de la observación directa (J. Ramirez, Diario de campo, 06 de junio de 2025):

Ramirez: Después de apreciar su obra, los niños se reunieron y comentaron entre ellos ¡podemos mejorarlo!

Ortiz: (sugirió) Si ponemos más cuerdas, será más fuerte.

Pacheco: Podemos poner otra mesa aquí para que no se caiga.

Pérez: (ofreció su ayuda) Yo puedo sujetar este lado mientras todos ajustan las piezas

Azpeitia y Quezada colaboraron sosteniendo las mesas, mientras Méndez y Martínez aseguraban las cuerdas.

Durante la sesión se observa que los niños no solo participaron en la construcción de la estructura, sino que también evaluaron y reflexionaron sobre su propio trabajo. Al apreciar la obra, surgió la propuesta colectiva de mejorarla, lo que evidencia habilidades de metacognición, cooperación y resolución de problemas. Los niños se organizaron para reforzar el puente, distribuir responsabilidades y ajustar las piezas, demostrando empatía, comunicación efectiva y liderazgo compartido.

Desde la perspectiva de Piaget (2000), estas interacciones reflejan la etapa de operaciones concretas, donde los niños son capaces de planificar acciones, anticipar consecuencias y colaborar en la solución de problemas dentro de un contexto social y lúdico (pp. 110-112). La actividad favorece, además, la internalización de normas de trabajo en equipo y la consolidación de habilidades cognitivas y socioemocionales, a través de la experimentación y la interacción con sus compañeros.

Con el propósito de detallar la dinámica de la sesión, se integran imágenes que muestran cómo los niños participaron, colaboraron y se involucraron en las diferentes etapas de la actividad.



Nota de imagen: La imagen muestra el puente de paz después de haber sido mejorado por los niños, se observa cómo algunos agregan materiales adicionales para reforzar la estructura y hacerla más resistente, mientras otros sostienen las piezas y coordinan los movimientos del grupo.

Se lleva a cabo el análisis referente a la guía de observación donde se observa que los ocho niños presentes mostraron una clara disposición para trabajar en equipo, aplicando habilidades sociales fundamentales como el respeto, la paciencia, la toma de turnos y el cuidado mutuo. También se vió reflejado la organización para enfrentar el desafío, compartiendo ideas, escuchando las propuestas de sus compañeros y apoyándose entre sí para alcanzar la meta común.

En palabras de (Wallon, 1942, pp. 115–118) quien subraya que “el desarrollo social y emocional del niño se estructura a través de la interacción directa con sus pares; es en el grupo donde aprende a regular su conducta, a coordinar acciones y a reconocer la presencia del otro como parte esencial de sus experiencias”. Por lo que la interacción evidenció cooperación, cohesión y compromiso con el objetivo grupal, cada niño participó activamente, respetó los turnos asignados y mostró consideración hacia los sentimientos y acciones de los demás. Este clima permitió reforzar la empatía, la colaboración y la corresponsabilidad dentro de un ambiente lúdico seguro.

Ya para finalizar estas sesiones antes se hace mención de la sesión 20 nombrada guardianes del puente de paz que va de la mano con la anterior donde busca retroalimentar todo lo visto durante esta estrategia aplicada.

A continuación, en las líneas se explicita, lo que antecede a la sesión (J. Ramirez, Diario de campo, 06 de junio de 2025):

Ramirez: (explica a los niños) esta sesión es la última (no la dejan terminar)

Pacheco: Porque ya no habrá clases divertidas

Azpeitia preguntó mientras tocaba las piezas del puente ¿Seguiremos siendo guardianes? A mí sí me gustó mucho ese juego.

Martínez: Yo quería hacer otra misión...”

Pérez: (dice) Si ya no jugamos, ¿qué hacemos ahora?

Nabor, con una sonrisa, expresó: Yo quiero ser guardián otra vez, ¿sí se puede?

A fin de ofrecer un registro más preciso de la actividad, se presentan evidencias fotográficas que reflejan el proceso de trabajo y la participación de los niños en la sesión:



Nota de imagen: En la imagen se observa a los niños mostrando una evidente inquietud y entusiasmo por dar inicio a la última sesión de la estrategia. Algunos conversan entre ellos con gestos de curiosidad y expectativa.

El diálogo previo al inicio de la sesión revela el impacto emocional y motivacional que la estrategia generó en los niños, cuando la interventora menciona que esta sería la última actividad, los niños reaccionan de inmediato, interrumpiendo la explicación y mostrando preocupación por el posible fin de las clases divertidas.

Desde el plano socioemocional, estas respuestas evidencian una conexión auténtica entre los niños y las actividades propuestas, así como la importancia del juego como medio para aprender y relacionarse. Este tipo de reacciones respalda lo planteado por Smith (1997), quien señala que “el juego no solo tiene un valor recreativo, sino que también cumple una función emocional y social, permitiendo a los niños explorar roles, experimentar pertenencia y construir significados que fortalecen su identidad dentro del grupo” (p. 28–31).

Además, la necesidad de los niños por continuar con las dinámicas destaca la relevancia del juego como puente hacia la motivación intrínseca, entendida como el deseo natural de participar por gusto y no por obligación. En conjunto, se logra evidenciar que la estrategia no solo cumplió una función pedagógica, sino que también promovió un clima afectivo positivo, donde los niños se sintieron involucrados, escuchados y valorados, elementos clave para su desarrollo socioemocional.

Continuando con este análisis se aborda lo obtenido durante la sesión en esta ocasión se basó en la toma de roles que van desde pasar el puente y tener cuidado con el ogro, que se encuentra en el otro extremo (J. Ramirez. Diario de campo, 06 de junio de 2025):

Ramirez: Primero voy a iniciar yo, deben de pasar sigilosamente y todos juntos, sin que nadie se queda atrás; si alguno de ustedes se separa, se termina el juego y si llegan al otro extremo deben de mencionar algo que hayan aprendido durante estas sesiones.

Méndez con Pérez: Preguntaron si podían ser el ogro.

Ramirez: Se pueden turnar.

La actividad desarrollada en esta sesión se centró en la toma de roles, específicamente en la consigna de pasar el puente de manera coordinada, permitió observar cómo los niños asumían responsabilidades dentro del juego, cómo regulaban su conducta para mantener la cohesión grupal y cómo comprendían la importancia de actuar en conjunto para lograr una meta compartida

Desde el punto de vista de Bruner (1996) “quien sostiene que los niños construyen significados a través de la interacción simbólica y del juego, un espacio donde pueden adoptar roles, anticipar consecuencias y negociar reglas, elementos esenciales para el desarrollo social y cognitivo” (p. 44–47). Es decir, las dinámicas de juego y la toma de roles como cruzar el puente, actuar como ogro, y el hecho de coordinarse para no dejar a nadie atrás evidencian que los niños construyen significados mientras interactúan simbólicamente

Además, la rotación de roles solicitada por los alumnos coincide con la noción de aprendizaje participativo de Rogoff (2003) “quien explica que los niños se involucran activamente en la comunidad de aprendizaje cuando tienen oportunidad de mover su posición dentro de la actividad, experimentar distintos papeles y contribuir a la tarea colectiva” (p. 121–124). Esta perspectiva resalta que los niños se involucran de manera más profunda cuando tienen la oportunidad de tomar decisiones dentro de la actividad, negociar su participación y contribuir activamente

al logro grupal. Al solicitar turnarse como ogro, los niños muestran autonomía, agencia y deseo de participar desde otras perspectivas, lo que les permite comprender mejor la dinámica y fortalecer su sentido de pertenencia al grupo.

En conjunto, las aportaciones de ambos autores permiten comprender que el juego no solo cumple una función recreativa, sino que constituye un espacio de construcción cultural, de negociación social y de participación activa, donde los niños desarrollan habilidades esenciales para la convivencia y la colaboración dentro del aula.

Con el objetivo de ilustrar de manera más detallada lo sucedido, se añaden evidencias fotográficas que permiten visualizar cómo los niños se involucraron e interactuaron en cada momento de la sesión.



Nota de imagen: En la imagen se observa claramente el trabajo en equipo que los niños realizaron para lograr cruzar el puente.

Al finalizar la sesión, nos encontramos todos sentados en sillas formando un semicírculo para llevar a cabo la reflexión grupal, mediante el uso de una pelota donde cada uno de los niños manifieste su opinión acerca de las actividades y dinámicas realizadas durante estas semanas.

Pacheco, moviendo los pies con emoción, preguntó: ¿Ya no va a haber más clases divertidas? A mí me gustaba cuando hacíamos el puente.

Ortiz señaló: Estuvo bien porque todos ayudamos y ya no gritamos tanto. Verdad, maestra.

Martínez mencionó: Me gustó cuando usamos las palabras bonitas para hablar.

Azpeitia, sonriendo, dijo: Yo aprendí que, si espero mi turno, todos jugamos mejor.

Bernal expresó: A mí me gustó cuando hicimos equipos para arreglar cosas juntos.

Arteaga, con voz tranquila, agregó: Me gustaron las actividades porque podemos ser amigos todos.

Luciano: Yo quiero que sigamos haciendo más juegos porque son divertidos.

Méndez comentó: Bueno, no estuvieron tan mal.

Ramirez: Qué aprendiste Méndez.

Méndez: Mmmm (piensa) ya no voy a enojarme tanto, y si me enojo tengo que ir a la nave espacial.

Las respuestas de los niños reflejan procesos clave del desarrollo socioemocional, especialmente en lo referente a la autorregulación, la convivencia y la interiorización de normas sociales dentro de un entorno lúdico. De acuerdo a Vygotsky, 1979) evidencian que “el juego actuó como un mediador significativo para el aprendizaje, donde la actividad lúdica como un espacio privilegiado para construir significados compartidos y aprender formas de interacción positiva” (p. 97-90). Las expresiones indican que los niños no solo participaron en las dinámicas, sino que lograron trasladar la experiencia práctica hacia una reflexión sobre su propia conducta, mostrando avances en habilidades como la empatía, la toma de perspectiva y la regulación emocional, aspectos esenciales para la convivencia escolar.

El caso de Méndez es especialmente relevante, ya que inicialmente muestra resistencia; pero posteriormente, ante la pregunta de la docente, logra identificar una estrategia para manejar el enojo. Esto pone en evidencia un proceso de internalización de herramientas simbólicas empleadas durante las sesiones, demostrando que el niño comienza a reconocer alternativas para la autorregulación.

Para proporcionar un panorama más completo de la sesión, se incluyen evidencias fotográficas que muestran con claridad el desarrollo de las actividades y la participación activa de los niños durante la sesión:



Nota de imagen: En la imagen se observa a los niños sentados en semicírculo, compartiendo con entusiasmo sus experiencias y aprendizajes obtenidos durante estas semanas de trabajo.

De todo lo expuesto se puede concluir que la implementación de las 20 sesiones permitió promover significativamente el desarrollo de habilidades socioemocionales, de socialización y de cooperación entre los niños de preescolar. Asimismo, se evidenció que los niños lograron identificar y aplicar valores como respeto, solidaridad, ayuda mutua y amistad, así como reconocer cualidades propias y de sus compañeros, lo que favorece la autoestima y la cohesión grupal.

En síntesis, no se puede afirmar que el problema identificado se haya solucionado únicamente con la implementación de estas 20 sesiones, considero que es necesario continuar fomentando estrategias dentro del aula para disminuir las conductas disruptivas. Del mismo modo, es fundamental que estos aprendizajes se refuercen en casa, mediante la participación activa de los padres y la práctica constante de hábitos y valores, para garantizar que los niños internalicen las normas de convivencia y desarrollen de manera sostenida su autonomía, responsabilidad y habilidades sociales.

4.2. Facilidades y problemas en la aplicación de la estrategia

Durante el desarrollo de la estrategia Pequeños héroes trabajando juntos por la convivencia, se identificaron diversas facilidades contextuales y humanas que favorecieron de manera significativa su implementación; uno de los elementos más valiosos fue la actitud positiva, empática y colaborativa de la docente titular, quien desde el inicio mostró apertura para recibir apoyo externo y disposición para integrar los principios de la estrategia a su práctica cotidiana.

A pesar de sus múltiples responsabilidades dentro del aula y la escuela, manifestó interés por conocer la fundamentación de la estrategia, compartir

observaciones sobre el comportamiento de los alumnos, e incluso aplicar algunas actividades de forma complementaria. Este respaldo fue fundamental para lograr una atmósfera de continuidad y coherencia entre las sesiones del taller y las rutinas escolares.

Asimismo, se contó con una respuesta favorable por parte de los niños y niñas, quienes no solo participaron con entusiasmo en las dinámicas propuestas, sino que poco a poco se apropiaron de las estrategias planteadas, como el uso del diálogo para la resolución de conflictos, el reconocimiento de emociones y la importancia del trabajo colaborativo. El uso de recursos lúdicos, canciones, títeres y juegos simbólicos facilitó su involucramiento, ya que las actividades estaban pensadas desde su perspectiva, intereses y niveles de desarrollo; esta participación activa se convirtió en uno de los pilares para que los objetivos del taller comenzaran a reflejarse en las relaciones entre pares y en el ambiente grupal.

Otro aspecto facilitador fue la flexibilidad del diseño didáctico, el cual permitió realizar adecuaciones en función de los ritmos del grupo y las condiciones del entorno; el contar con materiales accesibles, reutilizables y de bajo costo también hizo posible que las actividades pudieran llevarse a cabo sin depender de insumos complejos o difíciles de conseguir, lo que representa una ventaja importante para su posible replicación en contextos similares.

Es importante mencionar que, durante la ejecución directa de las actividades planificadas, no se presentaron problemas significativos que interfirieran con su desarrollo o ejecución; cada una de las dinámicas propuestas fue recibida con entusiasmo y disposición por parte del grupo infantil, lo cual permitió llevarlas a cabo en el tiempo estimado y con los resultados esperados.

La claridad en la secuencia didáctica, la adecuación de los materiales al contexto escolar y la coherencia entre los propósitos de la secuencia las necesidades reales del grupo contribuyeron a una implementación fluida. Asimismo, la interacción respetuosa entre los participantes, el interés sostenido en las actividades y el acompañamiento constante de la docente titular crearon un clima de confianza que favoreció tanto la expresión emocional como la colaboración.

Este desarrollo sin contratiempos también puede atribuirse a la cuidadosa planeación previa, que consideró las características del grupo, las posibles contingencias y la necesidad de ofrecer actividades atractivas y adaptadas a la edad. En este sentido, se puede afirmar que el taller se ejecutó en condiciones didácticas y afectivas óptimas, permitiendo que los niños y niñas se involucraran de manera activa, sin que surgieran incidentes, conflictos o resistencias que afectaran el curso de las sesiones.

Sin embargo, es importante resaltar que se registraron algunas inasistencias por parte de ciertos alumnos, lo cual representó una variable a considerar dentro del desarrollo de las actividades. Si bien la mayoría del grupo mantuvo una participación constante, algunos niños se ausentaron en una o más sesiones, debido principalmente a causas personales o familiares, como enfermedades, compromisos externos o asuntos imprevistos.

Estas ausencias, aunque no comprometieron el desarrollo general del taller, sí influyeron en la continuidad del proceso formativo individual de los niños que no estuvieron presentes en determinadas dinámicas clave, especialmente aquellas orientadas al trabajo cooperativo o al desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos.

A pesar de ello, se procuró brindar a los niños ausentes un breve espacio de retroalimentación y reintegración al regreso de sus inasistencias, explicándoles los acuerdos colectivos alcanzados, retomando conceptos esenciales y favoreciendo su inclusión activa en las siguientes sesiones, esta medida ayudó a mitigar parcialmente el impacto de su ausencia, aunque se reconoce que la experiencia completa del taller solo puede lograrse plenamente mediante la participación continua.

No obstante, una dificultad importante fue la participación parcial de las familias, desde el diseño de la estrategia se consideró clave involucrar a madres y padres en ciertas actividades, tanto para reforzar los aprendizajes en el hogar como para sensibilizarlos respecto al impacto de la convivencia familiar en la conducta infantil.

Como parte de las estrategias para reforzar los aprendizajes promovidos se estableció el uso de la aplicación WhatsApp como vía de comunicación alternativa y complementaria con las familias de los niños participantes, esta herramienta permitió compartir de manera ágil y directa actividades breves, recordatorios, recomendaciones y tareas sencillas que pudieran ser realizadas en casa con el acompañamiento de los padres o tutores.

El uso de esta plataforma respondió a la necesidad de dar continuidad al trabajo del aula más allá del horario escolar, así como fortalecer el vínculo entre el entorno familiar y educativo, en especial en un contexto donde la participación presencial de las familias estaba limitada por motivos laborales o logísticos. A través de grupos previamente organizados por la docente titular, se enviaron indicaciones claras, imágenes ilustrativas y mensajes breves que favorecieron la comprensión de las actividades propuestas.

Entre los beneficios identificados, se destaca que la mayoría de las familias respondieron positivamente a los mensajes, realizaron las tareas asignadas en casa y compartieron evidencias fotográficas de las actividades, esta participación contribuyó a reforzar en los niños valores y habilidades trabajadas en el taller, como la empatía, la colaboración, la autorregulación y la expresión emocional, consolidando así una conexión más fuerte entre el hogar y la escuela.

Si bien el uso de WhatsApp no sustituye la interacción presencial, se convirtió en una herramienta eficaz y accesible que facilitó la comunicación entre la interventora, los padres y los alumnos; permitió compartir recordatorios, enviar evidencias de actividades y mantener un seguimiento más cercano del trabajo en casa. Sin embargo, se observó que no todos los participantes cumplieron con las tareas solicitadas.

Aunque surgieron retos puntuales como las inasistencias de algunos alumnos y la baja asistencia familiar en actividades presenciales, estos fueron atendidos con medidas adaptativas que permitieron continuar con el curso de las sesiones sin afectar significativamente los objetivos trazados.

4.3. Respuestas a lo planteado

En términos generales, la intervención implementada a través de Pequeños héroes trabajando juntos por la convivencia cumplió satisfactoriamente con los objetivos planteados desde el inicio del proyecto. El objetivo general, que consistía en lograr una reducción mínima del 30% en la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas dentro del grupo, se alcanzó según los datos recabados mediante listas de cotejo, guías de observación y registros cualitativos realizados a lo largo de las sesiones.

Estos instrumentos permitieron evidenciar cambios claros en la manera en que los niños manejaban sus emociones y se relacionaban con sus compañeros, mostrando una mejora significativa en la autorregulación emocional y en el uso de estrategias pacíficas para la resolución de conflictos; respecto a los objetivos específicos, se lograron avances relevantes que sustentan el impacto positivo:

Se observó un notable fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, ya que los niños lograron identificar y expresar emociones, practicar la empatía y cooperar con mayor facilidad, gracias a actividades lúdicas como juegos simbólicos y títeres. Finalmente, aunque la participación familiar fue parcial, el uso de WhatsApp y las tareas en casa contribuyeron a sensibilizar a los padres sobre su papel en la educación socioemocional, reforzando el vínculo escuela-hogar y dando continuidad al aprendizaje.

Los resultados muestran que la intervención cumplió con los objetivos y generó un impacto positivo en lo emocional, conductual y relacional del grupo; sin embargo, aspectos como la participación familiar y la continuidad a largo plazo no fueron plenamente valorables, lo que señala áreas de mejora para futuras intervenciones.

4.4. Alcances y limitaciones de la estrategia

El principal alcance de la estrategia radicó en la generación de cambios positivos y concretos en la convivencia diaria del aula, reflejándose en un ambiente más armonioso, respetuoso y colaborativo entre los niños y niñas, la intervención

facilitó el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales esenciales, tales como la empatía, la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.

Adicionalmente, se logró consolidar un vínculo estrecho entre la docente titular y el grupo, lo que permitió que las prácticas y acuerdos trabajados en el taller tuvieran continuidad y coherencia dentro de la rutina escolar. Esta relación de confianza y colaboración resultó fundamental para el éxito de la estrategia, pues facilitó la integración de los nuevos aprendizajes en el día a día del aula y motivó a la docente a aplicar de manera activa las herramientas adquiridas durante la intervención.

Otro logro importante fue la adecuada selección y uso de recursos didácticos lúdicos, que fueron diseñados y adaptados cuidadosamente para responder a las características y necesidades específicas del grupo; el empleo de canciones, juegos simbólicos, títeres y dinámicas participativas despertó el interés y la motivación de los niños, favoreciendo una participación activa y comprometida. Esto permitió que las actividades no fueran percibidas como simples obligaciones, sino como experiencias enriquecedoras que incentivaron la cooperación, el respeto mutuo y la expresión emocional saludable.

No obstante, la intervención enfrentó limitaciones por el tiempo reducido de sesiones, lo que dificultó profundizar en algunos temas y consolidar por completo las habilidades socioemocionales. Además, la participación familiar fue restringida por factores laborales y de accesibilidad, lo que limitó el refuerzo en casa de los aprendizajes; si bien se usó WhatsApp como apoyo, esta vía no sustituyó la importancia de la interacción directa y el compromiso de las familias.

A pesar de estas limitaciones, la estrategia logró resultados tangibles y sentó las bases para intervenciones futuras con mayor alcance y sostenibilidad. Se recomienda, para próximas implementaciones, considerar una planificación que contemple un mayor tiempo disponible, así como estrategias más efectivas para involucrar a las familias desde distintos ámbitos y horarios. Además, se sugiere promover en las instituciones educativas políticas más flexibles que permitan

integrar de forma orgánica este tipo de talleres dentro de la rutina escolar, garantizando así una experiencia educativa integral que favorezca la convivencia y el desarrollo socioemocional en la educación preescolar.

En suma, esta experiencia demuestra que, aun con restricciones contextuales, es posible alcanzar mejoras significativas mediante intervenciones bien diseñadas, que consideren tanto los aspectos pedagógicos como la dinámica particular del entorno escolar y familiar; el compromiso de los actores involucrados y la adaptación continua de la estrategia a las condiciones reales del grupo son factores clave para maximizar el impacto y la continuidad de los beneficios obtenidos.

4.5. Implicaciones de la propuesta en la práctica profesional

La experiencia adquirida a partir de la implementación de Pequeños héroes trabajando juntos por la convivencia representa un aporte significativo y enriquecedor para la práctica profesional de los educadores involucrados, brindando aprendizajes que trascienden lo meramente técnico y se adentran en lo humano y social.

En primer lugar, esta intervención resalta la imperante necesidad de que las propuestas pedagógicas se construyan desde una comprensión profunda y realista del contexto específico de intervención. Este enfoque contextualizado implica una mayor sensibilidad y flexibilidad del profesional, quien debe ser capaz de diagnosticar, escuchar y responder con creatividad a las demandas que surgen en su entorno, desarrollando así estrategias que verdaderamente atiendan las necesidades y potencien las fortalezas de los niños y niñas.

Además, se reafirma la importancia central de la escucha activa y el diálogo constante con todos los actores educativos, especialmente con los propios niños y niñas, quienes son los protagonistas de su aprendizaje y desarrollo; este proceso de escucha no solo aporta información valiosa para ajustar las estrategias, sino que también fortalece el respeto hacia sus voces, emociones y opiniones, fomentando

un ambiente de confianza y colaboración que es indispensable para el éxito de cualquier intervención.

Paralelamente, el trabajo colaborativo con la docente titular evidenció que el acompañamiento y la construcción con el personal escolar enriquecen y legitiman las acciones pedagógicas, facilitando su continuidad y arraigo dentro del contexto escolar.

La estrategia también subraya que la transformación de la convivencia escolar requiere de espacios seguros y constantes donde los niños puedan experimentar, expresar emociones y aprender habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo integral y para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la convivencia pacífica en sociedad.

La inclusión explícita de estos elementos dentro del currículo, más allá de actividades aisladas, debe ser una prioridad para los profesionales de la educación, quienes deben abogar por una enseñanza integral que promueva el bienestar emocional y social desde las etapas iniciales de la formación escolar.

Por otro lado, esta experiencia invita a una reflexión crítica sobre las condiciones institucionales y estructurales que inciden en la labor educativa, la rigidez de horarios, la sobrecarga administrativa y la falta de recursos o espacios adecuados pueden limitar significativamente la efectividad de las intervenciones socioemocionales. Así, es necesario que los profesionales no solo actúen en el aula, sino que también promuevan espacios de diálogo y gestión institucional para flexibilizar y apoyar prácticas educativas que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes.

La propuesta también pone en evidencia la importancia de incorporar recursos didácticos lúdicos, creativos y accesibles, que respondan a los intereses y características de los niños, para favorecer su motivación y participación activa. La utilización de juegos, canciones, títeres y dinámicas participativas no solo facilita el

aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, sino que convierte el proceso educativo en una experiencia significativa y atractiva.

Finalmente, la intervención genera un aprendizaje profundo para el profesional que la lleva a cabo: la necesidad de ser un agente de cambio flexible, empático y reflexivo, que pueda adaptarse a diversas realidades, enfrentar retos y aprender de la práctica. La aplicación de esta estrategia no solo impacta positivamente en los niños, sino que también transforma al educador, ampliando su perspectiva sobre la educación y su rol en la formación de individuos capaces de convivir de manera respetuosa y solidaria.

Asimismo, esta experiencia abre la puerta para futuras aplicaciones y desarrollos; se reconoce que toda estrategia puede y debe ser perfeccionada, por lo que se propone que los profesionales continúen evaluando, adaptando y enriqueciendo estas prácticas, buscando siempre articular la intervención con las familias y la comunidad, fortaleciendo el trabajo en red y creando alianzas que garanticen la sostenibilidad y profundidad de los cambios.

En resumen, esta propuesta representa una oportunidad invaluable para consolidar una educación que no solo enseñe contenidos académicos, sino que forme personas íntegras, emocionalmente inteligentes y socialmente responsables. Para la práctica profesional, implica un compromiso renovado con una pedagogía humanista, crítica y participativa, que reconoce en cada niño y niña un sujeto de derechos y capacidades, y en el profesional un facilitador que acompaña, inspira y transforma.

Conclusiones

La implementación de la estrategia diseñada en esta propuesta ha demostrado ser factible dentro del contexto escolar observado, tanto por los recursos disponibles como por la disposición del personal docente y directivo para llevar a cabo actividades innovadoras que promuevan la socialización y disminuyan las conductas disruptivas.

Su diseño parte de una lectura contextual sensible, lo que favorece su apropiación por parte de los actores escolares, ya que no se trata de una solución genérica o impuesta, sino de una propuesta construida a partir de las necesidades reales del grupo. En este sentido, la factibilidad de la estrategia no sólo se refiere a la posibilidad de ejecutarla, sino también a su capacidad de generar sentido y pertinencia dentro del entorno educativo.

La estrategia se sustenta en principios pedagógicos que reconocen la importancia del juego, la expresión artística, la música y la convivencia como herramientas para favorecer el desarrollo emocional y relacional de los niños. Además, no requiere grandes inversiones económicas, ya que se apoya en materiales didácticos comunes, espacios ya disponibles en el aula, y sobre todo en el vínculo pedagógico que se establece entre docente y alumnos; esta accesibilidad constituye una de sus principales fortalezas.

Entre las ventajas más relevantes se encuentra la posibilidad de fomentar un ambiente de aula más armónico y cooperativo, en el cual los niños aprenden a dialogar, a ponerse en el lugar del otro y a resolver conflictos que de manera pacífica pueden llevarse a cabo; asimismo, promueve la participación activa de los estudiantes, permitiendo que se reconozcan como sujetos capaces de transformar su entorno inmediato. El enfoque vivencial y lúdico facilita la apropiación de valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y la corresponsabilidad, los cuales son fundamentales para una convivencia escolar sana.

Sin embargo, también se han identificado ciertas limitaciones, en primer lugar; aunque la propuesta es adaptable, su éxito está condicionado por la

disponibilidad de tiempo dentro del horario escolar, lo que puede representar un reto en contextos donde se prioriza el cumplimiento de contenidos curriculares rígidos. En segundo lugar, la implementación efectiva de la estrategia requiere de una actitud reflexiva y abierta por parte del docente, así como de un acompañamiento sostenido que permita evaluar y ajustar la intervención de manera continua.

Como interventora educativa, este proceso constituyó un espacio de aprendizaje profundamente significativo; a lo largo de la experiencia, fue posible reconocer la importancia de realizar una observación minuciosa y una escucha sensible de las dinámicas reales del aula antes de diseñar e implementar cualquier estrategia. Asimismo, se reafirmó que la flexibilidad es un principio indispensable en toda intervención, dado que cada grupo presenta características particulares que requieren ajustes continuos para que las actividades mantengan su pertinencia y eficacia.

En caso de tener la oportunidad de repetir este proceso, es fundamental fortalecer desde el inicio la comunicación y coordinación con las docentes, con el propósito de optimizar la organización temporal y asegurar la continuidad de las actividades previstas. De igual manera, se consideraría pertinente integrar de forma más sistemática momentos de reflexión individual con los niños, a fin de brindarles espacios de expresión sobre sus emociones, inquietudes y percepciones de la convivencia, lo que permitiría profundizar en la comprensión de sus necesidades socioemocionales.

Las experiencias obtenidas durante esta intervención presentan implicaciones relevantes para la futura práctica docente. En primer lugar, evidenciaron que el éxito de una estrategia no depende únicamente de un diseño estructurado, sino también del establecimiento de un vínculo pedagógico sólido, basado en la escucha activa, la empatía y la generación de ambientes de confianza. En segundo lugar, reafirmaron la necesidad de promover acciones orientadas a la cultura de paz, la expresión emocional y la resolución colaborativa de conflictos, como elementos esenciales para favorecer el desarrollo integral de los niños y

contribuir a la construcción de una convivencia escolar más armónica, participativa y respetuosa.

A pesar de estas limitaciones, la estrategia representa una base sólida para futuras intervenciones su carácter flexible permite que pueda ampliarse, enriquecer sus actividades o integrarse con otros enfoques pedagógicos que busquen fortalecer la formación integral del niño. Por ejemplo, puede adaptarse para involucrar más activamente a las familias, para articularse con proyectos comunitarios o para abordar temáticas como la equidad de género, la inclusión y el cuidado del medio ambiente desde una perspectiva de cultura de paz.

Finalmente, se deja abierta la posibilidad de continuar desarrollando y perfeccionando esta propuesta mediante nuevas experiencias de intervención, investigaciones colaborativas y el intercambio de saberes entre docentes. Esta apertura permite que la estrategia no se conciba como un modelo cerrado, sino como un proceso vivo, en constante construcción, que se enriquece al ser dialogado y recontextualizado en distintas realidades escolares. En este sentido, no se trata sólo de disminuir conductas disruptivas, sino de avanzar hacia una escuela más humana, participativa y transformadora, donde el respeto mutuo y la convivencia pacífica sean principios fundamentales del quehacer educativo.

Referencias bibliográficas

- Ander Egg, Ezequiel. "Pautas y orientación para elaborar un diagnóstico comunitario": Metodología y práctica del desarrollo de Comunidad Buenos Aires. Lumen, 2000; p. 218-249.
- Aguilar Gómez, M. del C. (2002). Educación Familiar: Una propuesta disciplinar y curricular. México: Trillas.
- Andrade Zevallos, J. F., Cirino Rodríguez, A. D., Consuegra Anastacio, L. L. y Mite Campoverde, E. T. (2025). Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la autonomía en niños de Educación Inicial II. Ciencia y Reflexión, 4(2). p. 1465–1476.
- Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. p.47
- Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2.^a ed.). México: Trillas. p. 45–52
- Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. Acantilados de Englewood, Nueva Jersey: Prentice Hall. p.40
- Bandura, A. (1986). Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social. Prentice Hall. (p. 87-92, 417-421.
- Barrel J. (1999). El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. Editorial Manantial. p. 74
- Baumrind, D. (1971). Patrones actuales de autoridad parental. Monografías de Psicología del Desarrollo. p.89.
- Bergen, D. (2002). El papel del juego simbólico en el desarrollo cognitivo de los niños. Investigación y Práctica en Educación Infantil, 4(1). p. 419. <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Berk, L. E. (2013). *Infancia y desarrollo: De cero a doce años* (7.^a ed.). México: Pearson Educación. p. 212–214.

- Berger, K. S. (2015). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (9.^a ed). México: McGraw-Hill. p. 134
- Berk, L. E. (2013). *Desarrollo infantil* (9.^a ed.). Boston, MA: Pearson. p. 275–277.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. P. 87-88
- Berk, L. E. (2013). *Desarrollo de la infancia y la adolescencia*. (p. 312-320)
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida* (pp. 45-67). Barcelona: Graó.
- Brickson, Frederic. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En: Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós Educador; 195-295.
- Bruner, J. S. (1986). *Mentes reales, mundos posibles*. Harvard University Press. pp. 47-52.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*. Oxford University Press. p. 60-61.
- Bruner, J. (1996). *La cultura de la educación*. Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 44–47, 220-222
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Harvard University Press. p.120.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. p. 54-80.
- Brophy, J. (2010). *Motivar a los estudiantes para aprender* (3.^a ed.). Nueva York: Routledge. p. 67-83
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). *Desarrollo socio-moral y conductas prosociales*. *Desarrollo Infantil*. p.425–427.

- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (2003). Adolescencia temprana y desarrollo prosocial/moral: El papel de las interacciones sociales y las emociones. *Revista de Adolescencia Temprana*. p. 425–427.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2019). *Psicología de la educación y prácticas educativas* (3.^a ed.). Editorial Graó. p. 82–90.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Programación de prevención e intervención social y emocional para niños en edad preescolar. *Springer Science & Business Media*. p. 36-38, 177-182
- Denham, S. A. (2006). La competencia socio-emocional como apoyo para la preparación escolar: ¿Qué es y cómo la evaluamos? *Educación y Desarrollo Temprano*. p. 57–89, 123-145
- Durkheim, É. (1911). *Educación y sociología*. Nueva York: The Free Press. p. 45
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Desarrollo prosocial. En N. Eisenberg (Ed.), *Manual de psicología infantil: Desarrollo social, emocional y de la personalidad* (6.^a ed., Vol. 3) p. 646–718, 812-815
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). La guía del educador para la inteligencia emocional y el rendimiento académico: Aprendizaje socioemocional en el aula. p. 42-61.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Autorregulación relacionada con las emociones y su relación con el desajuste en los niños. *Revisión Anual de Psicología Clínica*, 6, 495–525.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Manejo del aula: Una parte crítica de la psicología educativa, con implicaciones para la formación de profesores. *Psicólogo Educativo*, 36(2) p. 103–112.
- Erikson, E. H. (1963). *Infancia y sociedad* (2.^a ed.). W. W. Norton & Company. p. 259, 197-201

- Ernst, J. (2014). Educación infantil para la sostenibilidad: Enseñando a los niños pequeños a cuidar el medio ambiente. Nueva York, NY: Routledge. p. 45–47.
- Epstein, J. L. (2001). Asociaciones escolares, familiares y comunitarias: Preparando a los educadores y mejorando las escuelas. Boulder, CO: Westview Press. p. 85-97.
- Escribano González, Alicia y Valle, Ángela del, coords. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación superior. Narcea, S.A. de ediciones. p. 75-77.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Adolescencia temprana y comportamiento prosocial/moral II: El papel de las influencias sociales y contextuales. p. 25-52, 125–147, 1463-1464
<https://doi.org/10.1177/0272431699019002001>
- Galtung, J. (2003). Cultura de Paz: Concepto y práctica. En J. Galtung (Ed.), Paz, Cultura y Sociedad. Buenos Aires: Editorial Paidós. (p.30)
- García, M., & Martínez, A. (2018). Desarrollo socioemocional en la infancia. Editorial PsicoEducativa.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). Transmisión de habilidades al niño de primaria (p. 22). Champaign, IL: Research Press.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional (p. 134). Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. (p.85)
- Harter, S. (2012). La construcción del yo: Bases del desarrollo y socioculturales (2.^a ed.). Guilford Press. p. 89-92.
- Harter, S. (2012). Autopercepción y autoconcepto en la infancia y la adolescencia. The Guilford Press. p. 112–114.
- Jiménez, R. (2017). El impacto del entorno familiar en el comportamiento infantil. Psicología Infantil, 45(2), 113-120.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2006) Unirse: Teoría de grupos y habilidades grupales. p. 210-225.
- Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2001). Caminos hacia la conciencia: Orientación mutuamente receptiva temprana entre madre e hijo y las emociones morales, la conducta y la cognición de los niños. p.102.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). El papel de la amistad en el desarrollo del ajuste escolar temprano de los niños.. p. 163–187.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- Ladd, G. W. (1999). Relaciones entre pares y competencia social en los niños: Un siglo de avances. Yale University Press. (p. 85)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Unidos: Teoría de grupos y habilidades grupales (11.^a ed.). Boston, MA: Pearson. (pp. 28–31)
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). Manual de interacciones entre pares, relaciones y grupos. Nueva York: Guilford Press. (pp. 23–25)
- Ladd, G. W. (1999). Relaciones entre pares de los niños y competencia social: Un siglo de avances. New Haven, CT: Yale University Press. p.85
- Leticia. M, F (2024) “Campo Formativo Ética, Naturaleza y Sociedades” Programa Sintético de la Fase 2. Primera edición, CDMX. p.43
- López, R. G., & González, M. A. (2022). La regulación emocional en la infancia: Una revisión desde la psicología del desarrollo. Revista Chilena de Psicología, p.69. <https://doi.org/10.7764/rchpsyc.2022.41.1.074>
- López, M., & Ramírez, J. (2020). Influencia del estilo de crianza en el desarrollo socioemocional de niños en edad preescolar. p. 45-67.
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (1987). Crecimiento creativo y mental (7.^a ed.). Macmillan Publishing Company. p.94.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2006). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Alianza Editorial p. 61.

- Méndez, P. (2015). La regulación emocional y social en niños de preescolar. Guadalajara: Fondo Educativo. p. 159-163
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2000). Evaluación del aprendizaje significativo: Procesos y contextos. Ediciones Morata.
- Montiel y Hernández. (2007). Educación preescolar: Nuevas perspectivas. Diplomado. Universidad Pedagógica Nacional. CDMX
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). La convivencia escolar: un análisis desde la perspectiva psicosocial. Editorial Octaedro. p.159
- Piaget, J. (2000). La psicología del niño. Ediciones Morata. p. 110-112.
- Piaget, J. (1962). Juego, sueños e imitación en la infancia. W. W. Norton & Company. p.112
- Piaget, J. (1975). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación (4.^a ed.). Fondo de Cultura Económica. p. 87
- Piaget, J. (1977). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Fondo de Cultura Económica. p. 42-56–60.
- Piaget, J. (1979). El desarrollo del pensamiento: La equilibración de las estructuras cognitivas. Viking Press. pp. 303-305
- Revista Varela. (2023). El maestro como mediador en valores para mejorar la convivencia escolar en la básica primaria. *Revista Varela*, 1(1). Recuperado de <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1633/2555>
- Rogoff, B. (2003). La naturaleza cultural del desarrollo humano. Nueva York: Oxford University Press. p. 121–124.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Interacciones entre pares, relaciones y grupos. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Desarrollo social, emocional y de la personalidad* (6.^a Ed) p. 419–504. Hoboken, NJ: Wiley.

- Smith, B. (1997). La ambigüedad del juego. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 28–31.
- Skinner, B. F. (1953). Ciencia y comportamiento humano. Nueva York: Macmillan.
- Thompson, R. A. (1994). Regulación emocional: un tema en busca de definición. Monografías de la Sociedad para la Investigación en Desarrollo Infantil. p.25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- UNESCO. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tedesco, J. C. (2000). El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Fondo de Cultura Económica. pp. 89
- Vicente, Juan (2010) “7 Ideas Clave. Escuelas sostenibles en convivencia”. España. McGraw Hill. Pp 13
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (p. 92). Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M. A. (2007). Diario de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones. p. 87
- Vygotsky, L. S. (1978). Mente en sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Prensa Universitaria de Harvard. p. 56-57-79-86-91-93-247-253
- Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 87
- Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press. P. 79-91
- los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press. p.91

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. p. 87–90.

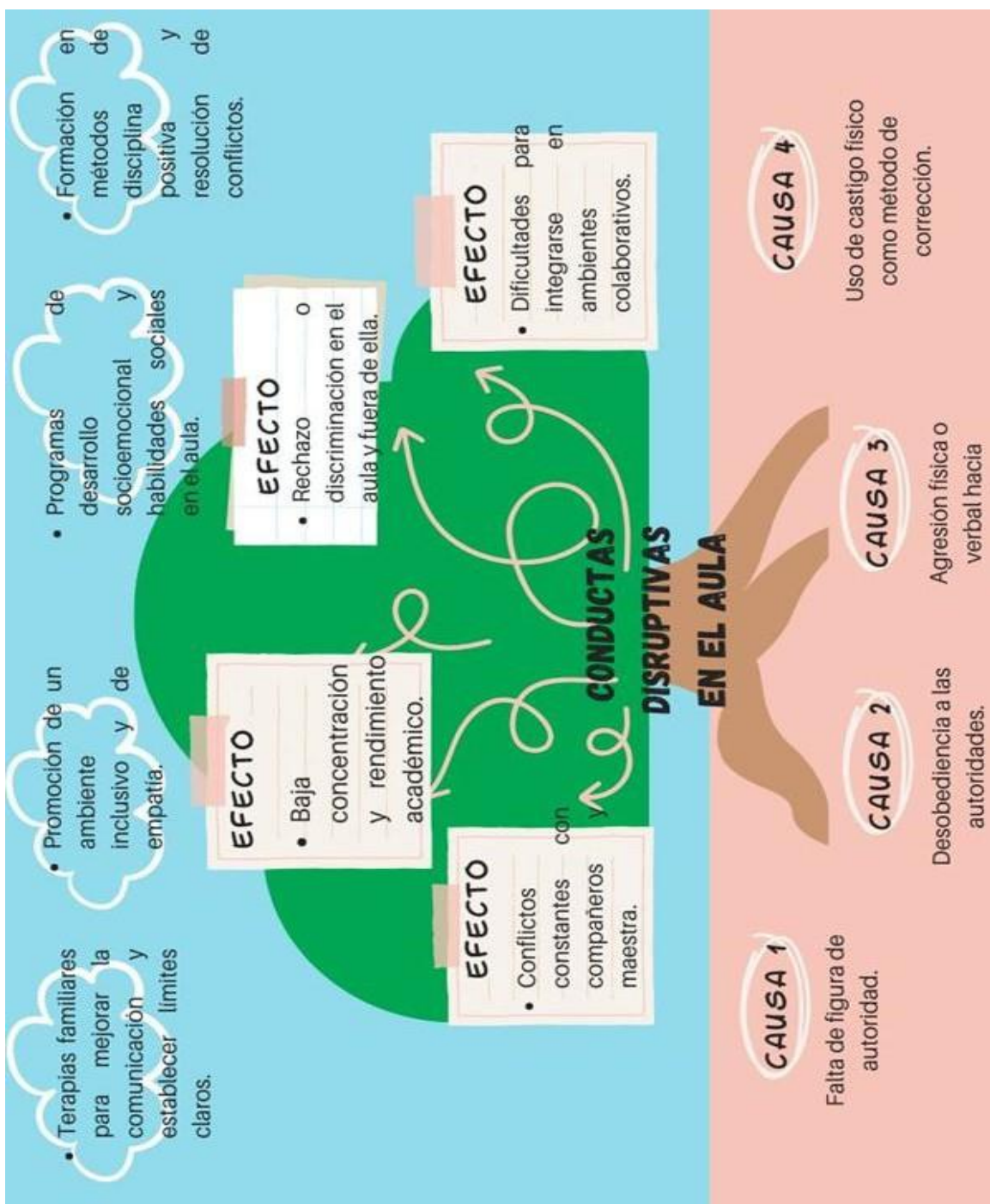
Wallon, H. (1942). Concepto de interacción social y regulación emocional p. 115–118.

Anexos

Anexo 1

Árbol de problemas

Nota. Adaptado de *Árbol de problemas*, de Josselin, 2025, México, (https://www.canva.com/design/DAGhxDHAiKE/9d8ul_q5UrLys4ZI-n65BQ/edit)



Anexo 2

Estructura de la estrategia

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	
Pequeños héroes trabajando juntos por la convivencia ¹	
Fecha de inicio: 26 de mayo del 2025	Fecha de término: 06 de junio 2025

Propósito	Que los niños reconozcan la importancia de la convivencia pacífica y colaborativa, expresando ideas y participando activamente en la construcción de acuerdos grupales.
Eje articulador	• Pensamiento crítico • Artes y experiencias estéticas • Inclusión

Campo:	Contenido	PDA
Ética, naturaleza y sociedades	Los derechos de niñas y niños como base para el bienestar integral y el establecimiento de acuerdos que favorecen la convivencia pacífica. (p.50)	• Expresa lo que entiende acerca de los derechos de niñas y niños, dice cómo los vive y disfruta en situaciones cotidianas, y escucha cómo lo hacen sus pares. (p.50) • Establece acuerdos con sus pares y otras personas para mejorar la convivencia en beneficio común. (p.50)
	La diversidad de personas y familias en la comunidad y su convivencia, en un ambiente de equidad, libertad, inclusión y respeto a los derechos humanos. (p.51)	• Se da cuenta de que las familias son diversas y distintas entre sí, y que esto favorece la convivencia en un entorno de inclusión y respeto. (p.51)
	La cultura de paz como una forma de relacionarse con otras personas para promover la inclusión y el respeto a la diversidad. (p.51)	• Construye acuerdos para una convivencia pacífica en su hogar y escuela, al escuchar y expresar con respeto ideas y opiniones propias y de las demás personas. que fortalezcan una cultura de paz. (p.51)

¹ Estas actividades son ideas extraídas del libro Pioneros de violencia, con modificaciones propias, adaptadas al contexto.

Sesión 1: La ciudad del buen compañero

Sesión 1	La ciudad del buen compañero	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 26 de mayo
INICIO	• Dar bienvenida a los niños. • Se presenta una pequeña ilustración de una ciudad y dos títeres de super héroes, que representen una situación. • Se narra una breve historia: Dos super héroes llegaron a una ciudad, pero no saben cómo vivir juntos sin pelear. Uno grita, otro empuja, otro no comparte. Puedes ayudarlos, por favor. • Preguntas ¿Qué deben de hacer ellos para poder convivir?, ¿Cómo los ayudarías?	
DESARROLLO	• Siguiendo con la dinámica la interventora despierta el interés de los niños a participar, conversar sobre la importancia de trabajar juntos y tomar acuerdos. • Una vez que terminen por medio de una caja los niños van sacando un trozo de papel de color con el fin de formar equipos. • Una vez formados se les solicita reunirse con ellos e imaginarán que son unos superhéroes. • Se reparten mascararas a los niños, coloquen un nombre (pueden utilizar otro recurso). • Y crean una pequeña historia en conjunto con sus demás compañeros.	
CIERRE	• Compartirán con la clase su historia y sus creaciones. • De tarea mandar evidencia siendo buenos superhéroes usando su máscara que elaboraron en clase (donde se refleje una buena acción) para compartir al otro día en clase.	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Ciudad • Dos superhéroes • Papel • Tijeras • Pegamento	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 2: Cuento de paz

Sesión 2	Cuento de paz	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 26 de mayo del 2025

INICIO	• Antes de empezar se les pregunta a los niños ¿Saben qué es un cuento?, ¿Cómo inicia un cuento?, ¿De qué material han visto que este hecho un cuento?, ¿Es necesario que tenga un nombre? • Se muestra ante ellos algunos trozos de cartón, preguntando a la clase creen que este sea un cuento. • Interventora dice: Bueno este cuento no tiene nombre, pero comienza así pongan mucha atención. Había una vez un salón de héroes donde nada parecía tener sentido. Los niños gritaban, corrían, tiraban los juguetes, interrumpían a la maestra y no escuchaban a nadie. Nadie quería compartir y todos querían ser los primeros en todo. La maestra, la señorita Clara, intentaba hablar, pero su voz se perdía entre los gritos como una hojita en medio del viento. Las tareas no se hacían, los cuentos no se leían y nadie jugaba tranquilo. Aquel lugar no era una clase... ¡era todo un caos! Hasta que un día el pizarrón grito: Ya basta, ya no quiero seguir trabajando con estos niños. Entonces este pizarrón..... Continuará • La interventora menciona que este cuento se está construyendo, por lo que su misión será escribir que pasó después.
DESARROLLO	• Se les hace entrega de un trozo de cartón a cada uno. • Recalcando que cada uno dibujará lo que creen que pasó después y colocará su nombre • Luego al término del dibujo pasarán al frente y compartirán con el resto del grupo su creación. • La interventora añadirá cada una de las hojas al nuevo cuento. • Y de manera grupal se le colocará un nombre.
CIERRE	• Ya para finalizar la interventora leerá a todo el grupo el cuento elaborado. • De tarea en casa, contarán el cuento a su familia (mandar evidencia fotográfica). • También realizar reporte de lectura de lo hayan entendido del cuento hecho en clase.

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Trozos de cartón • Cuento • Pintura	• Registro de Observación • Lista de cotejo

	• Pinceles • Hilo • Tijeras • Colores • Lápiz	
--	---	--

Sesión 3: Pacificadores vs Confusor

Sesión 3	Pacificador vs Confusor	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 27 de mayo del 2025
INICIO	• Bienvenida a los niños. • Preguntar cómo les fue con las tareas que se dejaron • Compartir y calificar tareas pendientes, donde cada niño expone lo que hicieron y aquellos que no por qué no lo realizaron. • Se pregunta a los niños si han jugado al Amoug, ¿De qué trata el juego?, ¿Cómo se juega?, ¿Existen dos equipos?, ¿Cuáles son? • Bueno pues hoy jugaremos a eso, pero cambiaremos un poco el juego. • Aquí serán pacificadores vs confusores • Pregunta ¿Qué necesitamos para poder jugar?	
DESARROLLO	• Interventora dice a la clase solo pueden elegir un color de pinza. • Con el fin de hacer dos equipos. • Se les indicará que ahora deben reunirse con sus compañeros e imaginar que tienen una nave. • Se pregunta ¿Cómo es una nave?, ¿Qué debe de tener? • Previamente se llevan objetos para llevar a cabo (tela, almohadas, osos, papel, palos, utensilios). • Indicando que tendrán 10 minutos para tener lista su nave y deberán de trabajar en equipo. • Exponer la nave elaborada por los niños. • Entrar a la nave todos juntos y recargar batería para ser buenos pacificadores.	
CIERRE	• La interventora manifiesta ante los niños que al otro día todos deben de recordar que antes de comenzar la clase todos sin excepción entran a la nave para recargar batería para ser buenos pacificadores.	

	• Recordar a los niños que pueden hacer uso de ella en cualquier momento tanto de manera individual como grupal. Nota: Manifestar a los niños que deben de cuidar esa nave, porque harán uso de ella todos los días.
--	---

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Pinzas de color • Tela • Almohadas • Cobijas • Palos de escobas • Osos • Papel • Utensilios	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 4: Seamos pacificadores

Sesión 4	Seamos pacificadores	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 27 de mayo del 2025
INICIO	• Continuando con la sesión anterior. • Se da a conocer a los niños las reglas del juego. Equipo pacificador: Deberán completar misiones, encontrar a los confusores. Equipo confusor: Escondarse de los pacificadores Mediador: Evitar el conflicto Presionar el apagador de luz cuando exista alguna reunión o hayan detectado a algún confusor. El juego termina cuando encuentren a los confusores y terminen las misiones o cuando exista un conflicto como (empujar, gritar, rasguñar).	
DESARROLLO	• Acomodar el espacio para realizar las diferentes estaciones 1. Armar rompecabezas 2. Hacer una torre 3. Encestar tres pelotas • Antes de iniciar el juego se vuelve a repetir las reglas del juego si es necesario, la interventora dirá al oído de cada equipo el papel que deberán jugar en esta actividad. • Recordando que nadie dirá si son confusores o pacificadores, hasta que lo prueben. • Comienza el juego.	

CIERRE	De tarea hacer un compromiso en conjunto con los padres (mandar evidencia) pegar en lugar visible para tenerlo bien presente, compartir al otro día en clase.
---------------	---

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
- Alumnos - Docente - Interventora	- Rompecabezas - Bloques - Tres pelotas - Cesto	- Registro de Observación - Lista de cotejo

Sesión 5: Alberca de paz

Sesión 5	Alberca de paz	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 28 de mayo del 2025
INICIO	- Bienvenida a los niños, preguntar cómo se sienten. - Calificar tareas pendientes. - Cada niño expone su elaboración ante el grupo. - Se les pregunta si alguien ha ido a nadar a una alberca. - Comentar qué aquí tenemos una maleta imaginaria que llevaremos todos juntos para ir a nadar. - Iniciando con la interventora: Yo llevaré bloqueador... así, sucesivamente hasta que tengamos todo lo necesario.	
DESARROLLO	- La interventora da a conocer que con ayuda de las sillas del salón formar un círculo lo bastante grande para que todos quepan dentro de él. - Mencionar que esté será nuestra alberca, pero nos falta algo: con ayuda de papel de color azul haremos tiras que simulen el agua dentro de la alberca. - Antes de ingresar a la alberca debemos sacar lo que tenemos dentro de nuestra maleta imaginaria (ejemplo: colóquense sus lentes, su traje de baño). - Una vez que ya estemos dentro la interventora por medio del juego “Marco- Polo” planteará una situación (ejemplo: un compañero te empujó sin querer, uno de tus compañeros se quedó sin flotador) - Preguntas ¿Qué hacemos?, ¿Si, fueras tú quien se estuviera ahogando que haces?	
CIERRE	De tarea en casa, dibujar tú propia alberca dentro de ella representa ¿Con quién te gustaría ir a nadar?, ¿Qué objetos	

	llevarías en tu maleta imaginaria?, ¿Qué harías si ves que un amigo o familiar necesita ayuda? • Para compartir al otro día.
--	---

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Sillas • Periódico	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 6: Nadaremos, nadaremos

Sesión 6	Nadaremos, nadaremos	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 28 de mayo del 2025
INICIO	• Continuando se presenta la siguiente situación: Hoy la alberca está en peligro... ha aparecido el tiburón del desorden, que grita, se enoja y no respeta turnos. Solo los verdaderos nadadores de paz pueden ayudar a restaurar la calma. • Con ayuda de un tiburón de juguete la interventora dirá a los niños. “Hola, soy el tiburón más pequeño del océano. Me gusta mucho jugar con otros, pero... tengo un problema: cuando me emociono, ¡a veces muerdo o grito sin querer! ¿Ustedes me pueden enseñar cómo jugar sin lastimar?”	
DESARROLLO	• La interventora plantea las siguientes situaciones: 1. Tiburón quiere un juguete y grita. 2. Tiburón quiere jugar, pero empuja para entrar. 3. Tiburón se enoja porque no lo eligen. • Hasta que los niños propongan acciones para mejorar las situaciones. • Una vez que lleguen a una se les otorgará el tiburón, pero llevando a cabo la acción pacífica.	
CIERRE	• De tarea en conjunto con papás • Escriban tres reglas del tiburón pacífico. • Pueden empezar con: 1. Cuando me enoja, yo _____ 2. Si quiero algo, yo _____ 3. Si alguien me gana, yo _____	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Tiburón	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 7: Guardianes de fuego

Sesión 7	Guardianes de fuego	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 29 de mayo del 2025
INICIO	• Bienvenida a los niños • Calificar tareas pendientes y exposiciones de ellas. • Se pregunta ¿Alguien conoce a un dragón?, ¿Qué hacen? • Presentando a enojón, un dragón que escupe fuego cuando se enoja, ¡pero no quiere lastimar a nadie! Solo que no sabe cómo calmarse...” • ¿Ustedes también sienten fuego en el pecho a veces?, ¿Qué les enoja?	
DESARROLLO	• Se presenta el mural eso me enoja. • Cada niño recibe una bola y dibuja o dicta algo que le enoja (ejemplo: cuando no me escuchan o cuando me empujan). • Se pegan todas en el mural mientras se comenta: Está bien enojarse, pero no debemos explotar. • Se lleva a cabo una pausa por medio del juego del globo de la calma. • Diciendo: Aquí tengo un globo lo estiro muy bien, lo inflo, pero no mucho porque puede explotar, lo amarro muy bien y ahora lo coloco en el piso y lo piso, de esa manera desaparece el enojo	
CIERRE	• De tarea en casa preguntar a papás que los hace enojar y que hacen para dejar de hacerlo, dibujarlo o escribirlo en una hoja.	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Dragón • Hoja de color azul • Mural	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 8: Decir lo que siento sin explotar

Sesión 8	Decir lo que siento sin explotar	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 29 de mayo del 2025
INICIO	- La interventora invita a los niños a mirar el mural de gotas que hicieron en la sesión anterior ¿Recuerdan estas gotas? son las cosas que nos hacen enojar. - Se les pregunta ¿Alguien quiere compartir alguna vez que se haya sentido así? ¿Qué pasó? ¿Cómo se sintieron en ese momento? (permitir respuestas breves para que expresen sus experiencias y validar sus emociones).	
DESARROLLO	- La interventora toma jugo y la muestra al grupo: Quiero contarles algo importante con este jugo, el enojo es como el agua que vamos a poner aquí adentro. - Da la indicación de hacer una fila en orden, sin empujar; dónde hace mención de que cada uno pasa a llenar la jarra, evitando que se derrame el agua, diciendo lo que lo hace enojar. - Conforme el agua sube, los niños observan cómo se llena la jarra: ¿Ven cómo sube el agua? Eso es como nuestro enojo creciendo. - Se detiene justo antes de que el agua rebose y añade: Si no hablamos lo que sentimos o no hacemos algo para calmarnos, esta jarra puede llenarse demasiado y desbordarse, causando problemas. - Explicar que, si se evita el enojo, se logra tener un control y podemos seguir siendo amigos y compañeros felices. - Se invita a los niños a llevar a cabo un truco de magia con la jarra de agua, repetir el movimiento mágico y decir en voz baja: ¡Paz y calma, por favor! - Terminar bebiendo del jugo de calma y disfrutar.	
CIERRE	- De tarea en casa trabajar en conjunto para elaborar su propia jarra de la paz, como lo hicieron en clase, utilizando los materiales con los que cuenten en casa. - Una vez que terminen repetir la frase. ¡Paz y calma, por favor! - Compartir fotografías a la interventora, acerca de su elaboración.	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
Alumnos	Jugo	Registro de Observación

• Docente • Interventora	• Agua • Vasos	• Lista de cotejo
---	---	---

Sesión 9: Amigos y más amigos

Sesión 9	Amigos y más amigos	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 30 de mayo del 2025
INICIO	• Saludo y bienvenida. • Preguntar a la clase como les fue con las tareas que llevaron a cabo. • Exponer tareas pendientes. • Ahora la interventora dirá al grupo bueno ahora ustedes saben ¿Qué es la amistad? ¿Quiénes son sus amigos? • Explicar que la amistad es como una planta que necesita cuidado para crecer fuerte y bonita.	
DESARROLLO	• Ahora bien, cada niño realizó su propia flor. • Dibuja una acción que fortalezca la amistad (ej. compartir, invitar, consolar). • Se arma entre toda una flor gigante en el mural del aula. • Por medio del teléfono descompuesto usando vasos e hilo los niños forman una red entre ellos mientras dicen frases como (te presto mi juguete, me gusta jugar contigo). • La interventora menciona de esta forma nuestras palabras viajan por la red. Así también viaja la amistad: cuando decimos cosas bonitas, ¡nos conectamos con los demás!	
CIERRE	• De tarea elaborar un objeto simbólico (puede ser una piedra, una hoja, un juguete, un lápiz) que regalarán a un compañero de la clase al otro día, deberán de explicar por qué ese objeto y porqué a ese niño.	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Hojas de papel • Vasos • Hilo	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 10: Amigo es amigo

Sesión 10	Amigo es amigo	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 05 de junio

INICIO	• Se retoma la flor del mural. • ¿Recuerdan cómo hicimos crecer la flor de la amistad? Hoy vamos a ver qué hacer cuando algo la lastima. • Pregunta: ¿Alguna vez te has enojado con un amigo? ¿Qué hiciste?
DESARROLLO	• La interventora con ayuda de una mesa en el centro del aula muestra a los niños un vaso (el primer vaso con agua clara) diciendo: Miren este vaso está limpio, es claro así es una amistad cuando nos tratamos bien. ¿Qué cosas creen que ayudan a que una amistad se vea así? • Tomar el segundo vaso con agua limpia y explicar, colocándole unas gotas de colorante oscuro al vaso mientras se dice: Pero a veces... pasan cosas no tan bonitas. A veces decimos palabras feas, empujamos o no queremos compartir. • Cuando hacemos eso, nuestra amistad empieza a ensuciarse. Miren... ya no se ve tan clara, ¿verdad? Se pone turbia, triste, confusa. • Mostrar la jarrita con agua limpia y continuar: • Pero si decimos lo siento, si damos abrazos, si invitamos a jugar o decimos te quiero ¡poco a poco podemos ayudar a que la amistad se limpie otra vez!
CIERRE	• De tarea compartir fotografía donde los niños estén regando alguna planta, flor. • Qué simbolice el cuidado del medio y de todo lo que se encuentra presente.

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Dos vasos • Agua • Colorante	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 11: ¿Cómo ayudo?

Sesión 11	¿Cómo ayudo?	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 02 de junio del 2025
INICIO	• La interventora saluda al grupo. • Pregunta cómo les fue en su fin de semana. • Qué les pareció las tareas que dejamos, como se sintieron	

	• Exponer tareas pendientes, conversar acerca de ellas. • La interventora menciona al grupo • Hoy veremos otra actividad diferente. • Coloca papel o hojas de color azul en el suelo para representar el mar y dice: ¡Atención marineros! Estamos en un gran viaje en barco, pero... ¡oh no! Se acerca una tormenta y nuestro barco está en peligro. ¿Qué haremos si uno de nuestros amigos se lastima? ¿Lo dejamos? ¿O lo ayudamos? • Se invita a los niños a ponerse un brazalete de equipo solidario, como símbolo de que están listos para ayudarse entre sí.
DESARROLLO	• Se arma un circuito con obstáculos suaves (sillas, cojines, cuerdas) que simulan un barco que se hunde. • Al fondo está una Isla segura decorada como lugar de llegada. • La interventora explica: Uno de sus compañeros se lastimó (lleva un parche simbólico). Su equipo debe trabajar unido para llevarlo a salvo a la isla... sin correr, sin empujar y con mucho cuidado. Reglas: • El compañero que representa al herido no puede caminar (puede ser transportado entre dos o guiado suavemente). • Todo el equipo debe participar y tomar una decisión juntos: ¿lo cargan? ¿lo apoyan entre dos? ¿le hacen un camino? • Al llegar a la isla, celebran con un grito del equipo: ¡Juntos lo logramos! • Se puede repetir el juego con roles rotativos para que todos pasen por la experiencia de ayudar y ser ayudados.
CIERRE	• En casa elaborar brazalete de material resistente (puede ser una liga, listón) que simbolice que debemos de ayudar a otros • Acudir con ella al otro día.

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Papel crepe azul • Sillas • Cojines • Cuerdas • Parche	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 12: Yo te ayudo

Sesión 12	Yo te ayudo	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 02 de junio del 2025
INICIO	- La interventora saluda al grupo y muestra un cofre cerrado. ¡Marineros! Después de la tormenta de ayer, hemos llegado a una nueva isla. Dicen que aquí hay un tesoro muy especial... pero no es de oro ni de joyas. Es un tesoro que solo los buenos amigos pueden encontrar. - Se pregunta al grupo: ¿Qué creen que guarda un tesoro de la amistad?, ¿Cómo podemos encontrarlo?	
DESARROLLO	- Se les explica que para abrir el cofre deben superar los retos en grupo. - La interventora menciona que deben de trabajar en conjunto para superar los obstáculos. - Construyan un barco con los objetos que tienes a tu alrededor (imagen de barco) - Crea una vela para tu barco (vela de barco) - Disfrázate de pirata (disfraz pirata) - Cada vez que superan un reto, reciben una moneda de papel dorado que representa un valor (respeto, paciencia, ayuda, empatía). - Al juntar todas, la interventora abre el cofre del tesoro, donde aparece dentro de él un espejo que dice: Tú si eres un buen amigo, sigue así.	
CIERRE	- En casa elabora tú propio barco pirata usando los materiales que tengas. - Juega en conjunto con mamá y papá o algún otro familiar, donde lleven a cabo una búsqueda del tesoro. - Donde cada objeto simbolice (ayuda, amor, tranquilidad). - Comparte evidencias fotográficas y expone ante la clase lo que hiciste.	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
- Alumnos - Docente - Interventora	- Cofre - Imágenes (barco, vela, disfraz) - Papel - Ropa - Tela - Espejo	- Registro de Observación - Lista de cotejo

Sesión 13: Nosotros podemos

Sesión 13	Nosotros podemos	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 03 de junio del 2025
INICIO	- Se da la bienvenida al grupo con entusiasmo - Antes de empezar revisar tareas pendientes - Preguntar ¿Cómo se sintieron?, ¿Cómo les fue? - Ahora que todos pasaron, la interventora da a conocer que se verá un tema nuevo preguntando: Ustedes saben ¿Qué cosas puedes hacer tú solito?, ¿Y qué cosas necesitas hacer con ayuda?" - Se menciona da a conocer lo siguiente: Hoy vamos a descubrir lo valiosos que somos y lo mucho que podemos lograr juntos.	
DESARROLLO	- La interventora menciona: "El cartero trae una carta para quienes tienen..." (ropa de cierto color, número de hermanos, etc.). - Así se forman equipos de forma lúdica. - Cada equipo elige a un integrante que se recuesta en el piso. - Con gis, trazan la silueta del compañero con cuidado. - Al terminar, cada grupo presenta su obra: Se llama ____. Es amable porque... Nos gusta jugar con él/ella porque... Lo dibujamos porque...	
CIERRE	- En casa en familia, tracen juntos la silueta de algún integrante (puede ser cartulina, papel de estraza, papel bond, piso) como ustedes gusten. - Decoren la silueta juntos: - Dibujen la cara, ropa, accesorios y detalles que representen cómo es la persona. - Pueden usar materiales como telas, recortes, stickers o cualquier cosa creativa para adornar. - Comparte con la clase al otro día - Traer la silueta para mostrarla en clase o contar qué hicieron. - Explicando cómo se sintieron.	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
- Alumnos - Docente	Gises	- Registro de Observación - Lista de cotejo

• Interventora		
----------------	--	--

Sesión 14: Somos un gran equipo

Sesión 14	Somos un gran equipo	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 03 de junio del 2025
INICIO	¿Recuerdan las siluetas que hicimos? ¡Fueron increíbles! - Vamos a trabajar juntos, con este frasco (muestra un frasco decorado). - Mencionando que no se trata de cualquier frasco se trata de Frasco de talentos: Aquí vamos a guardar los talentos que tenemos en nuestro grupo.	
DESARROLLO	- A cada niño se le entrega una estrella de papel. - Escriben o dibujan algún talento o cualidad. - Luego, cada uno menciona su talento en voz alta y lo coloca en el frasco de talentos. - Por medio de un estambre de color, se lanza el hilo entre los niños formando una telaraña - Cada vez que alguien lanza el hilo, debe decir algo positivo sobre quien lo recibe (ejemplo: Eres divertido, me gusta cuando compartes). - Al final, observan cómo están todos unidos por el hilo y se refuerza la idea: Así de conectados estamos cuando nos respetamos y ayudamos. - Para poder salir de esta telaraña debemos trabajar en equipo. - Una vez que logren salir de ella, se celebra su logro.	
CIERRE	- En casa jueguen en familia donde usen una pelota expresando alguna cualidad del otro - Mandar evidencia fotográfica	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
- Alumnos - Docente - Interventora	- Frasco - Hojas de papel - Hilo	- Registro de Observación - Lista de cotejo

Sesión 15: El misterio de desorden

Sesión 15	El misterio del desorden	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 04 de junio del 2025
INICIO	• Da bienvenida. • Se pregunta a clase como les fue con las tareas que se dejaron. • Exponer tareas pendientes • La interventora pregunta a la clase ¿Quién conoce a los detectives?, ¿Qué usa un detective? • La interventora anuncia a la clase: Algo extraño ha ocurrido en nuestra aula mágica... Hay cosas fuera de lugar, papeles en el piso y juguetes tirados. ¿Habrá sido un hechizo travieso? Necesitamos encontrar pistas y restaurar el orden para que la magia de la paz regrese. • Se colocan huellas o señales misteriosas en el piso, guiando a los niños por el aula.	
DESARROLLO	• Mediante una caja misteriosa la interventora, saca unas lupas que usarán los pequeños para buscar las pistas de lo sucedido. • A medida que los niños exploran el aula, siguen las huellas del desorden mágico • Encuentran objetos fuera de lugar: cojines caídos, lápices en el suelo, sillas volteadas o materiales tirados. • La interventora les dice con voz misteriosa: ¡Oh no! Estos son rastros del Caos Travieso, una criatura invisible que aparece cuando discutimos, empujamos o no cuidamos nuestras cosas. • Cada objeto encontrado se coloca sobre la mesa • La interventora continúa: Pero tranquilos... ¡ustedes tienen el poder de cambiar este caos por armonía! Cada vez que ayudamos a ordenar o actuamos con respeto, el poder del caos se debilita. • Los niños en equipo recogen y colocan con cuidado los elementos en su lugar, y al hacerlo, reciben una gema preciosa. • Añadiendo: ¡Miren cómo la paz empieza a brillar cuando actuamos con cuidado y en equipo!	
CIERRE	• En casa mandar evidencia fotográfica que represente alguna acción que involucre al niño a acomodar, ordenar (ropa, juguetes). • Compartir con la clase.	

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
- Alumnos - Docente - Interventora	- Lupas - Pistas	- Registro de Observación - Lista de cotejo

Sesión 16: Acomodar el desorden

Sesión 16	Acomodar el desorden	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 04 de junio del 2025
INICIO	- Se pregunta a los niños saben dónde está nuestro corazón. - La interventora dice, haber toquen su corazón con ambas manos; pero debemos guardar silencio para poder escucharlo. - Se presenta un gran corazón en cartulina y la interventora dice: El corazón del aula es importante... pero a veces, cuando alguien grita, empuja o interrumpe, le duele.	
DESARROLLO	- Mediante la dinámica del corazón (usando un corazón gigante) con una carita feliz. - Se les pide que todos los niños tomen un extremo del corazón, ahora deben de jalar con mucho cuidado sin romperlo. - Si se llega a romper por alguna situación, se les dice que deben de parar. - Colocan el corazón en el suelo, la interventora pregunta: ¿Cómo creen que sienta este corazón en este momento?, ¿Se han sentido así? - Da a conocer que en ocasiones por nuestras acciones rompemos corazones de otros y no pedimos disculpas. - Pregunta a la clase: ¿Creen que podamos arreglarlo?, ¿Qué podemos usar? - De esta manera los niños proponen ideas para reparar el daño. - Se recalca que a pesar de que ya este roto, todo tiene una solución y que podemos pedir disculpas. - Ahora que está reparado se pregunta nuevamente a la clase: ¿Ahora como creen que se sienta este corazón? - La interventora menciona a la clase: Si cada uno cuida sus acciones, ¡Nuestros corazones y lo de los otros no se rompen!	
CIERRE	Se elabora un cuaderno de buenas acciones, donde mamá y papá escriban lo que hizo Pedrito en casa.	

	Al finalizar se les preguntará a los niños para corroborar lo manifestado.
--	--

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
- Alumnos - Docente - Interventora	- Corazón gigante - Cinta adhesiva	- Registro de Observación - Lista de cotejo

Sesión 17: El jardín de las palabras amables

Sesión 17	El jardín de las palabras amables	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 05 de junio del 2025
INICIO	- La interventora da la bienvenida - Conversa con los niños acerca de las tareas pendientes. - Y de que hicieron ayer como una buena acción. - Coloca una maceta vacía al frente del grupo. - Preguntando que creen que nazca de ella - Dice: Este jardín aún no tiene flores. Pero hoy vamos a sembrarlas con nuestras palabras. Porque, así como las plantas crecen con agua, los amigos crecen con respeto. - Breve juego para romper el hielo: Cuando yo diga 'sol', ustedes saltan. Cuando diga 'lluvia', aplauden. Cuando diga 'paz', se abrazan por parejas."	
DESARROLLO	- A cada niño se le entrega una semilla de papel - Se les pide que piensen en una palabra amable que pueda ayudar a que el jardín crezca y el grupo esté feliz (ejemplo: por favor, gracias) - Uno a uno, pasan al frente, dicen su palabra en voz alta y la planta en la maceta, pegándola con ayuda de un palito o colocando sobre la tierra (como los niños gusten). - La interventora da a conocer que a veces en el jardín aparecen plagas, piedras o viento fuerte... como los enojos, empujones o gritos. Si no los cuidamos, las plantas se marchitan. - Por medio de estaciones los niños cuidarán su planta: - Un viento fuerte (enojo) arrancó una flor: Dos niños discuten por un juguete. ¿Cómo pueden turnarse? - Una piedra cayó sobre una planta (empujón): Alguien se cayó en el juego. ¿Qué palabras pueden usar para ayudar? - Lluvia ácida (gritos): Todos hablan a la vez. ¿Cómo podrían escucharse sin lastimar?	

	4. Sombra que no deja crecer (exclusión): Un compañero quedó fuera del juego. ¿Qué hacemos para incluirlo? 5. Bicho de la impaciencia: Un niño quiere pasar primero siempre. ¿Cómo lo ayudamos a esperar? • Los niños proponen ideas para enfrentar las situaciones.
CIERRE	• En casa elaboren su propia plantita de la paz donde siembren (amor, ayuda, perdón, gracias) con semillas de frijol. • Acudir con ella a clase.

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Maceta • Hoja de papel	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 18: Palabras mágicas

Sesión 18	Palabras mágicas	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 05 de junio del 2025
INICIO	• Se muestra la maceta con las semillas de la sesión anterior. • La interventora pone algunas flores de papel arrugadas, caídas o con manchas negras (hechas con crayón o pintura). • Mientras dice: Algo pasó en nuestro jardín... algunas flores están tristes. ¿Qué creen que sucedió?, ¿Será que olvidamos regarlo con buenas acciones?	
DESARROLLO	• La interventora menciona no hemos regado nuestra planta ¿Qué creen que necesite? • A cada niño se le entrega un vaso, un poco de agua y una cuchara. • Indicando que cada uno elabore una poción mágica para verter en su planta. • Sugerir que puede ser del color que ellos quieran y cuando viertan el agua, tienen que decir palabras bonitas a la planta. • Luego de verter todas las pocimas la interventora pregunta ¿Por qué tiene estás hojas pintadas?, ¿Creen que es necesario quitárselas?	

	• Con ayuda de un trapo mojado cada niño limpiara una hoja con mucho cuidado, quitarán la basura, los gusanos y dejarán su plantita en un espacio. • La interventora menciona que: Así como la planta es necesario que todos los días digamos cosas bonitas y quitemos todo lo que nos hace daño.
CIERRE	• Evidencia de audio donde el niño o niña mencione una palabra mágica (ejemplo: Gracias mami por el desayuno, me puedes ayudar con esto).

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Vasos • Agua	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Sesión 19: El puente de la amistad

Sesión 19	El puente de la amistad	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 06 de junio del 2025
INICIO	• Se da la bienvenida a los niños. • Revisar tareas pendientes, preguntar a los niños que palabras mágicas dijeron y como se sintieron. • La interventora menciona la clase que hoy veremos una nueva actividad ¿Qué es la lava?, ¿Qué pasará si la tocamos? • Se les explica que hoy van a construir juntos un puente especial para cruzar un río imaginario y no tocar la lava.	
DESARROLLO	• Invitamos al grupo a salir afuera en la cancha. • Se delimita un espacio que simule el río y otro siendo la lava. • Pregunta a los niños ¿Cómo construiríamos un puente sin tocar la lava? • Los niños en equipo deberán de hacer un puente lo más grande posible con ayuda del material a su alrededor, trabajan en conjunto para llegar al otro extremo. • Cada niño debe cumplir un reto social antes de avanzar (ejemplo: ayudar a un amigo, pedir turno, pedir permiso, cuidar a sus compañeros para hablar, invitar a jugar). • Si alguien se impacienta o empuja, se detiene al grupo para recordar que el respeto y la paciencia son necesarios para cruzar. • Recalcar que nadie debe tocar la lava y deben de llegar todos juntos al otro lado, nadie se queda atrás y todos deben participar.	

	- Solo se ocupará cuerdas, pero muy pocas y observar cómo lo solucionan en equipos para llegar. - Al llegar al otro lado, todos dicen juntos una frase de paz y amistad: ¡Juntos lo logramos porque nos cuidamos!
CIERRE	Se pregunta ¿Qué se les dificultó?, ¿Por qué?, ¿Con que otro material pudieron hacer su puente?, ¿Les gustó la actividad?, ¿Qué no les gustó?

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
- Alumnos - Docente - Interventora	Cuerdas	- Registro de Observación - Lista de cotejo

Sesión 20: Guardianes del puente de la paz

Sesión 20	Guardianes del puente de la paz	
	Tiempo: 30 minutos	Fecha: 06 de junio del 2025
INICIO	- Continuando con el puente que se realizó: - Ahora que tenemos ya nuestro puente necesitamos guardianes que lo cuiden, porque existe un ogro que quiere comerse a los niños que no trabajan en equipo. - Se pregunta a los niños que debemos hacer para que el ogro no nos vea, ni nos oiga y no nos coma.	
DESARROLLO	- La interventora menciona que ella jugará el papel de ogro y hará todo lo posible para que no crucen. - Y los niños serán los guardianes. - Indicando que de un extremo estará el ogro y del otro los guardianes, pero deberán de ser muy cuidadosos porque si los atrapa se lo comerá. - Los niños deberán de buscar las alternativas para un cruce seguro y en equipo. - Recalcando nuevamente las reglas: - Nadie puede separarse del grupo. - Tienen que trabajar en equipo. - No deben pisar la lava. - Al llegar con el ogro cada niño deberá de decir una palabra, frase que haya aprendido (ejemplo: por favor, gracias) de no decir nada el equipo vuelve a empezar. - Pero todos tienen que cruzar.	

CIERRE	• Ya para finalizar, todos sentados en forma un círculo compartirá ¿Les gustaron las actividades que hicimos?, ¿Cuáles son las palabras mágicas?, ¿Ustedes quieren ser superhéroes o villanos? • Se les agradece su participación en estas actividades
---------------	---

Recursos humanos	Recursos materiales	Evaluación
• Alumnos • Docente • Interventora	• Máscara de ogro • Insignias	• Registro de Observación • Lista de cotejo

Anexo 2

Registros de observación

Sesión 1	La ciudad del buen compañero
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	26 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Observar cómo los niños participan en dinámicas colaborativas, expresan sus ideas sobre la convivencia y resuelven conflictos de forma creativa mediante el trabajo en equipo, el diálogo y la creación colectiva.
No. de niños que asistieron:	13
Descriptores	Durante el inicio de la sesión se observó que varios niños mostraron interés inmediato por la explicación. En total, cinco de los 13 alumnos participaron espontáneamente durante el relato, comentando situaciones que ocurren dentro del salón y relacionándolas con el conflicto presentado. Dentro de estos cinco, tres niños señalaron directamente conductas disruptivas que experimentan en su convivencia cotidiana, como empujar, jalar del suéter o gritar, y mencionaron a compañeros involucrados en dichos comportamientos. Asimismo, dos alumnos expresaron ideas sobre lo que significa ser un buen compañero o un superhéroe que cuida a los demás, mostrando un nivel inicial de reflexión sobre la convivencia. Mientras se desarrollaba esta conversación, se observó que 4 a 5 niños interrumpieron o reaccionaron impulsivamente durante la explicación, evidenciando dificultades para esperar turno, aunque también demostrando interés por participar. Al pasar a la actividad creativa, consistente en elaborar máscaras y definir un superpoder, se observó un cambio positivo en el involucramiento del grupo. Los 13 niños participaron activamente sin excepción, mostrando disposición, concentración y entusiasmo. Durante este momento se registraron conductas de cooperación en al menos diez alumnos, quienes compartieron materiales, brindaron ayuda a sus compañeros. Finalmente, durante la exposición de los superpoderes, los 13 alumnos realizaron su presentación frente al grupo, mostrando distintos niveles de seguridad, pero evidenciando una participación total. Asimismo, cuatro niños compartieron experiencias personales relacionadas con conflictos entre

	compañeros, lo que indica un ambiente de confianza que favoreció que los niños expresaran sus percepciones sobre la convivencia en el aula
Análisis	El desarrollo de la sesión mostró un avance significativo desde la participación inicial limitada hasta la involucración total del grupo, con mejoras en atención, cooperación y expresión de ideas sobre convivencia. La actividad lúdica y creativa permitió que los 13 niños, independientemente de sus niveles iniciales de participación, se involucraran en el aprendizaje social, reforzando tanto la autorregulación como la capacidad de colaborar y resolver conflictos de manera constructiva.

Sesión 2	Cuento de paz
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	26 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Registrar la participación de los niños durante la creación colectiva del cuento, identificando su nivel de expresión oral, creatividad, comprensión del conflicto planteado y disposición para colaborar con sus compañeros, así como su capacidad para proponer soluciones relacionadas con la convivencia en el aula.
No. de niños que asistieron:	13
Descriptores	Durante la actividad de creación colectiva del cuento, los 13 niños del grupo participaron de manera activa y entusiasta, mostrando un nivel generalizado de involucramiento en todas las etapas del proceso. El registro de observación permitió identificar varios aspectos clave de su desempeño. En expresión oral 13 niños contribuyeron con ideas verbales durante la construcción del cuento, aunque con distintos niveles de seguridad y claridad. Algunos niños se expresaron con fluidez y detallaron situaciones y personajes, mientras que otros necesitaron apoyo o estímulo para comunicar sus ideas, evidenciando la diversidad de habilidades comunicativas presentes en el grupo. La mayoría de los niños mostró originalidad en la creación de personajes, escenarios y situaciones del cuento; ocho niños propusieron ideas innovadoras como superpoderes o soluciones

	imaginativas para los conflictos del relato, lo que indica un alto nivel de participación creativa dentro de la actividad. Durante la construcción del cuento, se observó que solo siete comprendieron el conflicto central de la historia, relacionándolo con situaciones de convivencia que ocurren en el aula, como desacuerdos entre compañeros, interrupciones o falta de cooperación. Esto evidencia que los niños no solo replicaban ideas, sino que aplicaban su comprensión de los problemas sociales y buscaban formas de resolverlos. Todos los 13 niños mostraron disposición para trabajar en conjunto, escuchando a sus compañeros, aceptando sugerencias y cediendo turnos para la participación. Se registraron conductas de apoyo mutuo en al menos ocho niños, quienes ayudaron a sus compañeros a expresar ideas, compartir materiales o integrar sus propuestas dentro de la historia colectiva. Durante la construcción del cuento, diez fueron capaces de proponer soluciones a los conflictos planteados, tales como turnarse para hablar, respetar a los compañeros, ayudar a quienes tenían dificultades o imaginar acciones de los personajes que promovieran la cooperación y el cuidado mutuo. Esto demuestra que los niños internalizan progresivamente normas de convivencia y aplican estrategias de resolución de conflictos dentro de un contexto creativo y lúdico.
Análisis	La actividad de creación colectiva del cuento permitió que los 13 niños del grupo desarrollaran habilidades de expresión oral, creatividad, comprensión de conflictos y colaboración, evidenciando avances importantes en su participación activa y en la internalización de normas de convivencia.

Sesión 3	Pacificadores vs Confusores
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	27 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Describir cómo los niños se organizan y cooperan al trabajar en equipo para lograr un objetivo común, identificando habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas, el respeto por las ideas de los demás y la creatividad.

No. de niños que asistieron:	7
Descriptor	Durante la actividad enfocada en la cooperación y el trabajo en equipo, los siete niños presentes participaron activamente, mostrando distintos niveles de involucramiento y habilidades relacionadas con la interacción social y la resolución de problemas. En cuanto a la organización y cooperación, cinco niños lograron distribuirse tareas y roles de manera espontánea, identificando la necesidad de trabajar juntos para alcanzar un objetivo común y lograr escuchar a sus compañeros, aceptar sugerencias. Respecto a la toma de decisiones, se observó que cinco de los siete niños podían proponer alternativas y elegir de manera conjunta la mejor estrategia para avanzar en la actividad. Los demás siguieron indicaciones y participaron activamente en la implementación de las decisiones, demostrando disposición para integrar diversas ideas y respetar acuerdos grupales. En lo que se refiere a la resolución de problemas, cinco de los niños mostraron creatividad para enfrentar obstáculos presentados durante la actividad. Por ejemplo, cuando surgían desacuerdos sobre cómo realizar una tarea o distribuir materiales, los niños negociaban soluciones, proponían alternativas y ajustaban sus acciones para lograr el objetivo común, evidenciando habilidades emergentes de pensamiento crítico y cooperación. En relación con el respeto por las ideas de los demás, seis de los siete niños escucharon activamente a sus compañeros, comentaron y retomaron las propuestas ajenas, integrándolas en la estrategia grupal. Finalmente, la creatividad estuvo presente en toda la actividad, ya que los siete niños aportaron ideas originales, imaginaron soluciones novedosas.
Análisis	La actividad permitió observar que, aunque solo participaron siete niños, estos demostraron habilidades importantes de organización, cooperación, toma de decisiones, resolución de problemas, respeto y creatividad.

Sesión 4	Seamos pacientes
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin

Fecha:	27 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Documentar cómo los niños comprenden, asumen y desarrollan los roles asignados (pacificador o mediador) dentro de una dinámica lúdica estructurada, identificando su nivel de participación, cumplimiento de reglas, colaboración en equipo, habilidades de resolución de conflictos y actitudes durante la interacción grupal.
No. de niños que asistieron:	7
Descriptores	Durante la dinámica los siete niños presentes fueron asignados a los roles de pacificador o mediador, con el propósito de observar cómo comprendían, asumían y desarrollaban dichas responsabilidades dentro del grupo, evaluando su participación, cumplimiento de reglas, colaboración en equipo, habilidades de resolución de conflictos y actitudes durante la interacción. En términos de participación, seis de los siete niños asumieron activamente sus roles, interviniendo de manera oportuna para mediar o pacificar situaciones de conflicto. Un niño mostró participación más limitada, requiriendo apoyo de sus compañeros para comprender el momento adecuado de intervenir, lo que evidencia diferencias individuales en el nivel de autonomía y seguridad al asumir responsabilidades. Respecto al cumplimiento de reglas, cinco niños demostraron un manejo consistente de las normas establecidas para la dinámica, manteniendo turnos, escuchando a los demás y aplicando estrategias aprendidas en sesiones previas. Los dos niños restantes participaron siguiendo indicaciones de sus compañeros, lo que permitió que internalizaran progresivamente las normas mientras observaban el comportamiento de sus pares. En relación con la colaboración en equipo, seis niños trabajaron de manera conjunta, compartiendo materiales, apoyando a quienes tenían dudas y considerando las ideas de sus compañeros en la toma de decisiones grupales. Un niño mostró menor involucramiento, pero integró sus aportaciones cuando se le solicitó directamente, reflejando un aprendizaje gradual de la cooperación y la interacción social. En cuanto a las habilidades de resolución de conflictos, cinco de los siete niños aplicaron estrategias de negociación, comunicación y consenso para resolver desacuerdos, mientras que los otros dos

	necesitaron guía de los mediadores o pacificadores para intervenir de manera adecuada. Esta situación evidencia la importancia de la práctica reiterada de roles que fomenten la capacidad de manejar conflictos de manera positiva. Finalmente, las actitudes durante la interacción grupal fueron en general positivas: cinco niños mostraron entusiasmo, interés y disposición constante para participar, mientras que dos manifestaron actitudes más reservadas, integrándose gradualmente a la dinámica. Aun así, todos los niños contribuyeron de alguna manera a la experiencia grupal, evidenciando confianza y apertura al trabajo colaborativo.
Análisis	La actividad evidencia que la asignación de roles de pacificador y mediador es eficaz para promover la participación, la colaboración y la resolución de conflictos en niños de preescolar, al mismo tiempo que revela diferencias individuales en autonomía, seguridad y compromiso. La repetición de este tipo de dinámicas y la orientación directa pueden consolidar estas habilidades en aquellos niños que muestran menor involucramiento, fomentando un desarrollo social y emocional más equilibrado dentro del grupo

Sesión 5	Alberca de paz
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	28 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Registrar cómo los niños participan en una dinámica grupal de juego simbólico, identificando su capacidad para colaborar, seguir instrucciones, responder ante situaciones de conflicto o necesidad de ayuda, y demostrar actitudes de empatía, solidaridad y respeto hacia los demás.
No. de niños que asistieron:	9
Descriptores	La dinámica grupal de juego simbólico permitió observar cómo los nueve niños presentes asumían roles y responsabilidades dentro de un entorno de interacción colaborativa, evaluando su capacidad para seguir instrucciones, colaborar, resolver conflictos y mostrar actitudes de empatía y respeto hacia los demás. Seis de los nueve niños participaron activamente, involucrándose en la dinámica, proponiendo ideas y tomando decisiones dentro del juego. Y tres mostraron participación más limitada, requiriendo

	apoyo por parte de sus compañeros para integrarse a la actividad, lo que refleja diferencias individuales en seguridad y autonomía social. Siete niños colaboraron de manera consistente, compartiendo materiales, apoyando a otros y considerando las ideas del grupo. Dos niños participaron de forma más puntual, integrando sus aportaciones cuando se les solicitó directamente. Esta variación evidencia que, aunque la mayoría internaliza la cooperación, algunos requieren orientación directa para involucrarse plenamente. También cinco siguieron las indicaciones de la actividad de manera adecuada, respetando turnos y roles dentro del juego simbólico. Tres de ellos necesitaron recordatorios, lo que sugiere la importancia de repetir y reforzar las instrucciones de manera clara y comprensible. Una niña se mostró más reservada y poco a poco fue integrándose progresivamente a la interacción grupal.
Análisis	La dinámica de juego simbólico permitió observar la participación y colaboración de los niños en un entorno grupal, la mayoría se involucró activamente, compartiendo ideas, respetando turnos y siguiendo indicaciones, mientras que algunos necesitaron apoyo para integrarse.

Sesión 6	Nadaremos, nadaremos
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	28 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Identificar cómo los niños responden ante situaciones simuladas de conflicto, valorando su capacidad para proponer soluciones pacíficas, demostrar empatía, tomar turnos, controlar impulsos y actuar de forma respetuosa dentro de una dinámica lúdica guiada.
No. de niños que asistieron:	9
Descriptor	Durante la actividad, se observó que seis niños lograron intervenir de manera autónoma, proponiendo soluciones pacíficas para resolver desacuerdos o malentendidos entre sus compañeros. Esto evidencia un nivel significativo de comprensión sobre la

	importancia de la cooperación y la resolución positiva de conflictos, así como la capacidad de aplicar estrategias aprendidas en sesiones anteriores. Cinco niños demostraron actitudes claras de empatía, mostrando interés por los sentimientos de sus compañeros y ofreciendo apoyo o consuelo cuando algún niño se encontraba en dificultades o frustración. Estos comportamientos reflejan un desarrollo creciente de habilidades socioemocionales, como la consideración del otro y la capacidad de ponerse en el lugar del compañero, que son fundamentales para la convivencia y la interacción positiva en el aula. En cuanto a la toma de turnos y el control de impulsos, siete niños mostraron un buen manejo de estas habilidades, esperando su momento para intervenir, respetando las normas de la dinámica y escuchando activamente a quienes estaban participando. Sin embargo, dos niños necesitaron recordatorios y guía constante para controlar impulsos o esperar su turno, lo que indica que requieren más práctica y acompañamiento para consolidar estas competencias dentro de interacciones grupales. Además, todos los niños participaron de manera progresiva, incluso aquellos que mostraron mayor dificultad, integrándose poco a poco a la dinámica y demostrando disposición para colaborar con sus compañeros. Esto evidencia que, aunque existen diferencias individuales en autonomía y seguridad, la dinámica guiada brinda un espacio seguro para practicar habilidades de resolución de conflictos y para fortalecer la interacción social.
Análisis	En general, la actividad no solo permitió observar la capacidad de los niños para actuar de manera respetuosa y empática, sino que también favoreció el desarrollo de competencias clave como la regulación emocional, la negociación, la cooperación y la toma de decisiones en situaciones de conflicto.

Sesión 7	Guardianes de fuego
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	29 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Registrar la participación y las respuestas de los niños al identificar y expresar situaciones que les provocan enojo.

No. de niños que asistieron:	8
Descriptores	La sesión permitió observar cómo los ocho niños identifican y expresan situaciones que les provocan enojo, seis de los ocho niños lograron reconocer y verbalizar con claridad las situaciones que les generan malestar, compartiendo sus sentimientos de manera espontánea y respetuosa dentro del grupo. Donde dos niños necesitaron apoyo de la docente o el ejemplo de sus compañeros para poner en palabras lo que sentían, mostrando cierta dificultad para identificar y expresar sus emociones de forma autónoma. En relación con la expresión emocional, cinco niños comunicaron su enojo mediante estrategias adecuadas, como frases claras o gestos moderados, mientras que tres mostraron conductas más impulsivas inicialmente, como interrupciones o gestos de frustración, las cuales fueron reguladas con orientación y acompañamiento durante la actividad. Además, la dinámica permitió que los niños exploraran alternativas para manejar su enojo, como pedir ayuda, respirar profundo o esperar su turno para hablar. Todos los niños participaron activamente en la actividad, mostrando interés por escuchar a sus compañeros y respeto hacia sus expresiones, aunque algunos requirieron guía para hacerlo de manera efectiva.
Análisis	De manera general, la actividad favoreció la identificación, expresión y regulación de emociones negativas, fortaleciendo competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la expresión respetuosa de sentimientos, contribuyendo a un ambiente de aula más armonioso y seguro.

Sesión 7	Guardianes de fuego
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	29 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Observar y registrar cómo los niños identifican, expresan y gestionan situaciones que les provocan enojo, evaluando su participación, estrategias de comunicación emocional y capacidad para manejar sus sentimientos de manera respetuosa dentro de una dinámica grupal.

No. de niños que asistieron:	8
Descriptores	Durante la sesión, se observó que seis de los ocho niños participaron de manera activa, reconociendo y expresando con claridad las situaciones que les provocan enojo. Estos niños pudieron comunicar sus emociones de forma respetuosa, utilizando palabras o gestos adecuados, y demostraron disposición para compartir sus sentimientos con el grupo, así como para escuchar a sus compañeros. Por otro lado, dos niños necesitaron apoyo de la interventora para poder identificar y expresar lo que sentían, mostrando cierta dificultad para poner en palabras sus emociones de manera autónoma. Aún así, con la guía proporcionada, lograron integrarse progresivamente a la actividad, participando de forma más consciente y aprendiendo estrategias para regular sus emociones.
Análisis	Por lo tanto, se puede deducir que la dinámica permitió evidenciar diferencias individuales en la capacidad de expresión emocional, pero también favoreció la práctica de habilidades socioemocionales importantes, como la empatía, la autorregulación y el respeto hacia los sentimientos de los demás, fortaleciendo la convivencia y la interacción positiva dentro del grupo.

Sesión 8	Decir lo que siento sin explotar
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	29 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Observar cómo los niños identifican, expresan y reflexionan sobre las emociones asociadas al enojo, a través de la dinámica simbólica de “la jarra del enojo”, reconociendo estrategias para el autocontrol emocional y el valor de la comunicación como medio para resolver conflictos de manera pacífica.
No. de niños que asistieron:	13
Descriptores	Durante la dinámica simbólica de La jarra del enojo participaron los 13 niños del grupo, quienes pudieron identificar, expresar y reflexionar sobre las emociones asociadas al enojo. La actividad permitió observar cómo cada niño reconocía situaciones que les

	generaban frustración o malestar y cómo verbalizaban sus sentimientos de manera respetuosa. Todos los niños mostraron interés por compartir sus emociones y escucharon atentamente a sus compañeros, evidenciando desarrollo de empatía y comprensión de los sentimientos ajenos. Además, la dinámica facilitó que los niños exploraran estrategias de autocontrol emocional, como respirar profundo, esperar su turno para hablar o pedir ayuda cuando lo necesitaban, reforzando la capacidad de regular impulsos en situaciones de tensión.
Análisis	La sesión no solo favoreció la expresión y reflexión sobre emociones negativas, sino que también contribuyó a fortalecer competencias socioemocionales esenciales para la convivencia grupal, promoviendo un ambiente de aula seguro y colaborativo.

Sesión 9	Amigos y más amigos
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	30 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Registrar cómo los niños reconocen el valor de la amistad a través de acciones positivas, expresiones verbales afectivas y trabajo colaborativo, identificando comportamientos que fortalecen los vínculos con sus compañeros y favorecen un ambiente armonioso en el aula.
No. de niños que asistieron:	13
Descriptores	Durante la dinámica, se observó cómo los niños reconocen y valoran la amistad mediante acciones positivas, expresiones verbales afectivas y trabajo colaborativo. Donde diez de los niños mostró disposición para compartir materiales, apoyar a sus compañeros y expresar palabras de cariño hacia otros, evidenciando el desarrollo de vínculos afectivos sólidos dentro del grupo. Y los tres niños restantes les costo un poco más ejecutar las palabras de cariño, lo llevaban a cabo pero con pena. Se identificaron comportamientos que fortalecen la amistad, como ofrecer ayuda, escuchar activamente a los compañeros, esperar turnos y mostrar solidaridad en situaciones de juego o tareas grupales. Estas conductas contribuyeron a crear un ambiente

	armonioso en el aula, donde los niños se sienten valorados y respetados, favoreciendo la cooperación y la interacción positiva.
Análisis	En general, la actividad permitió que los niños reflexionaran sobre la importancia de la amistad y aprendieran a manifestarla de manera concreta en su convivencia diaria, fortaleciendo sus habilidades sociales y socioemocionales, así como la cohesión del grupo.

Sesión 10	Amigo es amigo
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	30 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Documentar cómo los niños identifican, expresan y reflexionan sobre las acciones que fortalecen o llegan dañar la amistad.
No. de niños que asistieron:	13
Descriptor	En el desarrollo de esta sesión participaron los 13 alumnos del grupo, quienes se involucraron activamente en diferentes dinámicas diseñadas para que pudieran identificar, expresar y reflexionar sobre acciones que fortalecen o, por el contrario, pueden dañar la amistad. A lo largo de la sesión, se observó cómo cada niño interactuaba con sus compañeros, evidenciando comportamientos que promovían la cooperación, el respeto y la empatía. Algunos alumnos mostraron iniciativas para compartir materiales, apoyar a otros en la realización de tareas y expresar palabras de ánimo, lo cual reflejó su comprensión de la importancia de mantener relaciones amistosas y respetuosas dentro del aula. De manera complementaria, se registraron momentos en los que los niños señalaban o comentaban conductas que podrían generar conflictos o malestar entre sus compañeros, tales como interrumpir, tomar objetos sin permiso o excluir a otros de los juegos. Estos momentos de reflexión permitieron identificar que los alumnos no solo reconocen la diferencia entre acciones positivas y negativas en la amistad, sino que también son capaces de verbalizar sus sentimientos y pensar en posibles soluciones para mantener un ambiente armonioso. Asimismo, la actividad fomentó la expresión verbal y la argumentación, ya que los niños compartieron experiencias propias, comentaron situaciones cotidianas y propusieron formas

	de mejorar las interacciones con sus pares. Se pudo notar que, a través de estas dinámicas, los alumnos desarrollan habilidades sociales esenciales, como la empatía, la tolerancia, la colaboración y la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica.
Análisis	En conjunto, la sesión permitió documentar cómo los niños internalizan conceptos relacionados con la amistad, cómo reflexionan sobre sus acciones y las de los demás, y cómo estas reflexiones influyen en su comportamiento dentro del aula.

Sesión 11	¿Cómo ayudo?
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	02 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Documentar cómo los niños manifiestan actitudes de solidaridad y cooperación durante una dinámica grupal que simula el rescate de un compañero en una situación de emergencia, prestando especial atención a su capacidad para tomar decisiones colectivas, respetar turnos, cuidar al compañero herido y expresar emociones relacionadas con el trabajo en equipo y la ayuda mutua.
No. de niños que asistieron:	13
Descriptores	A lo largo de la dinámica grupal, en la que se simuló el rescate de un compañero en una situación de emergencia, participaron activamente diez de los 13 alumnos del grupo, mientras que un niño no logró integrarse completamente a la actividad debido a cuestiones de atención y preferencia personal. La mayoría de los niños mostró actitudes de solidaridad y cooperación, colaborando eficazmente para cumplir con la misión de rescatar al compañero simulado. Se observó cómo los alumnos tomaban decisiones colectivas, asignaban roles entre ellos, respetaban los turnos de intervención y demostraban cuidado hacia el compañero herido, asegurándose de que se sintiera seguro durante toda la dinámica. Asimismo, los diez alumnos que participaron expresaron emociones relacionadas con la ayuda mutua y el trabajo en equipo, mostrando entusiasmo, preocupación y satisfacción al completar la actividad. A través de estas acciones, quedó evidenciado que comprenden la importancia de la cooperación, la empatía y la responsabilidad compartida dentro del grupo. La sesión permitió documentar cómo los niños interiorizan y practican valores como

	la solidaridad y la colaboración, fortaleciendo sus habilidades sociales y su capacidad para interactuar positivamente con sus pares en situaciones que requieren apoyo mutuo.
Análisis	Es decir que la sesión permitió documentar cómo la mayoría de los alumnos comprende y practica actitudes de colaboración y apoyo mutuo, cómo expresan sus emociones relacionadas con la interacción grupal y cómo estas experiencias fortalecen sus competencias socioemocionales y su capacidad de trabajar de manera conjunta, lo cual es esencial para la construcción de relaciones armoniosas en el aula.

Sesión 12	Yo te ayudo
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	02 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Observar la forma en que los niños participan en actividades colaborativas para alcanzar un objetivo común, identificando expresiones de valores como la ayuda, el respeto, la empatía y la paciencia, así como su disposición para resolver retos en grupo y reflexionar sobre el significado de la amistad.
No. de niños que asistieron:	7
Descriptor	Durante la actividad colaborativa, se observó la participación activa de los siete niños presentes, quienes mostraron disposición para integrarse al grupo y contribuir al logro del objetivo común planteado. A pesar de la asistencia reducida, todos los niños participaron de manera significativa, evidenciando habilidades sociales y valores fundamentales en sus interacciones. Se identificaron expresiones de ayuda, respeto, empatía y paciencia. La ayuda se reflejó cuando los niños ofrecían apoyo a sus compañeros que enfrentaban dificultades, compartiendo recursos, sugerencias o acompañamiento, asegurando que todos pudieran participar en la actividad. El respeto se manifestó en la atención a las ideas de los demás, la espera de turnos y el reconocimiento del esfuerzo de cada compañero, manteniendo una comunicación cordial y valorativa. La empatía se evidenció cuando los niños mostraban comprensión hacia las emociones de sus pares, alentando a quienes se sentían frustrados y ofreciendo apoyo emocional mediante palabras

	amables o gestos de cuidado. La paciencia se observó en su capacidad para esperar, aceptar los tiempos del grupo y adaptarse a las dificultades que surgían durante la dinámica, demostrando autocontrol y disposición para trabajar en conjunto. Respecto a la resolución de retos en grupo, los siete niños colaboraron activamente para superar los desafíos planteados, negociando estrategias y tomando decisiones de manera consensuada. Este comportamiento refleja un desarrollo progresivo de competencias para la cooperación efectiva y la toma de decisiones compartida, así como un inicio de reflexión sobre las consecuencias de sus acciones dentro del grupo.
Análisis	En síntesis, la observación de estos siete niños evidencia que, incluso en grupos reducidos, las dinámicas colaborativas favorecen el desarrollo de habilidades sociales y socioemocionales, promoviendo valores de cooperación, empatía, respeto y paciencia.

Sesión 13	Nosotros podemos
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	02 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Observar la participación activa, la cooperación en el trabajo en equipo, la creatividad en la elaboración de la silueta, la expresión oral durante la presentación, y la actitud reflexiva de los niños durante la actividad de reconocimiento y valoración de sus cualidades personales y de sus compañeros.
No. de niños que asistieron:	9
Descriptor	En la sesión de reconocimiento y valoración de sus cualidades personales y de las de sus compañeros, participaron activamente nueve de los 13 alumnos del grupo, mientras que 4 niños no asistieron, lo que limitó la participación grupal completa. La dinámica permitió observar de manera detallada diferentes aspectos del comportamiento y desempeño de los alumnos. Durante la actividad, los niños mostraron una participación activa, involucrándose en la creación de sus siluetas y compartiendo ideas sobre sus propias cualidades y las de sus compañeros. Se destacó su capacidad para trabajar de manera cooperativa,

	distribuyendo tareas y respetando los turnos asignados, lo que favoreció la construcción de un producto colectivo. La creatividad se hizo evidente en la elaboración de las siluetas, ya que los alumnos utilizaron colores, formas y decoraciones de manera original para representar sus características personales. En cuanto a la expresión oral, los nueve niños que participaron presentaron sus siluetas y explicaron sus cualidades, así como las de sus compañeros, demostrando claridad en sus ideas y capacidad para argumentar y reflexionar sobre sus fortalezas y las de los demás. Además, se observó una actitud reflexiva durante la actividad: los niños se tomaron tiempo para pensar en sus aportaciones, escuchar a sus compañeros y valorar de manera positiva las cualidades individuales de cada integrante del grupo.
Análisis	La sesión permitió documentar cómo los alumnos reconocen sus propias fortalezas y las de sus pares, fortaleciendo la autoestima, la empatía y las habilidades de interacción social. A pesar de la ausencia de cuatro niños, la participación de los nueve presentes evidenció un compromiso con la actividad, demostrando cooperación, creatividad, expresión verbal y reflexión, elementos esenciales para el desarrollo socioemocional y la construcción de relaciones positivas dentro del aula.

Sesión 14	Somos un gran equipo
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	30 de mayo del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Observar cómo los niños identifican y expresan sus talentos personales, participan activamente en dinámicas grupales, fortalecen la autoestima y el respeto mutuo, y colaboran en actividades que promueven el sentido de pertenencia, la empatía y el trabajo en equipo.
No. de niños que asistieron:	9
Descriptor	Durante la sesión destinada a observar cómo los niños identifican y expresan sus talentos personales, participaron activamente 11 de los 13 alumnos del grupo, mientras que dos niños no asistieron, lo que limitó la participación completa del grupo. Los 11 alumnos presentes mostraron interés en compartir sus habilidades y talentos, expresando sus capacidades personales

	con entusiasmo y confianza. Esta expresión individual contribuyó al fortalecimiento de su autoestima, ya que pudieron sentirse valorados y reconocidos dentro del grupo. Además, demostraron respeto mutuo al escuchar atentamente a sus compañeros, valorar sus talentos y ofrecer comentarios positivos, lo que evidenció un nivel notable de empatía y consideración por los demás. Durante las dinámicas grupales, los niños participaron activamente en actividades colectivas que requerían cooperación, distribución de roles y toma de decisiones conjunta. Se observó cómo apoyaban a sus compañeros, compartían materiales y sugerían ideas para mejorar los resultados del trabajo en equipo, mostrando un sentido de pertenencia al grupo y la capacidad de colaborar de manera efectiva. Asimismo, la actividad favoreció la expresión de emociones vinculadas a la solidaridad y la empatía, ya que los alumnos reflexionaban sobre la importancia de reconocer y valorar los talentos de sus compañeros, así como de contribuir al éxito colectivo.
Análisis	En conclusión, permitió documentar cómo los 11 alumnos presentes identifican y expresan sus talentos personales, fortalecen la autoestima y el respeto mutuo, participan activamente en dinámicas grupales y colaboran en actividades que promueven el sentido de pertenencia, la empatía y el trabajo en equipo.

Sesión 15	El misterio del desorden
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	04 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Observar cómo los niños identifican situaciones de desorden en el entorno escolar, participan activamente en la resolución colectiva del problema, demuestran actitudes de colaboración, respeto y cuidado por los espacios comunes, y reflexionan sobre la importancia del trabajo en equipo para mantener un ambiente armónico.
No. de niños que asistieron:	10
Descriptor	Durante la sesión, los diez niños presentes demostraron capacidad para reconocer distintos tipos de desorden en el aula y en los espacios comunes, señalando áreas que requerían atención

	y proponiendo soluciones para corregirlas. Mostraron interés por participar en la resolución colectiva del problema, colaborando entre ellos de manera organizada y cuidar los materiales tanto los espacios utilizados. Se observaron actitudes claras de colaboración, respeto y cuidado por los espacios comunes, los niños actuaron de manera responsable, distribuyendo tareas de limpieza y organización, compartiendo materiales y cuidando que el trabajo se realizara de forma segura y efectiva. La actividad permitió evidenciar que los alumnos comprenden la relación entre el cuidado del entorno y la convivencia escolar, así como la importancia de trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes.
Análisis	En conclusión, la actividad evidenció cómo la mayoría del grupo identifica situaciones de desorden, participa activamente en su resolución, demuestra colaboración y respeto por los espacios compartidos, y reflexiona sobre la relevancia del trabajo en equipo para mantener un ambiente armónico en el aula.

Sesión 16	Acomodar el desorden
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	05 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Observar cómo los niños reconocen el impacto de sus acciones en los sentimientos de los demás, expresan empatía al identificar el daño causado, participan activamente en la reparación simbólica del corazón del aula” y reflexionan sobre la importancia de actuar con respeto, disculparse y mantener un ambiente de convivencia armónica.
No. de niños que asistieron:	10
Descriptores	Durante la dinámica, los diez alumnos presentes demostraron capacidad para identificar cómo sus acciones podían afectar a sus compañeros, reconociendo situaciones que podrían generar malestar o conflicto. Mostraron actitudes de empatía al expresar verbalmente comprensión hacia los sentimientos de los demás, manifestando preocupación y disposición para enmendar las situaciones en las que pudieron causar daño.

	En la fase de reparación simbólica del corazón del aula, los niños participaron activamente, colaborando entre ellos para reconstruir el corazón a través de actividades que representaban la reconciliación y el compromiso de cuidar la convivencia. Se observó que compartían materiales, se turnaban para intervenir y expresaban palabras de disculpa y reconocimiento, evidenciando respeto y consideración por sus compañeros. La dinámica permitió que los alumnos reflexionaran sobre la importancia de actuar con respeto, disculparse cuando sus acciones afectan a otros y mantener un ambiente armonioso en el aula.
Análisis	En conclusión, la actividad evidenció que los diez alumnos presentes comprenden el impacto de sus acciones en los sentimientos de los demás, participan activamente en la reparación de conflictos de manera simbólica y reflexionan sobre la importancia del respeto y la convivencia armónica.

Sesión 17	El jardín de las palabras amables
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	05 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Identificar cómo los niños reconocen las palabras y acciones amables que fortalecen la convivencia en el aula, participan activamente en dinámicas de resolución de conflictos simbólicos y proponen soluciones cooperativas para mantener un ambiente respetuoso y empático.
No. de niños que asistieron:	10
Descriptor	Durante la sesión, los diez alumnos presentes demostraron la capacidad de reconocer palabras y acciones amables, expresando de manera verbal y no verbal la importancia de la cortesía, el respeto y la consideración hacia sus compañeros. Mostraron interés en participar en las dinámicas de resolución de conflictos simbólicos, involucrándose activamente en la identificación de problemas y en la búsqueda de soluciones que beneficiaran a todo el grupo. Se observó que los niños colaboraban entre ellos para proponer alternativas de solución de manera cooperativa, respetando turnos, escuchando las ideas de los demás y considerando

	diferentes perspectivas. Además, manifestaron actitudes de empatía, comprendiendo cómo ciertas acciones o palabras podían afectar los sentimientos de sus compañeros y mostrando disposición para mantener un ambiente armonioso y respetuoso en el aula.
Análisis	La sesión permitió documentar cómo los 10 alumnos presentes reconocen y valoran palabras y acciones amables, participan activamente en dinámicas de resolución de conflictos simbólicos y proponen soluciones cooperativas para mantener un ambiente respetuoso y empático.

Sesión 18	Palabras mágicas
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	05 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Registrar como los niños comprenden y reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones en la convivencia grupal, expresan verbalmente formas de cuidado emocional hacia los demás y participan activamente en la restauración simbólica del jardín como metáfora del respeto, la empatía y la responsabilidad compartida.
No. de niños que asistieron:	10
Descriptores	Durante la dinámica, los 11 alumnos presentes demostraron capacidad para identificar cómo sus acciones pueden afectar a sus compañeros y al entorno del aula. Expresaron verbalmente formas de cuidado emocional hacia los demás, manifestando empatía y preocupación por los sentimientos de sus compañeros, así como disposición para enmendar situaciones en las que se pudieran generar conflictos o malestar. En la fase de restauración simbólica del jardín, los niños participaron activamente colaborando entre ellos para reconstruir el espacio, lo que funcionó como metáfora del respeto, la empatía y la responsabilidad compartida. Se observó que los alumnos se organizaban, respetaban turnos, compartían materiales y sugerían formas de mejorar el resultado final, evidenciando cooperación y sentido de pertenencia al grupo.

	La actividad permitió documentar que los niños reflexionan sobre las consecuencias de sus acciones, valoran la importancia de la empatía y el cuidado mutuo, y comprenden la relevancia de actuar con responsabilidad y respeto dentro del grupo. Asimismo, se reforzaron habilidades socioemocionales como la cooperación, la comunicación, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos.
Análisis	En conclusión, la sesión evidenció que los 11 alumnos presentes comprenden y reflexionan sobre el impacto de sus acciones en la convivencia grupal, expresan cuidado emocional hacia los demás y participan activamente en la restauración simbólica del jardín, fortaleciendo valores como la empatía, la responsabilidad compartida y el respeto mutuo.

Sesión 19	El puente de la amistad
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	06 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Describir cómo los niños colaboran en equipo para resolver un desafío común, aplicando habilidades sociales como el respeto, la paciencia, la toma de turnos y el cuidado mutuo, a fin de lograr una meta compartida en un contexto lúdico.
No. de niños que asistieron:	8
Descriptor	Durante la dinámica, los ocho alumnos presentes mostraron disposición para trabajar en equipo, aplicando habilidades sociales fundamentales como el respeto, la paciencia, la toma de turnos y el cuidado mutuo. Se observó cómo los niños se organizaban para enfrentar el desafío, compartiendo ideas, escuchando las propuestas de sus compañeros y ayudándose entre ellos para lograr la meta establecida. La interacción entre los alumnos evidenció cooperación y compromiso con el objetivo común, cada niño participaba activamente, respetando los turnos asignados, ofreciendo apoyo a quien lo necesitaba y mostrando consideración hacia los sentimientos y acciones de los demás. Estas actitudes favorecieron un ambiente lúdico positivo, donde se reforzaron la empatía, la colaboración y la responsabilidad compartida.

	Asimismo, los niños demostraron capacidad de reflexión sobre la importancia de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, reconociendo que la colaboración y el cuidado mutuo son esenciales para el éxito grupal. La dinámica permitió fortalecer tanto habilidades sociales como competencias emocionales, promoviendo un entorno seguro y respetuoso dentro del aula.
Análisis	

Sesión 20	Guardianes del puente
Nombre del observador:	Ramírez Mendoza Josselin
Fecha:	06 de junio del 2025
Tiempo:	30 minutos
Objetivo de la observación:	Registrar cómo los niños aplican habilidades sociales como el trabajo en equipo, el autocontrol, la cooperación y el uso de palabras amables en un contexto lúdico, para superar retos colectivos que promueven el respeto y la resolución de conflictos.
No. de niños que asistieron:	8
Descriptores	Durante la sesión, se contó con la participación de los 8 niños presentes, quienes interactuaron activamente en la dinámica lúdica diseñada para fomentar habilidades sociales y la resolución de conflictos. Desde el inicio, los niños mostraron interés y disposición para integrarse al grupo, siguiendo las indicaciones de manera atenta y respetuosa. El trabajo en equipo se manifestó en la capacidad de los niños para coordinar sus acciones, apoyarse mutuamente y combinar esfuerzos para superar los desafíos planteados, donde solo siete decidieron participar cada niño asumió responsabilidades dentro del juego, entendiendo que la meta solo podía alcanzarse mediante la colaboración conjunta. Un niño demostró no contar con la paciencia y consideración, esperando su turno y escuchando las ideas de sus compañeros antes de tomar decisiones.
Análisis	En conclusión, la actividad lúdica permitió observar cómo los niños aplican de manera integrada habilidades sociales, emocionales y cognitivas que favorecen la convivencia armoniosa y la resolución de conflictos. Aunque la participación se limitó a ocho niños, los resultados sugieren que este tipo de dinámicas es altamente

	efectivo para promover valores de respeto, cooperación, empatía y colaboración dentro del aula de preescolar.
--	---

Anexo 3

Listas de cotejo

"AUTOEVALUACIÓN"

INSTRUCCIONES: El propósito de este instrumento es evaluar la estrategia implementada y analizar si fue de gran impacto o si no lo fue, en que mejorar.

CRITERIOS	ASPECTOS	SI	NO
COGNICIÓN	¿He preparado el tema de forma atractiva? ¿Satisface el tema alguna necesidad del niño? ¿Están los objetivos definidos con claridad? ¿He despertado la curiosidad por el tema? ¿He promovido la participación activa del alumno? ¿He facilitado la comprensión de conceptos nuevos?		
CONCEPCIÓN	¿He ofrecido el material adecuado? ¿He creado durante el trabajo un clima agradable? ¿El método empleado se adecua a los objetivos? ¿He preparado el tema con dedicación suficiente? ¿He considerado la diversidad de los alumnos en la planificación? ¿He adaptado actividades según necesidades o ritmo del grupo?		
COMUNICACIÓN	¿He mostrado interés por el trabajo del alumno? ¿He contribuido a mejorar la autoimagen positiva del alumno? ¿He fomentado el respeto a todo trabajo? ¿He enseñado al alumno a autoevaluarse? ¿He promovido la expresión de ideas y emociones de los alumnos? ¿He reforzado la comunicación positiva entre compañeros?		
MOTIVACIÓN	¿He incentivado el interés y la participación del alumno? ¿He reconocido y reforzado los logros de los alumnos? ¿He generado entusiasmo por aprender y colaborar?		
COLABORACIÓN	¿He fomentado el trabajo en equipo? ¿He promovido la cooperación y ayuda mutua entre los alumnos? ¿He gestionado conflictos de manera constructiva?		
GESTIÓN DEL AULA	¿Se ha organizado adecuadamente el tiempo y los recursos? ¿He mantenido el orden y la disciplina sin afectar el aprendizaje? ¿He previsto alternativas ante posibles dificultades durante la sesión?		

Observaciones:

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 2: Cuento de

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 3: Pacificadores vs

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 4: Seamos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nombre de los alumnos													
Tarea													
Participa activamente desde el inicio, responde preguntas y se involucra con entusiasmo.													
Participa en la mayoría de las actividades y responde a algunas preguntas.													
Participa de forma limitada y necesita estímulo para integrarse.													
No participa, muestra desinterés o se niega a colaborar.													
Identifica y asume con claridad su rol (pacificador/confusor) durante toda la actividad.													
Reconoce su rol, aunque a veces lo olvida o confunde.													
Muestra confusión frecuente sobre su rol en el juego.													
No identifica su rol o lo ignora completamente.													
Coopera, escucha y colabora activamente con su equipo durante la construcción de la nave.													
Trabaja con su equipo, aunque con poca iniciativa o participación desigual.													
Muestra dificultades para cooperar, a veces se aísla o interfiere.													
No coopera ni trabaja con su equipo.													
Aporta ideas originales y usa materiales de forma creativa.													
Hace aportes y participa en el uso de los materiales.													
Participa mínimamente, sin aportar ideas o propuestas.													
No colabora ni contribuye a la construcción.													
Expone su creación con seguridad, aunque con poco entusiasmo.													
Expone con ayuda o habla muy poco frente al grupo.													
No desea participar en la exposición.													

Lista de cotejo “ Sesión 5: Alberca de

	Nombre de los alumnos	Tarea	Participa de forma limitada.	Participa solo cuando se le solicita.	Participa de forma voluntaria.	Participa con entusiasmo y motiva a otros.	No sigue las instrucciones.	Requiere apoyo constante para seguir las.	Sigue la mayoría de instrucciones.	Sigue todas las instrucciones con autonomía.	No muestra conductas empáticas.	Muestra empatía solo ante indicaciones.	Expresa empatía en situaciones simuladas.	Muestra empatía de manera espontánea.	No responde o responde con agresividad.	Necesita guía para resolver conflictos.	Propone soluciones adecuadas con apoyo.	Propone soluciones pacíficas por iniciativa propia.	Tiene dificultades para colaborar.	Colabora de forma intermitente.	Colabora con su grupo de manera constante.	Colabora activamente y fomenta el trabajo en equipo.
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						

Lista de cotejo “ Sesión 6: Nadaremos,

	Nombre de los alumnos	Trea	Participa solo si se le insiste mucho.	Participa con apoyo frecuente del adulto.	Participa de forma autónoma y sigue indicaciones.	Participa activamente, motiva a otros y propone ideas.	No propone soluciones o lo hace con dificultad.	Propone soluciones con apoyo del adulto.	Propone soluciones sencillas de forma autónoma.	Propone soluciones empáticas, creativas y cooperativas.	Tiene dificultad para identificar emociones.	Identifica algunas emociones con ayuda.	Reconoce emociones básicas de forma autónoma.	Reconoce y verbaliza emociones con claridad y empatía.	No respeta turnos ni normas.	Respeta normas con recordatorios constantes.	Respeta normas de forma general durante el juego.	Muestra respeto constante y ayuda a otros a seguir normas.	Tiene dificultad para cooperar con el grupo.	Coopera en momentos puntuales con apoyo.	Trabaja en equipo y coopera de forma activa.	Coopera, escucha a sus compañeros y fomenta el trabajo colaborativo.
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						

Lista de cotejo “ Sesión 7: Guardianes de

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 8: Decir lo que siento sin

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 9: Amigos y más

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 10: Amigo es

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 11: ¿Cómo

	Nombre de los alumnos	Tareas	Participa con entusiasmo, colabora en todo momento y anima a sus compañeros.	Participa de forma intermitente, necesita algunos recordatorios para integrarse.	Participa poco o nada, se mantiene al margen del equipo.	Muestra gran cuidado al apoyar al compañero “ herido” , sin empujar ni correr.	Intenta ayudar, aunque a veces se distrae o necesita guía para hacerlo con cuidado.	Tiene dificultad para actuar con cuidado o ignora las necesidades del compañero.	Escucha, propone y acuerda con sus compañeros la mejor forma de actuar.	Participa en las decisiones, aunque no siempre escucha o colabora del todo.	No participa en la toma de decisiones o actúa por cuenta propia.	Expresa claramente lo que significa ayudar y cómo se sintió al hacerlo.	Responde con apoyo del adulto y muestra comprensión parcial del valor.	Tiene dificultad para comprender o expresar el valor de ayudar a otros.
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														

Lista de cotejo “ Sesión 12: Yo te

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 13: Nosotros

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
													Nombre de los alumnos
													Tarea
													Participa activamente y coopera en todas las etapas (formar equipos, trazar, decorar, presentar).
													Participa en la mayoría de las etapas con buena actitud.
													Participa pero con poca motivación o con distracciones.
													Participa mínimamente o se distrae frecuentemente.
													Colabora respetuosamente, escucha y apoya a sus compañeros durante la actividad.
													Colabora y coopera en la mayoría del tiempo.
													A veces colabora, pero presenta dificultades para trabajar en equipo.
													No coopera ni sigue las indicaciones del equipo.
													Dibuja y decora la silueta con gran detalle y creatividad.
													Dibuja y decora con algunos detalles y creatividad.
													Dibuja y decora con pocos detalles o sin mucha creatividad.
													La silueta está poco decorada o falta esfuerzo.
													Expresa claramente el nombre, razones positivas y muestra entusiasmo al hablar de su dibujo.
													Expresa de manera clara la mayoría de las razones positivas.
													Presenta con pocas ideas o poco entusiasmo.
													No logra expresar sus ideas o presenta dificultad para hablar en grupo.
													Muestra entusiasmo y reflexiona sobre lo aprendido y la importancia de la amistad.
													Participa en la reflexión con aportes relevantes.
													Responde con pocas ideas o sin mucha conexión.
													No participa o no muestra interés en la reflexión

Lista de cotejo “ Sesión 14: Somos un gran

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Nombre de los alumnos												
	Tarea												
	Identifica y expresa claramente un talento propio con confianza.												
	Identifica un talento con poca ayuda o timidez.												
	Necesita guía para identificar o expresar un talento.												
	No logra identificar un talento personal, incluso con apoyo.												
	Participa activamente tanto en el frasco como en la red de estambre.												
	Participa en una de las dos dinámicas con entusiasmo.												
	Participa con poca motivación o requiere estímulo constante.												
	No participa en las dinámicas o se muestra desinteresado.												
	Expresa con claridad y espontaneidad cualidades positivas hacia sus compañeros.												
	Expresa cualidades con algo de ayuda.												
	Dice algo positivo solo si se le indica directamente.												
	No logra expresar cualidades positivas hacia los demás.												
	Coopera plenamente para formar y salir de la red, mostrando empatía y respeto.												
	Coopera en la mayoría del tiempo con actitud positiva.												
	Coopera de forma limitada o con dificultades para seguir reglas.												
	Tiene dificultades para trabajar en grupo o no coopera.												
	Comparte aprendizajes y emociones con claridad durante la retroalimentación.												
	Comparte una idea general de lo aprendido o sentido.												
	Comparte algo breve con apoyo.												
	No participa en la reflexión final.												

Lista de cotejo “ Sesión 15: El misterio de

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nombre de los alumnos													
Tarea													
Reconoce con claridad el desorden y lo relaciona con conductas inapropiadas.													
Identifica el desorden con alguna guía.													
Requiere apoyo constante para notar el problema.													
No reconoce el desorden como un problema.													
Se involucra activamente y con entusiasmo en la búsqueda de pistas.													
Participa con interés moderado en la exploración del aula.													
Participa de forma pasiva o con distracción.													
No participa o evita la actividad.													
Colabora plenamente con el equipo para organizar y limpiar el aula.													
Ayuda con algunas acciones y sigue instrucciones.													
Participa de forma mínima o necesita mucha guía.													
No colabora o se muestra indiferente ante la tarea.													
Expresa claramente cómo mantener el aula ordenada y por qué es importante.													
Responde de forma sencilla, con comprensión parcial.													
Expresa ideas poco claras o generalizadas.													
No logra expresar una reflexión sobre el tema.													
Muestra disposición, respeto y entusiasmo en toda la actividad.													
Muestra buena actitud, aunque con algunas distracciones.													
Muestra poco interés o respeto por la dinámica.													
Tiene una actitud negativa o disruptiva.													

Lista de cotejo “ Sesión 15: El misterio de

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nombre de los alumnos													
Tarea													
Reconoce con claridad el desorden y lo relaciona con conductas inapropiadas.													
Identifica el desorden con alguna guía.													
Requiere apoyo constante para notar el problema.													
No reconoce el desorden como un problema.													
Se involucra activamente y con entusiasmo en la búsqueda de pistas.													
Participa con interés moderado en la exploración del aula.													
Participa de forma pasiva o con distracción.													
No participa o evita la actividad.													
Colabora plenamente con el equipo para organizar y limpiar el aula.													
Ayuda con algunas acciones y sigue instrucciones.													
Participa de forma mínima o necesita mucha guía.													
No colabora o se muestra indiferente ante la tarea.													
Expresa claramente cómo mantener el aula ordenada y por qué es importante.													
Responde de forma sencilla, con comprensión parcial.													
Expresa ideas poco claras o generalizadas.													
No logra expresar una reflexión sobre el tema.													
Muestra disposición, respeto y entusiasmo en toda la actividad.													
Muestra buena actitud, aunque con algunas distracciones.													
Muestra poco interés o respeto por la dinámica.													
Tiene una actitud negativa o disruptiva.													

Lista de cotejo “ Sesión 15: El misterio de

1	Nombre de los alumnos	Tarea	Reconoce con claridad el desorden y lo relaciona con conductas inapropiadas.	Identifica el desorden con alguna guía.	Requiere apoyo constante para notar el problema.	No reconoce el desorden como un problema.	Se involucra activamente y con entusiasmo en la búsqueda de pistas.	Participa con interés moderado en la exploración del aula.	Participa de forma pasiva o con distracción.	No participa o evita la actividad.	Colabora plenamente con el equipo para organizar y limpiar el aula.	Ayuda con algunas acciones y sigue instrucciones.	Participa de forma mínima o necesita mucha guía.	No colabora o se muestra indiferente ante la tarea.	Expresa claramente cómo mantener el aula ordenada y por qué es importante.	Responde de forma sencilla, con comprensión parcial.	Expresa ideas poco claras o generalizadas.	No logra expresar una reflexión sobre el tema.	Muestra disposición, respeto y entusiasmo en toda la actividad.	Muestra buena actitud, aunque con algunas distracciones.	Muestra poco interés o respeto por la dinámica.	Tiene una actitud negativa o disruptiva.
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 17: El jardín de las palabras

				Nombre de los alumnos
				Tarea
				Identifica y expresa con claridad palabras que fomentan la convivencia.
				Menciona al menos una palabra amable con apoyo.
				Reconoce pocas palabras o necesita mucha guía.
				No identifica palabras amables.
				Participa con entusiasmo, expresa su palabra y la relaciona con la convivencia.
				Participa con apoyo, aunque le cuesta explicar el significado.
				Participa de forma limitada o con guía constante.
				No participa en la dinámica o muestra desinterés.
				Propone soluciones claras y respetuosas ante las situaciones planteadas.
				Sugiere algunas soluciones con apoyo del adulto.
				Ofrece respuestas poco claras o necesita guía directa.
				No propone soluciones o se desentiende del problema.
				Colabora activamente con sus compañeros y muestra actitudes empáticas.
				Coopera en la mayoría de las actividades con disposición.
				Participa de manera irregular o con dificultad para empatizar.
				No colabora ni muestra actitudes solidarias.
				Participa en el cierre con ideas claras sobre cómo crear un ambiente armonioso.
				Comparte ideas simples, pero pertinentes.
				Necesita ayuda para expresar ideas sobre la convivencia.
				No participa en la reflexión o muestra poco interés.

[illegible]

[illegible]

Lista de cotejo “ Sesión 20: Guardianes del puente de la

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nombre de los alumnos													
Tarea													
Coopera activamente con todo el grupo, propone ideas y respeta turnos.													
Coopera con la mayoría, sigue indicaciones y se mantiene involucrado.													
Participa parcialmente, necesita guía para integrarse al grupo.													
No coopera o se aísla del grupo.													
Respeto todas las reglas del cruce (no pisar lava, no separarse, hablar al final).													
Respeto la mayoría de las reglas, con pocos recordatorios.													
Rompe varias reglas y requiere constante intervención del adulto.													
No respeta las reglas y se muestra poco receptivo a corregirlas.													
Usa espontáneamente frases positivas para interactuar o cumplir el reto final.													
Usa frases positivas cuando se le recuerda o se le guía.													
Se muestra renuente o con dificultad para expresarse en positivo.													
No utiliza lenguaje positivo o rechaza la dinámica verbal.													
Se desplaza con calma, concentración y respeto por los demás.													
Se desplaza con cautela, pero con algunos impulsos o distracciones.													
Tiene dificultad para contener impulsos, necesita ayuda para avanzar.													
Se muestra impulsivo, corre o interrumpe el desarrollo del juego.													
Expresa con claridad lo aprendido y cómo se sintió durante la actividad.													
Responde con ideas simples y participa en la reflexión grupal.													
Participa con apoyo, aunque muestra dificultad para verbalizar ideas.													
No participa en la reflexión o evita compartir su experiencia.													

