

**ESCUELA NORMAL OFICIAL DE LEÓN**

**Secretaría Académica**

**Coordinación de la Licenciatura en Primaria**



## **PROYECTO INTEGRADOR**

**“Práctica reflexiva desde la NEM en la Escuela Primaria Netzahualcóyotl”**

**Sexto Semestre- Grupo “B”**

**Licenciatura en Educación Primaria**

**Coordinación de la Licenciatura en Educación Primaria**

**27 de junio del 2025**

**León, Guanajuato, México**

## **Integrantes**

Ábundez Méndez Ángela Vanessa

Gutiérrez Campos María José

Martínez Olmos Fernanda Jazmin

Méndoza Serna Miriam Liliana

Pérez Malacara Karol Yajaira

Sandoval Villalpando Diana Ximena

## Índice

1. Introducción .....	4–5
2. Narrativa: Diseño de estrategias didácticas de intervención situadas que responden a necesidades reales áulicas .....	6–24
3. Conclusiones de la investigación exploratoria .....	24–25
4. Metacognición .....	25–26
5. Reflexiones individuales sobre la clase de inglés .....	26–28
6. Referencias bibliográficas .....	29–32
7. Anexos .....	33–43

## Introducción

El presente documento tiene como objetivo compartir una experiencia educativa significativa que, desde la sensibilidad, la reflexión y el compromiso, busca analizar una problemática sentida en la práctica docente: el aspecto emocional del estudiante. A partir de la aplicación de diversos instrumentos de evaluación en todos los grados escolares, comenzamos a visualizar un panorama emocional que nos interpela profundamente. Mediante gráficas comparativas, se presenta el estado emocional de los alumnos en dos contextos fundamentales de su vida: el hogar y la escuela. Esta información nos permitió visibilizar diferencias significativas en su bienestar emocional, lo cual influye directamente en su desempeño académico, en sus vínculos interpersonales y en su permanencia escolar.

La relevancia de este análisis radica en que las emociones no sólo acompañan el aprendizaje: lo atraviesan, lo condicionan y lo transforman. Comprender cómo se sienten las y los estudiantes en los espacios donde transcurren la mayor parte de sus días, nos ofrece la posibilidad de diseñar propuestas pedagógicas que no solo enseñen contenidos, sino que también abracen, escuchen y acompañen. Propuestas que atiendan con empatía problemáticas como el ausentismo, el absentismo escolar y la desmotivación, factores que afectan directamente su participación y progreso dentro del aula.

En respuesta a esta necesidad y como parte de nuestro proceso formativo, se plantea una propuesta de mejora que surge de la observación atenta, del diálogo constante entre compañeras y de la convicción de que otra escuela es posible. Esta propuesta fue construida con base en los enfoques de los planes y programas vigentes, así como en las necesidades contextuales detectadas durante nuestra práctica educativa. Además, promueve una reflexión profunda sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando la participación activa de todos los actores de la comunidad escolar y fomentando un ambiente colaborativo, inclusivo y emocionalmente seguro.

El contenido de este documento se estructura en torno a la exposición del problema detectado, la justificación de su atención prioritaria, la descripción de los fundamentos teóricos que la sustentan y la presentación de la propuesta educativa que busca transformar la realidad de nuestros estudiantes. Más allá de responder a una necesidad detectada, queremos que este trabajo sea también un testimonio del valor de mirar con otros ojos, de escuchar con otros oídos, y de sentir con todo el corazón que la educación puede —y debe— ser también un acto de cuidado.

## **Narrativa: Diseño de estrategias didácticas de intervención, situadas que responden a necesidades reales áulicas**

*“Enseñar en México es muchas veces educar en la carencia, pero también en la esperanza que nace cada vez que un niño se siente visto”.*

La primera jornada de observación se llevó a cabo durante tres días: lunes, martes y miércoles, correspondientes al 10, 11 y 12 de marzo del año en curso, en un horario de 13:30 a 18:30 horas; durante esta etapa inicial aplicamos diversas herramientas de investigación cualitativa: entrevistas abiertas a docentes, guiones de observación áulica y guías para el análisis del contexto escolar, uno de los elementos más reveladores al conocer la institución fue observar la dinámica económica y social que la rodea.

La escuela primaria Netzahualcóyotl ubicada cerca de la clínica familiar del ISSSTE, está inmersa en una zona de alta actividad comercial, nivel socioeconómico de la comunidad, predominantemente medio y medio bajo, algo que también se refleja en las condiciones materiales dentro de la propia escuela. Los alumnos viven en colonias ajenas de donde se ubica la escuela.

Internamente, la institución presenta un panorama diverso, aunque el plantel cuenta con diecinueve aulas, en el turno vespertino solo se utilizan siete, una de ellas destinada a USAER, además, se dispone de una dirección, dos bodegas, dos canchas deportivas —una de terracería y otra con domo—, baños diferenciados por género, tres mesas de concreto, dos patios, una pequeña caseta que funciona como tienda escolar y espacios verdes: jardineras a la entrada e interior, y árboles distribuidos entre las canchas y zonas recreativas.

El equipo humano que sostiene esta escuela está conformado por una directora, seis docentes frente a grupo, un equipo USAER, un psicólogo eventual, un maestro

y un pasante de educación física, tres personas que colaboran en la tienda escolar, y personal de limpieza; dentro del sistema organizacional de la escuela, se identifican instancias clave como el Consejo Técnico Escolar, que funciona como un espacio de trabajo colaborativo entre docentes, orientado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y elevar la calidad educativa. Asimismo, el Comité de Padres de Familia participa activamente en la mejora de las condiciones escolares, apoyando en la gestión de recursos y promoviendo la corresponsabilidad entre escuela y familia, con especial atención al control y uso transparente de las cuotas escolares.

La matrícula actual es de 167 alumnos, distribuidos en seis grupos; sin embargo, los desafíos educativos son notorios: dificultades persistentes en lectoescritura, TDAH, pensamiento lógico-matemático, conflictos interpersonales y barreras de aprendizaje que atraviesan las aulas con fuerza. Las dificultades en la lectoescritura, como la dislexia, suelen relacionarse con procesos cognitivos y lingüísticos que requieren intervenciones específicas (Ferreiro & Teberosky, 1979; Frith, 1985). El TDAH, por su parte, representa una condición neurobiológica que afecta la atención y el autocontrol, impactando el desempeño académico (American Psychiatric Association, 2013; Barkley, 1997). En cuanto al pensamiento lógico-matemático, su desarrollo está estrechamente vinculado con etapas cognitivas descritas por Piaget y con la construcción significativa del conocimiento (Piaget, 1970; Ausubel, 1976). Los conflictos interpersonales también son un factor presente, y su abordaje exige fortalecer la inteligencia emocional y la competencia social (Goleman, 1995; Vygotsky, 1978). Finalmente, las barreras de aprendizaje —de tipo pedagógico, social o estructural— exigen enfoques inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018; UNESCO, 2009).

Gracias a los instrumentos proporcionados por la ENOL, identificamos una preocupación compartida por muchos: el riesgo latente de que esta escuela se convierta en multigrado, debido al alarmante índice de deserción y ausentismo escolar (véase en anexos 1 al 1.4); fue en este contexto que, como docentes en formación, nos planteamos una pregunta esencial: ¿Cómo podemos intervenir desde una pedagogía transformadora que no sólo enseñe, sino también genere motivación e interés en la comunidad educativa?

Así nació “Huevolandia”, un proyecto con enfoque lúdico, inclusivo y significativo, cuyo propósito fue claro: mejorar las relaciones personales, fortalecer habilidades sociales y promover la asistencia escolar desde una mirada empática y contextualizada. Cada grado asumió un reto distinto, con objetivos específicos:

- Primer grado: registro de responsabilidad.
- Segundo grado: exploración de las profesiones, con enfoque en el profesional de la salud.
- Tercer grado: elaboración de actas de nacimiento.
- Cuarto grado: cartillas de vacunación.
- Quinto grado: información sobre ITS y métodos anticonceptivos.
- Sexto grado: crianza responsable y economía del cuidado, simulada a través del cuidado de su “huevito”.

El evento culminante tuvo lugar el jueves 3 de abril de 2025, después del receso, cuando el patio escolar se transformó en una feria vivencial. Cada grupo montó un stand temático y el grupo de sexto recorrió todos los espacios con su “huevito”, viviendo una experiencia que trascendió lo escolar para tocar lo humano.

Verlos interactuar, reír, preguntar con genuina curiosidad cómo se vacunaba al “huevito”, cómo lo llevaban al hospital, qué nombre le daban y cómo registraban su nacimiento, fue un acto profundamente conmovedor. Nos sorprendió y nos alivió que, pese a nuestras dudas iniciales, no surgieran conflictos entre los alumnos. Por el contrario, lo que vimos fue una comunidad viva, aprendiendo con entusiasmo y respeto, sin embargo, el único momento amargo llegó cuando la directora decidió concluir la actividad antes del tiempo establecido, argumentando que se percibía desorden, sin consultar ni considerar que la dinámica aún no había finalizado, esa actitud, más que una decisión administrativa, nos dolió, nos hizo sentir que, a pesar del esfuerzo colectivo, aún hay resistencias que empañan los logros construidos con tanto amor y dedicación.

Aun así, nos quedó una reflexión profunda: la educación lúdica tiene un poder transformador, a través de “Huevolandia” abordamos temas vitales como la salud, la responsabilidad, la empatía y la crianza, desde un enfoque cercano y significativo. Nos permitió comprobar que cuando el aprendizaje se conecta con la vida, los resultados son memorables.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (2024) señala que este tipo de propuestas se alinean con modelos innovadores de educación inclusiva como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), vigente en países como Argentina, México, Uruguay y Brasil. Su finalidad es clara: lograr que todos los estudiantes accedan a experiencias de aprendizaje desafiantes y significativas.

Lo vivido nos confirmó que las dinámicas colaborativas no sólo fortalecen la convivencia, sino también la permanencia escolar; como futuras docentes, aprendimos que enseñar con sentido, empatía y creatividad puede transformar realidades y fortalecer la esperanza en espacios donde a veces pareciera que se desvanece.

No podemos negar que llevar a cabo un proyecto de esta magnitud implicó un desgaste profundo: emocional, mental, económico y físico, nos enfrentamos a resistencias institucionales evidentes, especialmente aquellas arraigadas en estructuras rígidas que aún dominan muchas prácticas escolares, incluso bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Cada día, nos reunimos para compartir experiencias, replantear tiempos, hacer ajustes en la planeación, y sobre todo, para sostenernos, porque más allá del proyecto, lo que encontramos fue una red de cuidado entre nosotras, una sonoridad que dio sentido a cada paso, incluso cuando parecía que perdíamos la motivación, supimos integrar nuestras habilidades, conocimientos, e incluso nuestras diferencias, nos importaba el bienestar de la otra, y eso, en una comunidad de práctica, vale tanto como cualquier planeación bien hecha.

Concluimos que para hacer posible una intervención como ésta, es imprescindible contar con ciertas condiciones: el respaldo real de las autoridades, la disposición auténtica del personal docente, el involucramiento de las familias, estrategias para gestionar recursos, y una sólida capacidad de automotivación y regulación

emocional, pero, sobre todo, se requiere convicción y esperanza: creer, incluso cuando el entorno no lo facilita, que otra escuela es posible.

Como conclusión de esta primera jornada de prácticas, algo quedó claro; habíamos hecho poco por investigar verdaderamente las causas del ausentismo, el absentismo y el desinterés escolar de nuestros alumnos, nos enfocamos más en observar cómo funcionaba la prueba piloto que en comprender y preguntar con profundidad, olvidamos que la investigación debe ser integral para nosotras, no solo desde una perspectiva técnica, sino también humana y sensible.

Durante esta experiencia, enfrentamos limitaciones importantes en los instrumentos utilizados. Las preguntas que planteamos carecían de profundidad, especificidad y sensibilidad, lo que impidió captar la esencia de las emociones y experiencias de los alumnos. Al centrarnos en interrogantes generales, perdimos la oportunidad de acceder a los matices que diferencian una respuesta superficial de una verdaderamente reveladora. Nuestros instrumentos estuvieron más orientados a lo estructurado que a lo relacional, lo que reflejó una desconexión con las verdaderas necesidades de los estudiantes.

En esta ocasión, decidimos aplicar una prueba piloto con un tema en conjunto adaptado a cada grado y fase: el proyecto "Huevolandia". Este proyecto tenía como objetivo detectar errores, áreas de oportunidad y otros factores que pudieran surgir para mejorar en nuestro proyecto comunitario e integrador, sin embargo, al aplicarlo, notamos que muchas de las actividades se ejecutaron de forma automática, estética y superficial. Dejamos de lado lo más importante: lo que los alumnos realmente necesitaban.

Como se mencionó anteriormente, hicimos poco por investigar profundamente; nos limitamos a intentar observar, pero no comprendimos. Como consecuencia, no logramos generar el vínculo necesario para que los alumnos se sintieran en confianza y compartieran lo que realmente viven. Además, subestimamos las diferencias de edad, los contextos familiares y las barreras emocionales que influyen directamente en cómo los alumnos se expresan, sienten y aprenden. Nos dejamos llevar por la idea inicial (problemática) planteada oralmente por la directora, sin ir más allá.

Fuera de todo lo epidérmico que pudo parecer esta jornada, caímos en cuenta de algo fundamental; no basta con investigar utilizando instrumentos que ignoran la esencia humana, si no, observar debe ser un acto intencional, con una mirada más profunda, más allá del horizonte visible, más allá de la reja oponente hablando metafóricamente de los factores externos que limitan nuestra perspectiva o “mirada docente”.

Planeamos, utilizamos instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, y tratamos de hacerlo lo mejor posible. Nos esforzamos, pero también vivimos días en los que el sol no salía para nosotras. La presión crecía cuan semilla está en proceso de germinación, las dudas y las confusiones se intensificaron, y aunque corregimos y perfeccionamos en el camino, nos olvidamos de lo más esencial: sentir.

Nos dimos cuenta de que no todo es color de rosa, y que hay días tormentosos en los que las emociones pesan. La compañera a cargo del grupo de sexto vivió en carne propia la diferencia entre la idea romántica de la docencia y la realidad cotidiana: enfrentarse a alumnos que no llevaban materiales, tener que ajustar constantemente su planeación, pero sin dejar de lado los objetivos de aprendizaje y los contenidos. Así como lidiar con el desinterés, la inquietud de los estudiantes, y mantener el compromiso pedagógico a pesar de las adversidades.

Días en los que las actividades no resultaban como se esperaban, en los que los alumnos no comprendían las instrucciones o simplemente la actividad no había sido la adecuada. Y es justo ahí, donde una o un docente debe sacar no solo un plan B, sino también un plan C o D, con flexibilidad, creatividad, empatía, y didáctica propia, para lograr y generar un aprendizaje significativo.

Llegamos a esta jornada con el deseo genuino de hacer algo diferente, desde nuestras particularidades, desde nuestras propias didácticas y esencias personales. Consideramos el contexto áulico de cada grupo, sus fortalezas y debilidades. Y aunque sí logramos generar conocimiento en los alumnos con las actividades planteadas, también fuimos conscientes de que dejamos de lado una parte crucial: la dimensión emocional, los intereses individuales, la motivación personal.

El proyecto concluyó de manera exitosa en términos de ejecución, pero quedó un vacío, una sensación de haber hecho falta algo: investigar más profundamente

quiénes son nuestros alumnos. Y, como se mencionó, una frase que resuena en este proceso es “Nos preocupamos más por entregar que por comprender”.

Esta reflexión nos lleva a reconocer nuestras áreas de oportunidad, los errores en la planeación, en la organización y en la forma de mirar la práctica docente. Lo tomamos muy en cuenta para nuestra segunda jornada de prácticas. Reafirmamos la necesidad de mejorar nuestros instrumentos de observación, de considerar no solo la problemática expresada, sino el por qué de su existencia, sus raíces, para desde ahí diseñar estrategias más pertinentes y efectivas.

Así, en esta primera jornada, reafirmamos que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también emocional, social y profundamente humano. Nuestra labor no puede limitarse a aplicar actividades bien estructuradas; debe buscar el sentido profundo de ese acto educativo: conectar, transformar, acompañar y, sobre todo, comprender.

Con ese pendiente emocional y profesional, no nos sentimos conformes, se sentía como un trabajo incompleto, conversamos como equipo sobre realizar un trabajo desde la investigación; iniciamos nuestra segunda jornada de observación con un propósito claro: experimentar y construir nuestros propios lentes e indagar; no queríamos limitarnos a mirar lo evidente, sino detenernos en lo invisible.

Aprendiendo de nuestros errores, comenzamos esta vez diseñando instrumentos más conscientes y sensibles al desarrollo de niñas y niños de primaria, aunque el proceso para esta preparación nos tenía en un constante nerviosismo, pues nunca habíamos diseñado algo similar, logramos terminarlo y aplicarlo en nuestra jornada de observación, estos nos permitieron recabar información significativa (véase en anexo 6).

Nuestro estudio propone explorar las posibles razones del absentismo y del desinterés escolar, reflejados no solo en actitudes, sino también en la baja asistencia y en la dinámica emocional de estudiantes de primer a sexto grado, tratando de identificar patrones, buscar contrastes emocionales entre ambos contextos y posibles áreas de intervención, a través de un enfoque cualitativo-cuantitativo, pretendemos aportar evidencia que contribuya a la creación

de estrategias pedagógicas más efectivas que la práctica anterior, para el bienestar infantil y nuestra formación como docentes en el campo de la investigación, y ser aplicadas en un nuevo proyecto.

## Propuesta de proyecto comunitario

A partir de los resultados de nuestra investigación, identificamos que el desarrollo socioemocional constituye un pilar fundamental en la formación integral del alumnado, lo cual dio origen a VIAE: una propuesta escolar innovadora centrada en el trabajo emocional desde la vivencia simbólica.

La propuesta consiste en crear una experiencia simbólica a través de un aeropuerto emocional, que se establecerá dentro del entorno escolar, a lo largo de la jornada de prácticas, los alumnos participaron en actividades lúdicas, reflexivas y artísticas, organizadas en torno a un viaje imaginario por diferentes países emocionales, cada uno representando una emoción básica: alegría, tristeza, enojo, ansiedad, calma e incomodidad; cada grupo escolar trabajará con una de estas emociones, y a través de dinámicas adecuadas a su edad, se pretende que aprendan a identificar, expresar y regular, los alumnos contarán con un pasaporte emocional, en el que registran lo aprendido y experimentado durante el viaje.

Durante la segunda semana del proyecto, se promoverán actividades de intercambio entre grupos para fortalecer la empatía y el trabajo colaborativo, finalmente, se llevará a cabo una actividad Aero Emocional, un evento de cierre donde cada grupo presentará de forma creativa lo que aprendió (mediante juegos, representaciones, canciones o murales), y se invitará a las familias a participar en estaciones emocionales interactivas, así como en la elaboración de un cartel colectivo con el propósito de reflexionar, identificar y compartir estrategias para el reconocimiento y manejo de las emociones desde el hogar.

La propuesta del proyecto VIAE: Vínculo Interno de Aprendizaje y Expresión se encuentra alineada con diversas experiencias internacionales que han incorporado el desarrollo socioemocional como parte esencial de la formación integral del

alumnado, desde la perspectiva de la Educación Comparada, analizar cómo otros sistemas educativos abordan este aspecto permite enriquecer y fundamentar nuestra propuesta desde un enfoque global.

Uno de los casos más representativos es Finlandia, que destaca por integrar el bienestar emocional como parte esencial del currículo escolar. A través de metodologías como el job shadowing, se han documentado prácticas innovadoras centradas en la expresión emocional, el trabajo colaborativo y la participación activa del alumnado. Estas estrategias, aplicadas en escuelas de Helsinki, fomentan la empatía, la autorregulación y el fortalecimiento de vínculos entre compañeros (Lalomia & Cascales-Martínez, 2023).

En la provincia de Columbia Británica se ha implementado el programa Mindfulness Education (ME), diseñado para promover el bienestar emocional y la competencia socioemocional en preadolescentes y adolescentes. Esta intervención se basa en prácticas de atención plena integradas por los docentes en la rutina diaria (tres veces al día), y ha demostrado mejoras significativas en el optimismo, el autoconcepto, y la conducta prosocial en el aula (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Por su parte, en Chile; entre 2001 y 2005, el programa Liceo para Todos implementó una experiencia piloto en siete liceos de alta vulnerabilidad en Arica e Iquique, con el objetivo de abordar la dimensión psicosocial dentro del entorno educativo. Esta iniciativa buscó trascender el enfoque individualizado del apoyo emocional y avanzar hacia una intervención psicosocial a nivel institucional, mediante prácticas colaborativas, espacios de diálogo y acompañamiento integral. Esta experiencia demuestra cómo la inclusión de la dimensión emocional en contextos vulnerables puede generar transformaciones estructurales en la convivencia escolar (Leal Soto, 2005).

En el contexto de México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce el componente socioemocional como parte fundamental del perfil de egreso; el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 propuesto por la SEP reconoce el componente socioemocional como eje esencial del perfil de egreso en educación básica. A diferencia de modelos anteriores centrados en la medición estandarizada, esta

propuesta se basa en un enfoque comunitario, inclusivo y emocionalmente consciente, buscando formar estudiantes empáticos, con pensamiento crítico y compromiso social. Dentro de sus ejes articuladores se destacan la vida saludable, la inclusión y la educación estética, los cuales fomentan el reconocimiento y la expresión emocional. Esta transformación curricular sostiene que la educación debe propiciar espacios formativos donde los niños y niñas se conozcan a sí mismos, valoren a los demás y participen activamente en la construcción de una sociedad más justa y humana (SEP, 2022).

Estas experiencias internacionales y nacionales respaldan la importancia de generar espacios simbólicos, creativos y colaborativos para la expresión emocional, como lo plantea nuestro proyecto VIAE, Además, fortalecen la convicción de que formar en lo emocional no es un aspecto complementario, sino central para el aprendizaje significativo y el bienestar escolar.

El desarrollo socioemocional en la infancia constituye un pilar fundamental para el aprendizaje integral, ya que permite que los estudiantes se conozcan a sí mismos, comprendan a los demás y enfrenten los retos escolares y personales con mayor equilibrio, a partir de esta visión, se plantean los siguientes objetivos que guían la planificación, implementación y evaluación del proyecto:

#### Objetivos del proyecto

Fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación primaria mediante experiencias simbólicas, lúdicas y reflexivas que promuevan la identificación, expresión y regulación emocional.

Diseñar e implementar actividades que permitan trabajar emociones básicas en el aula de manera creativa y significativa.

Favorecer la empatía y la colaboración entre estudiantes mediante dinámicas grupales e intercambio de experiencias emocionales.

Involucrar a las familias y comunidad escolar en el proceso de acompañamiento emocional del alumnado.

Evaluar el impacto de la propuesta a través del análisis de la participación, las expresiones y el comportamiento emocional de los estudiantes.

Una de las estrategias organizacionales que utilizamos fue realizar a detalle el cronograma de actividades, donde asignamos responsabilidades específicas a cada agente dentro de la institución, así como la gestión y uso de los materiales necesarios (anexo); de acuerdo con nuestro análisis, las necesidades contextualizadas de los alumnos y nuestras ideas, buscamos PDA y contenidos que se adecuarán a lo anterior (anexo 6).

Desde el inicio, nos sentimos motivadas por la importancia de trabajar esta dimensión en el aula, ya que consideramos que la educación emocional es clave para fortalecer el bienestar y la convivencia escolar, sin embargo, al poner en marcha las actividades, nos enfrentamos a diversas reacciones por parte del alumnado que no fueron como esperábamos. Algunos estudiantes se mostraron muy receptivos y participativos, compartiendo sus experiencias y reflexionando con gran apertura, este tipo de respuestas nos confirmaban que el trabajo emocional tiene un impacto positivo cuando se conecta con sus intereses y realidades. No obstante, también hubo casos en los que algunos niños y niñas percibieron las dinámicas como aburridas o poco atractivas, lo que nos llevó a ajustar nuestras estrategias para captar su atención y lograr una mayor implicación.

Otro de los retos que enfrentamos fue la falta de apoyo por parte de algunos docentes titulares, quienes en varias ocasiones no asistieron a su horario, lo que dificultó la coordinación para conocer con claridad el respaldo que podíamos tener por parte de otros agentes escolares. A pesar de ello, decidimos continuar con nuestro trabajo, adaptándonos a las circunstancias y llevando a cabo las actividades con autonomía y compromiso. Esta experiencia nos permitió reconocer nuestras capacidades para resolver problemas y mantenernos firmes en nuestros objetivos, aun sin el acompañamiento esperado.

A partir del análisis de los instrumentos de investigación, quedó en evidencia la necesidad de atender el componente emocional dentro del entorno escolar, y esta iniciativa permitió responder a esa necesidad de manera lúdica, creativa y reflexiva. El Aeropuerto Emocional logró generar espacios simbólicos donde los estudiantes pudieron explorar, identificar y expresar sus emociones básicas a través de diversas actividades. La participación activa de la comunidad educativa —incluyendo docentes, directivos, padres de familia y personal de apoyo— fortaleció el sentido de pertenencia y colaboración, favoreciendo un clima más empático y afectivo.

El evento de cierre fue particularmente satisfactorio, ya que mostró el aprendizaje emocional de los alumnos mediante expresiones artísticas, juegos y representaciones que reflejan la apropiación de las emociones trabajadas, no obstante, también se presentaron desafíos durante la implementación del proyecto, la coincidencia de horarios con exámenes y otras asignaturas limitó el tiempo efectivo de algunas sesiones, y varias maestras en formación no logramos concluir formalmente nuestras planeaciones académicas, al priorizar la ejecución del proyecto comunitario.

Tras esta implementación, y como parte del análisis de resultados, realizamos una visualización de la distribución emocional comparada desde una mejor perspectiva, con el fin de identificar patrones, contrastes y coincidencias que permitieran una interpretación más precisa de las vivencias emocionales dentro del proceso educativo, esta visualización contribuyó a clarificar cómo influyeron dichas emociones en la dinámica del aula, en la toma de decisiones y en nuestro propio desarrollo como futuras docentes.

Al mirar hacia atrás y reflexionar sobre esta experiencia, como equipo de practicantes coincidimos en que esta semana dedicada a las emociones nos dejó mucho más que aprendizajes escolares: nos regaló momentos de conexión humana, de empatía, y de crecimiento personal y profesional, aunque en un principio creíamos que todo fluiría de acuerdo a lo planeado, nos dimos cuenta de que trabajar con emociones es trabajar con lo impredecible, con lo más profundo de cada estudiante... Y también con lo más profundo de nosotras mismas.

Hubo días en los que sentimos mucha satisfacción, cuando los niños y niñas nos agradecen por escucharlos o cuando veíamos que podían identificar cómo se sentían y lo compartían con libertad, pero también hubo momentos de frustración, sobre todo cuando algunos grupos no se mostraban tan receptivos o cuando el apoyo institucional no llegaba como esperábamos, nos dimos cuenta de que, como maestras en formación, no siempre contaremos con todas las condiciones ideales, pero sí podemos tomar decisiones con compromiso, creatividad y sensibilidad para salir adelante.

Cada grupo nos mostró una realidad distinta. Desde primer grado, donde la expresión emocional aún es muy espontánea, hasta sexto, donde los estudiantes ya enfrentan otras presiones y pueden mostrarse más reservados, tuvimos que adaptarnos, probar distintas estrategias, dialogar entre nosotras para modificar dinámicas y pensar en nuevas formas de acercarnos a ellos, esta flexibilidad no solo fortaleció nuestras habilidades docentes, sino también nuestra capacidad de trabajo en equipo y de contención emocional entre compañeras.

El Aeropuerto Emocional no fue solo una actividad, fue una travesía, una especie de vuelo colectivo en el que aprendimos a mirar más allá de los contenidos académicos y a ver a nuestros alumnos como personas completas, con historias, miedos, alegrías y necesidades emocionales; también nos vimos a nosotras mismas como futuras docentes capaces de sostener, de acompañar y de transformar.

Sabemos que aún tenemos mucho que aprender, pero esta experiencia nos deja una certeza compartida: queremos ser maestras que escuchen, que comprendan, y que construyan aulas donde también haya espacio para sentir, porque enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino también abrir caminos hacia el bienestar, la confianza y el respeto por uno mismo y por los demás.

Y aunque hemos iniciado este vuelo con valentía, intuición y compromiso, sabemos que lo mejor aún está por vivirse; que la verdadera transformación apenas comienza.

Emprender esta travesía significó mucho más que diseñar un proyecto en el cual se atendería una problemática en el ámbito educativo, fue adentrarnos a un territorio humano y profundamente transformador: el de las emociones.

Desde el inicio cargamos con una inquietud que no podíamos ignorar más, ese pendiente emocional y profesional que nos hacía sentir que faltaba algo. Fue justo desde esa incomodidad donde brotó la convicción de mirar más allá de lo aparente y atrevernos a indagar en lo invisible, en lo que no se dice, pero se siente.

En nuestra segunda jornada de observación, ya siendo más conscientes, marcamos un antes y un después en la manera de aproximarnos a la realidad escolar. Diseñamos instrumentos, hicimos preguntas desde la empatía, el nerviosismo que nos acompañó no fue debilidad, sino una señal de que estábamos saliendo de la zona cómoda para crecer como investigadoras y futuras docentes.

El proyecto VIAE no nació como una solución mágica, sino como una respuesta comprometida ante una necesidad real: la urgencia de integrar el desarrollo socioemocional como un elemento clave en la formación, lo simbólico, lo lúdico, lo artístico, no fueron meros recursos didácticos, sino puentes hacia el reconocimiento de la vida emocional de las niñas y los niños, hacia la escucha activa y una mirada que ve al otro en su totalidad.

En palabras de Walter Benjamin (1936), la narrativa es el arte de transmitir la experiencia para que no se pierda, sino que se encienda en la memoria del otro, nuestra escritura y nuestras acciones buscaron justamente eso: hacer visible lo que muchas veces se invisibiliza en el aula. Y como afirma Mijail Bajtín (1981), el lenguaje es siempre un diálogo, nunca un monólogo; comunicar en el aula es dialogar con las emociones, con las historias y con la multiplicidad de voces que coexisten en el espacio educativo.

A lo largo del camino, no todo fue sencillo, nos enfrentamos a la apatía, a la falta de apoyo institucional, a los imprevistos, pero también encontramos alegría en la mirada de los alumnos, en sus palabras sinceras, en los pasaportes emocionales

lLENOS de colores y en cada pequeño momento en el que alguien se sintió visto, escuchado, comprendido y valorado.

Esta experiencia nos recordó que enseñar es también acompañar, apoyar y transformar, que detrás de cada grupo hay distintos mundos emocionales que exigen escucha, flexibilidad y humanidad; que la educación no solo se trata de cumplir con los planes educativos, sino de impactar en las vidas.

Y si bien aún tenemos mucho por aprender, ya hemos dado un paso enorme: el de mirar con otros ojos, el de construir desde el vínculo y no desde la imposición, el de elegir ser maestras que sienten, piensan y transforman desde el corazón.

En este proceso también fuimos recordadas por Edgar Morin (2002), quien señala que no podemos comprender la realidad humana desde una visión fragmentada, sino que es necesario reconocer su complejidad, nuestro proyecto fue, en este sentido, una construcción colectiva y multidimensional, donde convergieron emociones, saberes y desafíos en una narrativa que no solo relata, sino que transforma.

Así, el Aeropuerto VIAE no solo fue una actividad escolar, fue un vuelo hacia una educación más humana, más presente, más consciente, porque al final del día, formar y enseñar desde las emociones no es una moda pedagógica, es una necesidad urgente en un mundo que demanda más empatía, más escucha y más amor en las aulas.

## **Argumentación**

Ahora íbamos un paso adelante en nuestra preparación. Recopilamos nuestros instrumentos y pusimos a prueba nuestras habilidades tecnológicas, logrando vaciar resultados y análisis (véase en Anexo 2, 2.1, 2.3 y 2.4). En esta etapa, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fue esencial para organizar, sistematizar y comunicar nuestros hallazgos. Utilizamos Microsoft Excel para la tabulación y análisis de datos, para organizar contenidos, PDA y la organización del proyecto Google Docs para la redacción colaborativa del informe, y Canva para

diseñar los materiales visuales y emocionales utilizados con los estudiantes, así como preparar diapositivas para la presentación del proyecto en el Consejo Técnico (CT) y WhatsApp como canal de coordinación continua entre las integrantes del equipo. Este uso intencionado de las TIC no solo facilitó la gestión del proyecto, sino que potenció la participación activa, la autonomía investigativa y la calidad en la presentación de resultados. Recopilamos nuestros instrumentos y pusimos a prueba nuestras habilidades tecnológicas, logrando vaciar resultados y análisis (véase en Anexo 2, 2.1, 2.3 y 2.4). Como parte del análisis integral de nuestra experiencia, se incorporaron los resultados obtenidos. Estos aspectos se consideraron fundamentales para comprender con mayor profundidad el impacto de las estrategias implementadas en el entorno educativo, con el propósito de delimitar con claridad las implicaciones emocionales detectadas y su influencia en el desarrollo de nuestra práctica docente (Anexo 2.5 y 2.6).

En este sentido, la gestión educativa implica planear, coordinar y evaluar acciones pedagógicas que incidan en la mejora del ambiente escolar, favoreciendo así el bienestar emocional y el aprendizaje significativo (Bolívar, 2006; Gairín, 2011). Como afirma Gairín (2011), la gestión educativa comprende procesos que orientan la planificación, organización y evaluación de las acciones escolares con el fin de lograr sus objetivos institucionales.

Nos llamó la atención que los ámbitos económicos, familiares, culturales y geográficos estaban lejos de ser la causa principal del problema; aunque los marcadores no se ubicaban en cero, eran bajos. El ámbito emocional se hacía notar indiscutiblemente como el principal factor. La pregunta era: ¿dónde se intensifica esta situación emocional? ¿En casa? ¿En la escuela? ¿En casa de la abuela?

Construimos una distribución emocional comparada para obtener una mejor perspectiva, con el fin de identificar patrones, contrastes y coincidencias que permitieran una interpretación más precisa de las vivencias emocionales dentro del proceso educativo. Esta visualización contribuye a clarificar cómo influyen dichas emociones en la dinámica del aula, en la toma de decisiones y en el desarrollo personal y profesional durante la práctica docente.

Para ello, resulta clave una gestión reflexiva y contextualizada, que considere el componente emocional como parte integral de la labor pedagógica (Murillo, 2008; Cordero, 2009). Como señala Paulo Freire (1970), “leer el mundo precede a leer la palabra”; es decir, comprender la realidad emocional, social y pedagógica que atraviesa la experiencia docente es indispensable para transformarla con sentido crítico y reflexivo.

Al comparar emociones entre los dos contextos, observamos patrones repetidos: el miedo, el enojo y la tristeza se intensificaban en la escuela. Empezamos entonces a pensar en las posibles causas: la rigidez de algunas dinámicas escolares, la presión académica, los conflictos con compañeros o la falta de tiempo para hablar de emociones.

¿Y qué pasa con la edad? Vimos que los niños de grados menores necesitaban más apoyo emocional de los adultos, mientras que los de grados superiores tendían a reprimir o canalizar sus emociones de manera menos saludable, a través de conductas disruptivas o indiferencia hacia sus compañeros e incluso hacia los docentes. Esto confirma la necesidad de una gestión educativa diferenciada, que atienda a las distintas etapas del desarrollo emocional del alumnado (Antúñez, 1994; Tobón, 2013).

Las emociones juegan un papel crucial en el desarrollo integral del estudiante. Comprender cómo se sienten los alumnos en dos contextos esenciales de su vida el hogar y la escuela, permite diseñar intervenciones que fortalezcan su bienestar emocional y académico, especialmente frente a fenómenos como el ausentismo, el absentismo escolar y la falta de motivación e interés.

Durante la implementación del proyecto VIAE, se diseñaron e integraron diversos materiales didácticos con un enfoque lúdico, emocional y creativo. Estos recursos no sólo cumplieron una función didáctica, sino que fueron claves para crear un ambiente simbólico, seguro y significativo, donde los estudiantes pudieran explorar, identificar y expresar sus emociones con libertad y alegría. Este tipo de estrategias son ejemplo de una gestión pedagógica innovadora, centrada en el estudiante y sensible al contexto emocional (Schmelkes, 2006; López Yáñez, 2002).

Las emociones de la niñez de ninguna forma son universales, sino textos culturales escritos en las aulas y los hogares. Este estudio etnográfico deconstruye los rituales emocionales de los estudiantes, revelando cómo las expectativas familiares (obediencia) colisionan con los códigos emocionales escolares (colaboración, autorregulación). Como señala Bisquerra (2003), la alfabetización emocional —la capacidad de reconocer, nombrar y comprender las emociones propias— es esencial para el bienestar infantil.

Los datos nos mostraron que las emociones negativas son más frecuentes en la escuela, mientras que las emociones positivas predominan en el entorno familiar. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2008), el clima emocional escolar influye directamente en la motivación, el rendimiento y la permanencia del alumno. Si el estudiante asocia la escuela con miedo, enojo o tristeza, es esperable que desarrolle actitudes de evitación (como faltar a clases) o desinterés por participar. Además, Goleman (1996) sostiene que la inteligencia emocional es “un prerrequisito para el aprendizaje”, y que los estados emocionales negativos bloquean los procesos de atención y memoria.

Durante la aplicación del instrumento, se identificaron casos en los que los niños no pudieron nombrar con claridad la emoción que experimentaron, tanto en casa como en la escuela. Este hallazgo revela una limitación en el desarrollo de su alfabetización emocional. Aquí se revela una necesidad clave de la gestión del currículo escolar, que incluya de forma explícita la educación socioemocional como parte de la formación integral (SEP, 2020).

También nos llamó la atención que la ansiedad era ligeramente mayor en casa que en la escuela. Esto nos hizo preguntarnos por las dinámicas familiares que podrían estar generando este estado. Tal como sugiere el INEE (2018), el contexto emocional familiar es un factor clave en el rendimiento escolar, aunque muchas veces es invisible dentro del aula.

### Relación con el ausentismo y el desinterés escolar

El ausentismo escolar, como lo indica el INEE (2018), está estrechamente vinculado con factores emocionales, familiares y contextuales. Cuando el estudiante percibe

su escuela como un espacio emocionalmente hostil, es natural que prefiera permanecer en casa, sobre todo si el hogar ofrece más estabilidad emocional.

La gestión escolar debe incluir diagnósticos permanentes sobre el clima emocional del aula, así como planes de intervención que favorezcan entornos escolares seguros y empáticos (Fullan, 2002; Ezpeleta & Weiss, 1994). En conclusión, como estudiantes en formación, reconocemos que estas experiencias emocionales no siempre son visibles en la dinámica diaria y que pueden pasar desapercibidas por la urgencia de cumplir con contenidos académicos. No obstante, este ejercicio nos permitió comprender que el bienestar emocional del alumnado es un factor clave para favorecer la participación, la asistencia y el aprendizaje significativo.

Esta investigación amplió un vasto panorama para nosotras y significó un gran paso: aventurarnos a la investigación con nuestras bases universitarias. Buscó ser un punto de partida para reflexionar colectivamente sobre nuestro deber docente, nuestros saberes, nuestro valor, integridad, dedicación e interés por experimentar.

En este proceso, se evidencia la necesidad de formar docentes gestores del aprendizaje y del bienestar, capaces de diseñar estrategias que combinen contenidos curriculares y desarrollo socioemocional (UNESCO, 2021).

## **Conclusiones de la investigación exploratoria**

Desarrollando lo que denominamos *bilingüismo emocional* o *bilingüismo afectivo*, los resultados cuestionan los modelos occidentales de educación emocional y exigen aproximaciones contextualizadas para poder entender los patrones emocionales de los alumnos de primaria.

Detectamos necesidades de intervención docente, iniciando el diseño de un plan para comparar resultados antes y después de aplicar una estrategia socioemocional. A partir de los resultados de la investigación, nos dedicamos a buscar y seleccionar contenidos y PDA que ofrece la Nueva Escuela Mexicana, adecuados a cada fase escolar, con el propósito de atender de manera integral y contextual las necesidades emocionales como primera prioridad.

Esta fase representa un ejemplo de gestión estratégica de recursos pedagógicos, donde se articulan política educativa, práctica docente y necesidades emocionales del estudiantado (Torres, 2019).

## **Metacognición**

Durante el desarrollo de los proyectos Huevolandia y Viae, logramos comprender la importancia de diseñar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje activo y significativo en los estudiantes, observamos cómo la integración de actividades lúdicas y colaborativas favorece la participación y el interés del alumnado, lo cual nos llevó a reflexionar sobre la necesidad de adaptar continuamente nuestro enfoque pedagógico.

Nuestra forma de pensar sobre la enseñanza cambió al valorar la flexibilidad y creatividad como elementos indispensables para responder a las necesidades específicas de cada grupo, la experiencia nos mostró que el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que es un proceso dinámico que requiere reflexión constante y ajustes colaborativos.

Las herramientas que resultaron más efectivas para nosotras fueron los diarios reflexivos y el registro de dudas y soluciones a lo largo del proyecto, lo que nos permitió autorregular nuestra práctica y mantener una postura crítica frente a los resultados obtenidos; asimismo, el uso de mapas mentales facilitó la organización de ideas y evidenció el proceso de aprendizaje tanto individual como colectivo.

Consideramos que este aprendizaje es transferible a otros contextos educativos, pues ahora comprendemos mejor cómo planear actividades que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y la colaboración entre estudiantes. La metacognición se ha convertido para nosotros en un recurso fundamental para seguir mejorando nuestra labor docente y ofrecer experiencias educativas significativas y contextualizadas.

A continuación, cada integrante del equipo comparte una breve reflexión sobre su experiencia personal al impartir una clase en inglés, destacando los retos, estrategias y aprendizajes particulares que encontró durante el proceso:

Integrante Ábundez Méndez Ángela Vanessa: Dar la clase sobre el Present Simple a mis compañeros fue una experiencia que me permitió salir de mi zona de confort y enfrentar uno de mis miedos personales y académicos. Me invaden pensamientos como: “¿Y si no pronuncio bien?”, “¿Y si no me entienden?”, o “¿Y si me equivoco frente a todos?”. Hablar en inglés frente a otros no es fácil para mí, me sentía nerviosa por no tener una buena fluidez, por no saber pronunciar ciertas palabras con seguridad. Pero a pesar de eso lo intenté; me di cuenta de que enseñar no se trata de ser perfecto, sino de atreverse a intentarlo y aprender en el proceso.

Integrante Gutiérrez Campos María José: Una de las experiencias más significativas para mí fue trabajar el presente simple en inglés mediante una actividad elaborada en equipo con mis compañeros, aunque al principio me sentía nerviosa por impartir una clase en un idioma que aún no domino por completo, también me sentía capaz de lograrlo y dispuesta a dar lo mejor de mí. La propuesta fomenta la participación activa del alumnado, ya que debían organizar oraciones, lo que facilitó su comprensión de la estructura del tiempo verbal; pude observar que, al integrar recursos visuales y manipulativos, el aprendizaje se volvió más accesible y significativo para ellos. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de diseñar clases dinámicas que favorezcan la construcción del conocimiento a través del juego y la interacción, me hizo consciente de la necesidad de mejorar mis competencias en inglés, tanto en la expresión oral como escrita, para lograr una comunicación más efectiva. Sin duda, esta experiencia no solo me ayudó a identificar áreas de mejora, sino que también fortaleció mi compromiso con mi formación docente y con el aprendizaje de quienes estarán a mi cargo en el futuro.

Integrante Martínez Olmos Fernanda Jazmin:

Al desarrollar e impartir esta clase de inglés fue un gran reto, pude valorar la importancia de diseñar actividades dinámicas y variadas que permitan a los estudiantes expresarse con confianza. La planeación incluyó juegos, trabajo en parejas, actividades creativas y momentos para reflexionar, lo que fomenta no solo

el uso del idioma, sino también el trabajo colaborativo y la participación activa. Me di cuenta de que, más allá de enseñar vocabulario o estructuras como “I prefer...” o “I don’t like...”, el verdadero objetivo fue motivar a los estudiantes a comunicarse, compartir sus gustos y escuchar a sus compañeros. Esto me enseñó que una clase bien planificada puede transformar el aprendizaje en una experiencia significativa y divertida.

Integrante Mendoza Serna Miriam Liliana:

Debo decir que la experiencia de una planeación y práctica de clase de inglés, ha sido muy diferente, encontrarse con metodologías diferentes, uno busca encontrar la similitud con algo que ya conocemos, pero son diferentes en aspectos muy específicos, sin embargo puedes trabajar porque llevan el mismo proceso; inicio, desarrollo y cierre. En la práctica, no estoy totalmente segura de cómo puede ser percibida dando mi clase pero considero que en mi capacidad lo hice bien, claro que me gustó la parte en la que puede dar la explicación porque expresar mi lenguaje. Y los ejemplos explicados eran buenos para comprender los elementos de una invitación. No me sentí cómoda con el tiempo limitado, para la preparación y la presentación.

Integrante Pérez Malacara Karol Yajaira:

Mi experiencia impartiendo la clase de inglés fue buena, pero totalmente un reto para mí, tuve nervios y fallas en todo momento. Me costó explicar el tema de manera clara y la presión del tiempo me jugó totalmente en contra. Y aunque nos sentimos satisfechas yo y mis compañeras, personalmente creo que la actividad quedó un poco inconclusa. Ya que, ¿Cómo transmites un conocimiento que ni tú mismo dominas en su totalidad?. Los problemas técnicos, como la falla del internet, también complicaron la proyección. Pero en pocas palabras, puedo decir que impartir una clase en un idioma que no domino al 100% fue un desafío de principio a fin, reconozco que necesito mejorar mi lenguaje y mi expresión tanto oral como escrita del idioma inglés para transmitir el conocimiento de manera efectiva. Y como consecuencia a ello, producir un resultado valioso tanto para mí propio crecimiento personal, como para mis futuros alumnos.

Integrante Sandoval Villalpando Diana Ximena:

La experiencia de enseñar en inglés resulta enriquecedora pero desafiante, ya que, aunque comprendo el idioma, me cuesta hablarlo con fluidez. Uso notas de apoyo como recurso, pero esto aumenta mi frustración al no expresarse con naturalidad. Mi mayor preocupación no es solo la barrera lingüística, sino no cumplir con mis expectativas pedagógicas y perder dinamismo en clase, lo que genera ansiedad.

Sin embargo, esta dificultad ha fortalecido mi determinación: me propongo mejorar mi dominio del inglés no solo para primaria, sino para otros niveles educativos, mediante práctica constante y materiales didácticos más eficaces. Aunque el proceso será largo, cada clase es una oportunidad de crecimiento, y estoy convencida de que estos retos me formarán como mejor docente.

## Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Antúnez, S. (1994). *Organización escolar y diversidad*. Graó.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

[Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo · Biblioteca Digital · Biblioteca Digital](#)

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.

[\(PDF\) El TDAH y la naturaleza del autocontrol](#)

Brown, T. E. (2006). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. Yale University Press.

[Trastorno por déficit de atención: la mente desenfocada en niños y adultos < Facultad de Medicina de Yale](#)

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

[El proceso de la educación : Bruner, Jerome Seymour : Descarga, préstamo y transmisión gratuitos : Internet Archive](#)

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bolívar, A. (2006). *La dirección escolar: Calidad de la educación y mejora de la escuela*. Graó.

Cordero, R. (2009). *Gestión educativa para el desarrollo de competencias*. Trillas.

Díaz Bordenave, J. E. (1998). *La comunicación en el proceso educativo*. Ediciones de la Torre.

Erlbaum. [\(PDF\) Debajo de la superficie de la dislexia del desarrollo](#)

Ezpeleta, J., & Weiss, E. (1994). *Escuelas y docentes: ¿Entre la reproducción y la innovación?* Paidós.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

[Ferreiro, E. Y Teberosky, A. Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño : Ferreiro,E. : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde la psicología positiva. *Revista de educación*, (346), 383–399.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301–330). Lawrence Erlbaum. [\(PDF\) Debajo de la superficie de la dislexia del desarrollo](#)

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.

Gairín, J. (2011). *Gestión de centros educativos*. Wolters Kluwer.

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

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2018. Educación básica y media superior*. INEE.

- Lalomia, A., & Cascales-Martínez, A. (2023). Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de job shadowing en escuelas del Norte Europa. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(1), 85–118. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.47>
- Leal Soto, F. (2005). Lo psicosocial en contextos educativos: Consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, (12), 51–104. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601203.pdf>
- López Yáñez, J. (2002). *Organización y dirección de instituciones educativas*. Pearson Educación.
- Murillo, F. J. (2008). La dirección escolar y el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 65–84.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. (2024, September 9). *¿Qué es el modelo educativo DUA y por qué es importante hoy?* - Organización de Estados Iberoamericanos. OEI. Retrieved June 24, 2025, from <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/que-es-el-modelo-educativo-dua-y-por-que-es-importante-hoy/>
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Morata.  
[Piaget, J. Psicología Del Niño : Piaget : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Schmelkes, S. (2006). *La educación básica en México: reformas, logros y pendientes*. Fondo de Cultura Económica.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Dirección General de Desarrollo Curricular. [https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1\\_Marco\\_Curricular\\_ene2022.pdf](https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf)

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2020). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación socioemocional. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.

Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.

Torres, A. (2016, diciembre 13). La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

Torres, R. M. (2019). *Currículum y gestión educativa: Una mirada desde la escuela*. Ediciones Teseo.

UNESCO. (2021). *Docentes: en el centro de la recuperación educativa*. Informe GEM 2021. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380386>




























# Anexos

## Anexo 1- Instrumento de investigación de estilos de aprendizaje

**Test De Estilos De Aprendizaje**

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado y Grupo: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Marca con una x tu respuesta.

Preguntas	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿Qué te gusta más?	Ver televisión 	Oír música 	Jugar con tus amigos 
¿En tu cumpleaños que disfrutas más?	Los adornos 	Las mañanitas 	La pifia 
¿Qué te gusta hacer en la escuela?	Leer 	Escuchar historias 	Realizar experimentos 
¿Qué regalos prefieres?	Cuentos e historietas 	Cd, mp3 o iPod 	Juegos y/o juguetes 
¿Si tuvieras dinero qué comprarías?	Una cámara fotográfica 	Un reproductor 	Plantitas 
¿Cuándo estas con tus amigos te gusta...?	Dibujar 	Cantar 	Jugar en el parque 
¿Cuándo tus papas no te consienten tú?	Te enojas 	Lloras 	Te encierras en tu cuarto 
¿Cuándo sales de paseo tú prefieres?	Ir al cine 	Asistir a un concierto 	Ir a la feria 
¿Cuándo te enojas que haces?	Pones mala cara 	Gritas 	Berrinche 

TOTAL V: \_\_\_\_\_ A: \_\_\_\_\_ K: \_\_\_\_\_ CANAL PREDOMINANTE: \_\_\_\_\_


MODELO VAK, Visual, Auditivo y Kinestésico.

*Equipo Mejora de los Aprendizajes...EMA*

## Anexo 1.1- instrumento de investigación de intereses personales

<p><b>ESTE SOY YO</b></p> <p>ME LLAMO: _____</p>  <p>TENGO _____ AÑOS</p>	<p><b>ESTA ES MI FAMILIA</b></p>	<p><b>QUÉ ME PONE FELIZ</b></p>  <p><b>QUÉ ME PONE TRISTE</b></p>
<p><b>ESTO QUIERO SER DE GRANDE</b></p>	<p><b>MI JUGUETE FAVORITO</b></p>	<p><b>MI CARICATURA FAVORITA</b></p>

**Anexo 1.2- Link de instrumento de investigación gui3n de observaci3n escolar**

 Copia de GUION DE OBSERVACI3N (10,11,12 MARZO)[1].docx

**Anexo 1.3- Link de instrumento de investigaci3n gui3n de observaci3n 3ulica**

 Copia de GUI3N DE OBSERVACI3N AULA (10,11,12 MARZO).docx

**Anexo 1.4- Link de instrumento de investigaci3n gui3n de observaci3n CTE**

 GUI3N DE OBSERVACI3N CTE.pdf

## Anexo 2- Instrumento de investigación de problemática escolar.

### SECCIÓN 1: DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Edad: \_\_\_ Grado: \_\_\_ Grupo: \_\_\_

Sexo: ( ) Femenino ( ) Masculino ( ) Otro

**Instrucciones:** El docente dará una breve explicación del cuestionario, leerá en voz alta. El estudiante marcará la respuesta, con la escala de color que se le indica.

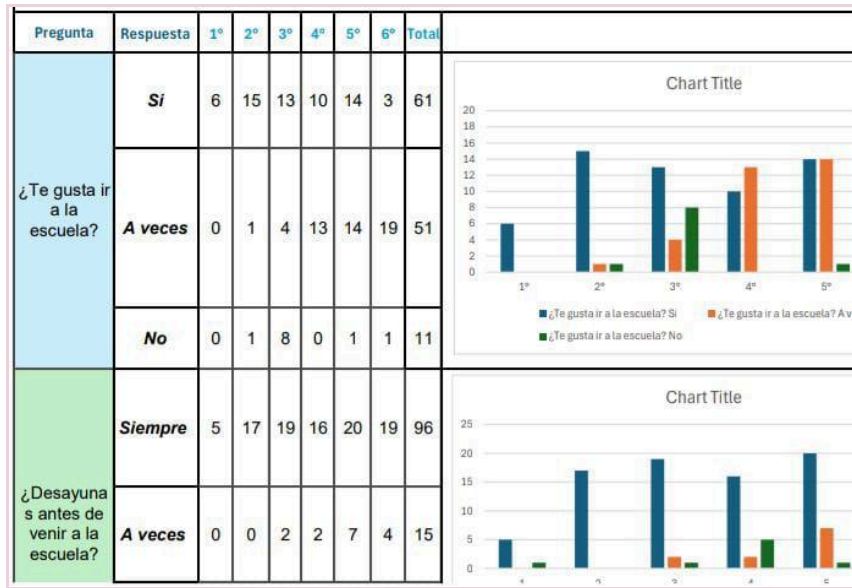
1. ¿Te gusta venir a la escuela?  
 Sí  A veces  No
2. ¿Hoy desayunaste?  
 Sí  No  A veces
3. ¿Tienes cuadernos, lápices y colores?  
 Sí  No  Algunos
4. ¿Cómo vienes a la escuela?  
 Caminando  En carro/camión  Otro
5. ¿A veces no vienes porque no hay comida en casa?  
 Sí  No  A veces
6. ¿Te gusta tu salón y tu maestro/a?  
 Sí  No  A veces
7. ¿Alguien te ayuda con las tareas?  
 Sí  No  A veces
8. ¿Cómo te sientes en tu casa?

	Mucho	Poco	Nada
Feliz 😊			
Triste 😞			
Enojado 😡			

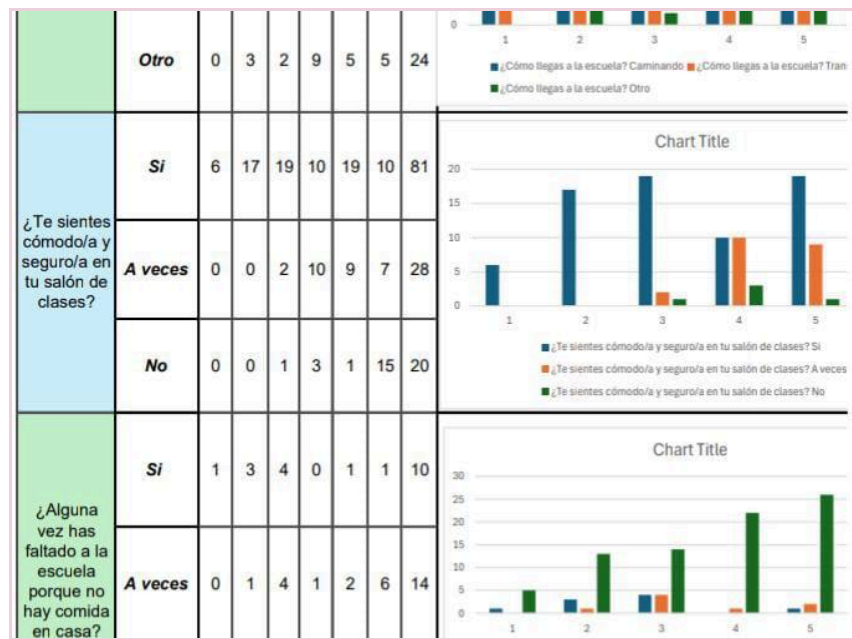
9. ¿Cómo te sientes en la escuela?

	Mucho	Poco	Nada
Feliz 😊			
Triste 😞			
Enojado 😡			

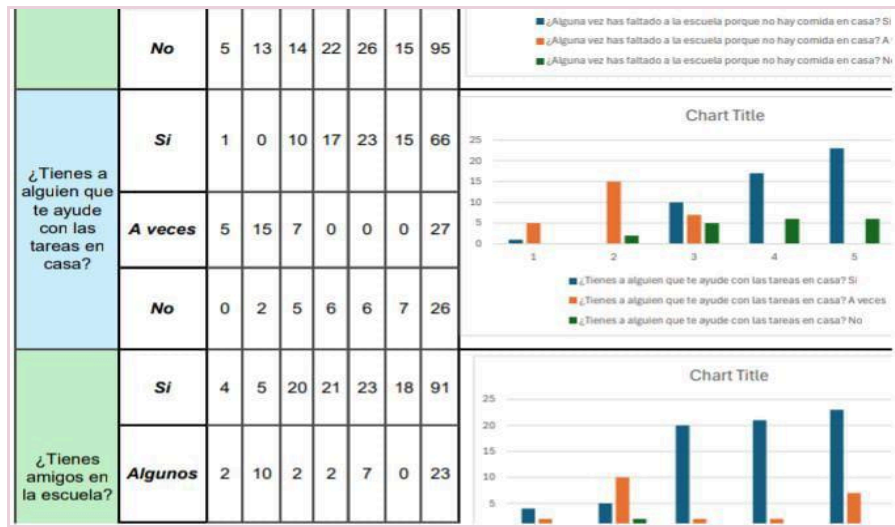
**Anexo 2.1-**



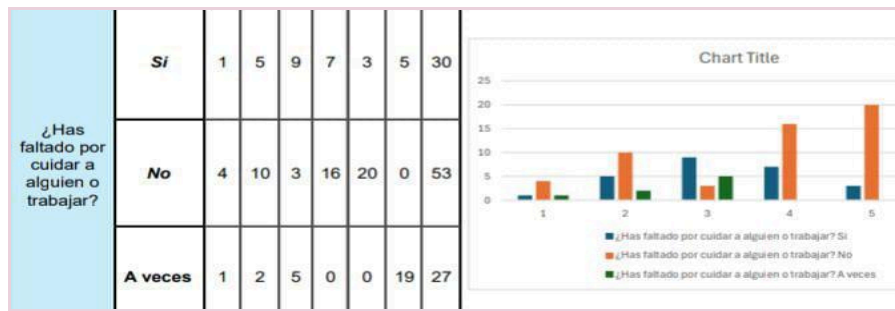
**Anexo 2.2-**



### Anexo 2.3-



### Anexo 2.4



### Anexo 2.5

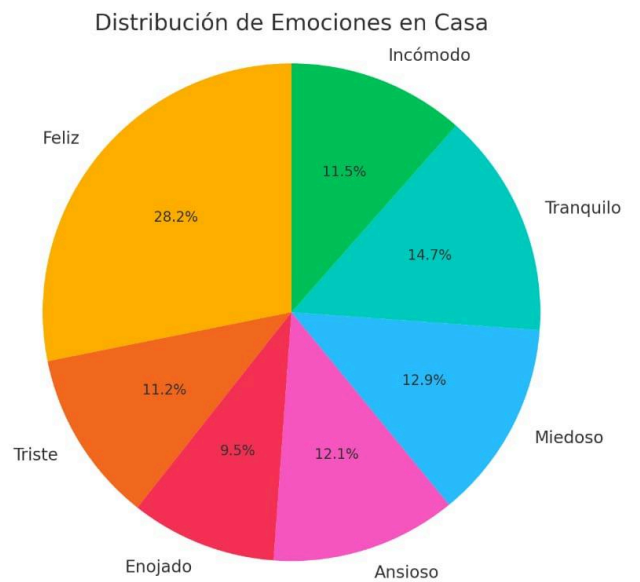
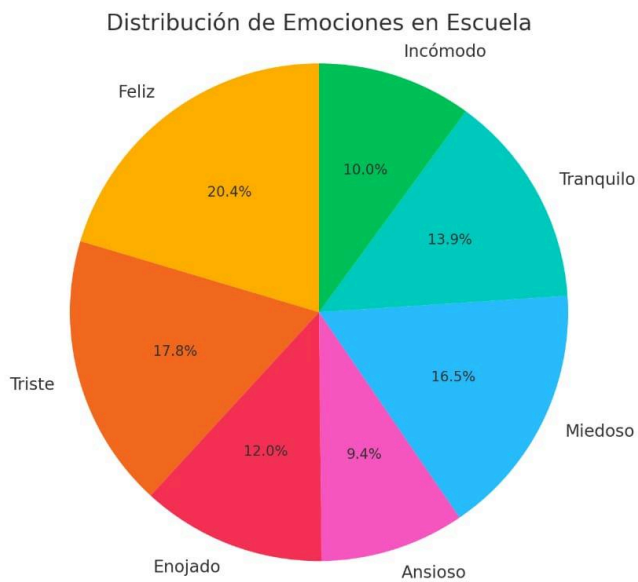
Matriz de distribución emocional en contextos escolar y familiar, en estudiantes de primer a sexto grado de la Escuela Primaria Nezahualcóyotl								
Pregunta	Respuesta	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
¿Cómo te sientes en tu casa, con qué frecuencia lo sientes?	<b>Feliz</b>							
	Mucho	5	15	15	22	24	17	98
	Poco	1		2	1	6	5	15
	Nada	0		1	0	0	1	2
	<b>Triste</b>							
	Mucho	0	2	3	2	3	2	12
	Poco	1		0	16	15	7	39
	Nada	5		0	5	12	11	33
	<b>Enojado</b>							
	Mucho	0		1	5	4	2	12
	Poco	1		0	8	16	6	31
	Nada	5		0	10	10	10	35
	<b>Ansioso</b>							
	Mucho				8	0	2	10
	Poco				7	9	7	23
	Nada				8	21	13	42
	<b>Miedoso</b>							
	Mucho				10	1	0	11
	Poco				4	9	4	17
	Nada				9	20	16	45
	<b>Tranquilo</b>							
Mucho				13	28	10	51	
Poco				3	2	8	13	
Nada				7	2	2	11	
<b>Incómodo</b>								
Mucho				3	0	3	6	
Poco				12	11	3	26	
Nada				8	19	13	40	
								572
	<b>Feliz</b>							
	Mucho	5	11	9	13	6	19	63
	Poco	1	3	5	7	23	6	45
	Nada	0		0	3	1	3	7
<b>Triste</b>								

## Anexo 2.4

¿Cómo te sientes en tu escuela, con qué frecuencia lo sientes?	Mucho	0	2	3	5	2	1	13	
	Poco	0		1	3	12	3	19	
	Nada	6		0	15	16	18	55	
	<b>Enojado</b>								
	Mucho	0	1	2	6	3	0	12	
	Poco	1		1	9	14	10	35	
	Nada	5		1	8	13	10	37	
	<b>Ansioso</b>								
	Mucho				7	2	5	14	
	Poco				8	14	9	31	
	Nada				8	13	8	29	
	<b>Miedoso</b>								
	Mucho				9	0	1	10	
	Poco				6	7	2	15	
	Nada				8	23	20	51	
	<b>Tranquilo</b>								
	Mucho				16	17	10	43	
	Poco				4	11	9	24	
	Nada				3	0	6	9	
	<b>Incómodo</b>								
	Mucho				10	2	4	16	
	Poco				10	13	6	29	
	Nada				3	16	12	31	
									<b>588</b>

Total de alumnos  
167  
Total de encuestas  
120  
Total de resultados  
572

## Anexo 2.5



## Anexo 2.6

Emoción	% en escuela	% en casa	Observación destacada
Feliz	20.4	28.2	▲ Más felicidad en casa (+7.8%)
Triste	17.8	11.2	▼ Más tristeza en escuela (+6.6%)
Enojado	12	9.5	Mayor enojo en escuela
Ansioso	9.4	12.1	Ligeramente más ansiedad en casa
Miedoso	16.5	12.9	▼ Más miedo en escuela (+3.6%)
Tranquilo	13.9	14.7	Similar en ambos contextos
Incómodo	10.0	11.5	Ligeramente más incomodidad en casa

## Anexo 2.7

### Rol de agentes educativos

AGENTE EDUCATIVO	ACTIVIDAD	UBICACIÓN
<b>Directora</b>	Dar la bienvenida, supervisar el desarrollo del proyecto, coordinar el evento de cierre.	Patio central / recorrido por estaciones.
<b>Docentes</b>	Encargados del control fronterizo: revisarán pasaportes emocionales para dar acceso a los estudiantes y padres de familia.	Entrada principal del aeropuerto emocional.
<b>Practicantes</b>	Guiar las actividades del país emocional asignado, sellar pasaportes y facilitar dinámicas.	Estaciones de emociones (aulas o zonas designadas).
<b>Padres de familia</b>	Participar en estaciones interactivas y colaborar en la elaboración del cartel colectivo.	Estación final / zona de reflexión familiar.
<b>Tiendita</b>	Preparar refrigerios saludables, ofrecer apoyo logístico si se requiere.	Tiendita escolar o módulo de apoyo.

<b>Limpieza</b>	Mantener limpios los espacios antes, durante y después del recorrido emocional.	Toda la escuela (especial atención a áreas comunes y estaciones).
<b>Alumnos</b>	Participar en las actividades del país emocional, registrar sus aprendizajes en el pasaporte, colaborar con compañeros.	Estaciones de emociones y recorrido completo.

## Anexo 2.8-

### Flujograma de actividades VIAE: Vínculo Interno de Aprendizaje y Expresión

Día	Actividad
<b>Lunes</b>	<i>La cadena de la alegría</i> Cada niño comparte algo que le hace sentir feliz y lo dibuja, luego, unen todos los dibujos en una gran cadena decorativa que simboliza cómo la felicidad se contagia. <i>Objetivo:</i> Reconocer situaciones que generan felicidad y compartirlas con otros.
<b>Martes</b>	<i>El Buzón de las Lágrimas</i> Los estudiantes escriben o dibujan una experiencia que los haya puesto tristes. Depositán sus notas en un buzón decorado. Después, se reflexiona que está bien sentirse tristes y que se puede buscar apoyo. <i>Objetivo:</i> Validar la tristeza como una emoción natural y aprender formas de consuelo.
<b>Miércoles</b>	<i>Mi mochila de preocupaciones</i> Dibujan una mochila y dentro escriben/dibujan cosas que les generan ansiedad o nervios. Luego, cada alumno elige una y propone una estrategia para sentirse mejor (respirar, hablar, moverse, etc.). <i>Objetivo:</i> Identificar preocupaciones y buscar formas de reducir la ansiedad.
<b>Jueves</b>	<i>El Jardín de la Calma</i> Con música suave, cada estudiante pinta o dibuja algo que le dé tranquilidad (flores, nubes, animales, etc.). Después, colocan sus obras en un mural colectivo en forma de jardín. <i>Objetivo:</i> Conectar con sensaciones de paz y reconocer la importancia de la calma.
<b>Viernes</b>	<i>Semáforo de lo que me incomoda</i> Se presenta un semáforo (verde: está bien, amarillo: me hace sentir incómodo, rojo: no me gusta). A través de tarjetas con situaciones cotidianas, los alumnos colocan cada una donde corresponda y explican por qué. <i>Objetivo:</i> Diferenciar entre lo que es aceptable, incómodo o inaceptable y expresar límites.

## Anexo 2.9

### Organizador tentativo de PDA y Contenidos por Grado

Grado	PDA	CONTENIDO
1°	<p>Campo formativo: LENGUAJES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Interacción con manifestaciones culturales y artísticas.</li> </ul> <p>Campo formativo: DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Los afectos y su influencia en el bienestar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reconoce que los seres humanos expresan sensaciones, emociones, sentimientos e ideas por medio de los lenguajes empleados en las manifestaciones culturales y artísticas.</li> <li>•Conoce las emociones básicas, su función y reacciones fisiológicas, para interactuar con sus pares.</li> <li>Reconoce emociones básicas en él o ella y en las demás personas, con el fin de identificar situaciones donde se necesite pedir u ofrecer ayuda.</li> </ul>
2°	<p>Campo formativo: DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO</p> <p>Experimenta acciones que implican comunicación y expresión por medio del cuerpo, para asignar un carácter personal a sus movimientos y mejorar la interacción.</p>	<p>Posibilidades cognitivas, expresivas, y motrices, creativas y de relación</p>
3°	<p>Identifica y recrea mediante el uso de formas, colores, texturas y sonidos, sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que surgen de distintas experiencias significativas que tienen lugar en la vida cotidiana</p>	<p>Reflexión y uso de los lenguajes artísticos, para recrear experiencias estéticas que tienen lugar en la vida cotidiana.</p>
4°	<p>Campo formativo: De lo humano a lo comunitario</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Utiliza conocimientos previos sobre las diferentes expresiones emocionales para aprovechar su función en situaciones cotidianas. Considera las reacciones emocionales ante situaciones comunes e identifica las más adecuadas para lograr sus metas y el bien común.</li> </ul>	<p>Los afectos y su influencia en el bienestar.</p>
5°	<p>Distingue los factores que influyen en el estado de ánimo y la vida cotidiana, para mejorar la convivencia y el autocuidado.</p> <p>Explora las reacciones emocionales ante diversas situaciones y contextos para mejorar la convivencia.</p>	<p>Los afectos y su influencia en el bienestar</p>

6°

**Lenguajes:**

1. Narración de sucesos autobiográficos.
  
2. Apropiación e intervención artística en el espacio comunitario.
  
3. Combinación de elementos visuales, sonoros y corporales, en composiciones artísticas colectivas, para expresar rasgos de sus identidades personales y colectivas.
  
4. Expresión, mediante el uso de los lenguajes artísticos, de experiencias estéticas que tienen lugar en la naturaleza

**Saberes**

1. Multiplicación y división, su relación como operaciones inversas

**Lo humano y lo comunitario**

1. Identificación y expresión de emociones en diversas situaciones.

- a) Lee textos autobiográficos e identifica las relaciones temporales de secuencia, simultaneidad y duración.
- b) Analiza distintos sucesos de su vida para elegir los más significativos y organizarlos de manera coherente en una narración.
- a) Representa en colectivo problemas de la comunidad para visibilizarlas mediante propuestas artísticas ante los demás.
- b) Crea producciones artísticas con distintos lenguajes: oral, escrito, alternativo, musical, visual, teatral o dancístico, para transformar de manera efímera, o incluso permanentemente, un espacio público de la comunidad, a favor del bienestar social.
- a) Combina formas, colores, texturas, sonidos, movimientos y gestos para representar personajes, lugares y situaciones y los guarda en video o los presenta en vivo al montar una exposición en la que se invite a familiares y el resto de la comunidad escolar, para su
- b) apreciación y disfrute.
- a) Resuelve situaciones problemáticas vinculadas a diferentes contextos que implican dividir números decimales entre naturales.

	<p><b>Ética, naturaleza y sociedades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación en acciones que promuevan el bienestar común.</li> <li>2. Participación en acciones que promuevan el bienestar común.</li> <li>3. Participación en acciones que promuevan el bienestar común.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Reconoce y nombra emociones básicas en diferentes contextos y situaciones.</li> <li>b) Expresa emociones de manera respetuosa en las interacciones sociales.</li> <li>c) Aplica estrategias para la autorregulación emocional en situaciones cotidianas.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Participa en actividades colaborativas que favorecen la convivencia y el respeto.</li> <li>b) Reflexiona sobre la importancia de las normas y acuerdos para la convivencia armónica.</li> <li>a) Propone soluciones a conflictos mediante el diálogo y la empatía.</li> </ol>
--	---	---