



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL JUEGO EN ALUMNAS Y ALUMNOS DE
PRIMARIA BAJA.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

JACQUELINE ESPINOSA BAUTISTA

DIRECTORA

DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

REVISORA

MTRA. OLGA RAQUEL RIVERA OLMOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

MIEMBROS DE COMITÉ:

TUTOR EXTERNO: MTRO. RIGOBERTO FERNÁNDEZ LIMA, FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES ZARAGOZA.

JURADO A: DRA. MARÍA FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA, FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

JURADO B: DRA. ROXANNA DENISE PASTOR FASQUELLE, FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX, MARZO, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Contenido

Agradecimientos.....	5
Resumen.....	6
Introducción	8
Fundamentos Teóricos	15
 Capítulo 1. Educación socioemocional	15
1.1 ¿Qué son las emociones?	15
1.2 ¿Por qué es importante la educación socioemocional?	16
1.3 Emociones en las y los docentes	20
 Capítulo 2. ¿Por qué colaboración escuela – hogar?	23
2.1 Colaboración Interprofesional.....	27
2.2 Aproximación apreciativa.....	29
 Capítulo 3. El juego para favorecer las habilidades socioemocionales	30
3.1 La importancia del juego en el desarrollo humano	30
3.2 El juego como derecho universal.....	32
3.3 El juego como favorecedor de las habilidades sociales y emocionales dentro del aula	33
3.4 Juegos de cooperación	34
3.5 La falta de juego en la pandemia.....	36
3.6 El juego para favorecer a la lectoescritura	39
 Capítulo 4. Alfabetización emocional del programa RULER de CASEL.....	44

4.1 Intervención RULER.....	47
Método.....	50
Tipo de estudio.....	50
Objetivo General	51
Objetivos específicos.....	51
Participantes	52
Escenario	52
Instrumentos y técnicas de evaluación e intervención	54
Materiales y software	60
Estrategias para el análisis de Datos	61
Procedimiento.....	62
Fase I. Diagnóstico inicial.....	62
Fase II: Intervención virtual.....	64
Sesiones virtuales, objetivos y componente RULER	68
Fase III. Intervención híbrida	73
Sesiones híbridas, objetivos y componentes RULER.....	74
Fase VI. Intervención presencial.....	75
Sesiones presenciales, objetivos y componentes RULER.....	76
Fase V. Evaluación final	78
Resultados	79
Objetivo I. Incremento de la autoconciencia a través de la alfabetización emocional de RULER.	84
Resultados cualitativos.....	84

Resultados cuantitativos	95
Comparación de la evaluación pre y post de las habilidades de autoconciencia de niñas y niños con la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.....	95
Objetivo Dos: Incorporación de estrategias lúdicas de las docentes en su práctica profesional.	104
Objetivo Tres: Acercamiento a la lectoescritura a través de la alfabetización emocional y los juegos atractivos para las niñas y los niños.....	113
Objetivo cuatro: Colaboración entre las docentes y psicóloga con las familias en la promoción de las estrategias para el autocuidado, autoconocimiento y convivencia con sus hijas e hijos.	121
Discusión	125
Limitaciones y sugerencias.....	128
Conclusiones.....	130
Reflexión personal.....	134
Referencias	136
Anexos.....	146

Agradecimientos

A Dios, por darme salud para cumplir el sueño de realizar esta maestría.

A mi mamá, por su amor, su guía y su apoyo incondicional en cada momento.

A mi papá, por su soporte, por creer y confiar siempre en mí.

A mi hermano, por motivarme y animarme a seguir día con día.

A la Dra. Estela por su apoyo, motivación, enseñanzas y sobre todo por su cálido acompañamiento.

A la Mtra. Raquel, por su guía, la supervisión, su calidez y por propiciar mi formación reflexiva.

A la Mtra. Lidia Beltrán y al Mtro. Sergio Mandujano, por ser guía, inspiración y maestros de vida.

A la Dra. Sara, por enseñarme que con profesionalismo y buen corazón los sueños son posibles.

Al Mtro. Rigo, por inspirarme, motivarme y ser mi primer ejemplo de un gran psicólogo escolar.

A la Mtra. Rosi, por fomentar el autoconocimiento, sensibilidad y buentrato personal.

A la Mtra. Susi, por su atención y preocupación en el bienestar socioemocional.

A la Dra. Fayne, por ser fuente de inspiración y compartir la visión por el bienestar infantil.

A la Dra. Patricia, por su paciencia y valioso apoyo en el área de estadística y metodología.

A la Dra. Roxanna, por compartir y ser promotora de modelos que destacan los derechos infantiles.

A la Mtra. Irma y a la Mtra. Elvira Ruíz por instruirme en los beneficios del juego en el aprendizaje.

A la Dra. Silvia Macotela (q. e. p. d.) por crear el programa de la residencia y por creer que es posible que los y las psicólogos escolares sean agentes de cambio en la educación mexicana.

A mis compañeras y amigas, Isa, Sag y Magda por validarme, reconocerme y apoyarme tanto.

A mis compañeras y compañeros del PREPSE por coincidir y dejarme aprender de ellas y ellos.

A mis amigas de la vida, Tania, Yaque, Miriam, Moni, Katy, Angie, Judi, Eve, Jess, Karen, Landy, Nancy y Jacqui por motivarme, alentarme y apoyarme.

A las niñas y niños de la primaria por su coautoría en este trabajo, pero lo que más les agradezco es por su sonrisa y su brillo en los ojos que siempre tenían al jugar y al recibirme.

A las docentes y a los directivos por su colaboración y disposición en todo momento.

A las familias y a toda la comunidad escolar por preocuparse por el bienestar de las NNA.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue que las niñas y los niños de 1° y 2° grado de una primaria pública incrementaran su autoconciencia desde las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER de CASEL (Brackett & Rivers, 2014), a través de juegos cooperativos. La intervención psicoeducativa se llevó a cabo mediante investigación-acción (Hernández, et al., 2006; Salgado, 2007) y para analizar el proceso y su impacto se empleó un diseño mixto, convergente (Creswell, 2015). Participaron 18 niñas y 22 niños, 2 docentes de grupo y 1 docente de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) de una primaria pública de la Ciudad de México. La recolección de datos se realizó a través de observación participante (Flick, 2007), bitácora y documentación (Gibbs, 2012; Rinaldi, 2021), evidencias recabadas a lo largo de la intervención, y también el Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS) (adaptado por Lozada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot (2008). Se analizó el contenido de los datos cualitativos con el software MAXQDA (2022) y los datos cuantitativos mediante la prueba estadística no paramétrica T de Wilcoxon con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 22. Los resultados cualitativos evidenciaron que se incrementó la autoconciencia de las niñas y los niños a través de reconocer, comprender, nombrar y expresar sus emociones y, además, adquirieron estrategias de regulación emocional. El análisis cuantitativo mostró un incremento estadísticamente significativo en la autoconciencia y las habilidades socioemocionales de niñas y niños con una significancia bilateral de .008 en ambos grupos (1º y 2º.). Se denotó que la colaboración entre psicóloga y docentes a lo largo de la intervención favoreció que ellas incorporaran estrategias lúdicas a su práctica profesional y que las familias conocieran estrategias para promover el autoconocimiento, el autocuidado y la convivencia con sus hijas e hijos. Aunado a ello, se evidenció el acercamiento de las niñas y los niños hacia la lectoescritura a través de la alfabetización emocional.

Palabras clave: alfabetización emocional, educación socioemocional, juegos cooperativos, investigación-acción, colaboración escuela-hogar.

Introducción

“De poco sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el Universo si luego no sabe dónde colocar su tristeza, su rabia o su miedo”

(José María Toro)

Todo ser humano está conformado por emociones, las cuales suelen catalogarse como positivas o negativas, pero poco se ha hecho para tener una educación emocional que busque reconocer, nombrar y expresar cada emoción. Se escucha decir “eres muy enojón”, “no estés triste”, “debes ser más feliz”, pero ¿cómo lograrlo si no se cuenta con las estrategias que busquen la regulación emocional?, ¿cómo favorecer a las habilidades emocionales si no se tiene un seguimiento escolar sobre el área socioemocional?

De acuerdo con Jiménez et al. (2019), a lo largo de la historia de la humanidad se han realizado grandes descubrimientos, desde cómo es un átomo, hasta el descubrimiento de nuevas galaxias, pero poco se ha avanzado en el aprendizaje para expresar las emociones y sentimientos sin perjudicarse a sí mismo o a las y los demás.

En este sentido, Chernicoff y Rodríguez (2018), mencionan que constantemente se enseña a comportarse, realizar procedimientos, seguir indicaciones o disciplinarse, dejando de lado el ámbito socioemocional pues, aunque se trata de un proceso fundamental de aprendizaje no se enseña en la infancia para el desarrollo integral y no se le da la importancia como la piedra angular que debe regir la vida de todos los seres humanos.

Es verdad que el interés fundamental para la sociedad es que las niñas y los niños aprendan y apliquen los conocimientos teóricos y prácticos de asignaturas fundamentales como español, matemáticas, historia y geografía, pero también es cierto que se esperan ciudadanos guiados por valores como el respeto, honestidad y solidaridad y sobre todo personas que

fomenten el autocuidado y cuiden de las y los demás. Dichos cuidados y valores pueden obtenerse si se tiene conocimiento sobre las propias emociones y como se relacionan con las y los otros.

En relación con lo anterior, Caraveo y Martínez (2019), mencionan que los problemas de acoso escolar, ansiedad, depresión, conductas explosivas, e incluso trastornos alimentarios en la población infantil mexicana se encuentran al alza, por lo que el bienestar emocional debe ser una prioridad por abordar desde temprana edad.

Pues si desde la etapa preescolar se trabajarán con modelos de educación emocional fundamentados y adaptados al contexto social, familiar e individual seguramente las problemáticas que se encuentran en crecimiento disminuirían de forma considerable.

Con base en la experiencia de la educación socioemocional con alumnas y alumnos de primaria, Martínez et al. (2018), señala que este tipo de intervenciones son indispensables para que las educandas y educandos se desenvuelvan de manera creativa y flexible ante la sociedad tan cambiante que se vive; las y los alumnos necesitan desarrollar competencias de regulación, autonomía y conciencia emocional, así como habilidades para la vida y competencia social.

La educación socioemocional es importante en la escuela y el hogar porque crea entornos y procesos de enseñanza-aprendizaje donde las y los educandos se sienten motivados a crear, explorar, cuestionar y colaborar con sus compañeros y compañeras, debido a que las habilidades socioemocionales propician que los alumnos y las alumnas logren sus propósitos; por ejemplo, si el niño o la niña está entusiasmado en un trabajo dentro del aula, sostendrá su esfuerzo y le será sencillo encontrar soluciones creativas cuando surja alguna complicación; a diferencia de ello, cuando las y los estudiantes no están familiarizados con el conocimiento y el manejo de sus emociones, éstas mismas pueden convertirse en su principal obstáculo.

Otro ejemplo es cuando los y las estudiantes no comprenden bien alguna materia, y ello les genera estrés o ansiedad, que afecta algunos procesos cognitivos fundamentales para el

aprovechamiento escolar, como es la atención, la memoria o la capacidad para razonar, lo que, a su vez, llevará a dificultades de aprendizaje y a no querer asistir más a clases, ausentarse o abandonar los estudios, y en casos extremos, a dañar su salud física, social y mental.

Ante las complicaciones generadas por el estrés, la frustración, el acoso escolar y otras problemáticas que obstaculizan el desarrollo escolar y el bienestar de las y los alumnos, la SEP en 2017 comienza a reconocer la influencia significativa de las emociones en el aprendizaje, proponiendo así por primera vez, una dimensión socioemocional en el plan de estudios.

En un primer momento, se pensó que las y los docentes fueran quienes impartieran las actividades socioemocionales a través de cuadernillos de propuestas que incluyen ejercicios de respiración, relajación y actividades en familia con apoyo del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Sobre la asignación de esta responsabilidad a las y los docentes, Epstein & Sheldon (2022), advierten que ellas y ellos han manifestado que no tienen el tiempo y los recursos para encargarse de la educación socioemocional, además de su labor docente en las aulas y los requisitos evaluativos y administrativos que les solicitan.

Aunado a ello, las y los docentes han señalado que además del entrenamiento en esta área, requieren de apoyo emocional para ellas y ellos mismos. El estudio realizado por Escalante (2010) identificó que las y los profesores de escuelas primarias en México sufren altos niveles de estrés y desgaste cognitivo y emocional debido a la gran carga de trabajo que tienen (burnout).

Problemáticas que dificultan aprovechar los espacios escolares como protectores para la comunidad escolar, pues que el propio docente se encuentre ante situaciones altas de estrés obstaculizan su bienestar emocional, el cual es fundamental para que pueda brindar y transmitir un clima escolar saludable para sus alumnas y alumnos.

Frente a los problemas mencionados, Atorresi y Bance (2019) mencionan que la educación socioemocional funge como factor de protección al fomentar capacidades fundamentales, como

es la resiliencia, que a su vez mejora las habilidades interpersonales; es por ello que se han diseñado numerosos programas para favorecer dichas habilidades, no sólo en las y los alumnos, sino también en los docentes, las docentes y las familias.

Se enfatiza la necesidad de fomentar competencias socioemocionales en todos los actores educativos, para promover conductas prosociales, crianza positiva, conocimiento de límites y trabajo en equipo, que puedan ser enseñadas como técnicas de prevención e intervención por medio de modelamiento y prácticas centradas en el buen trato (Dishion y Stormshak, 2007).

Dichas competencias emocionales deben tener modelos que aseguren el éxito en el acompañamiento de las habilidades emocionales, como es el programa RULER de Brackett & Rivers (2014), que promueve la alfabetización emocional en las escuelas. Este programa se centra en reconocer, entender, nombrar, clasificar y expresar las emociones para llegar a la regulación emocional. Además, fomenta la convivencia y empatía entre las y los alumnos, familias y docentes.

Por otro lado, Hart y Hart (2014) señalan la importancia de considerar los derechos de las niñas y los niños como estatutos universales, los cuales deben anteponerse a toda práctica educativa, parental u otra intervención. Dichos autores proponen que las escuelas brinden orientación a los padres, madres, educadores y otros profesionistas para cumplir con altos estándares en la protección a la dignidad de los niños y las niñas, lo que involucra necesariamente el desarrollo de habilidades emocionales en todos los niveles y actores educativos.

Uno de los derechos fundamentales de las niñas y los niños es el derecho al juego; de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña (CDN, 2006) la recreación y los espacios de juego permiten el desarrollo físico, social y emocional de las niñas y de los niños, por lo que es deber de su comunidad gestionar recursos para fomentarlo.

De acuerdo con lo anterior, Kostelnik et al. (2009) indica que el juego permite explorar posibilidades, alternativas, aprender a relacionarse con los demás y a resolver problemas.

Asimismo, contribuye al desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la identidad, ya que lo que se aprende cuando se juega se extrapola a otros contextos. Gracias a todos los procesos que se incluyen en las actividades lúdicas como la imaginación, la cooperación, la empatía y la regulación emocional, se presentan oportunidades para la integración grupal y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Es decir, es necesario desmitificar el juego para crear espacios dentro de los hogares, aulas y espacios públicos para su desarrollo. Así como difundir sus beneficios físicos, emocionales y sociales para todo ser humano y dentro de la educación, favorecer programas que utilicen el aspecto lúdico como vía de aprendizaje y de regulación emocional.

Porque dichos esfuerzos para gestionar los espacios lúdicos en la vida de las niñas y de los niños, requieren de la colaboración entre la escuela y el hogar. Por ejemplo, Epstein & Sheldon (2022) enfatizan la relevancia de la asociación entre la escuela, las familias y la comunidad para crear entornos educativos que favorezcan el clima escolar y eviten el maltrato. Dicha autora propone brindar a las familias servicios de apoyo que les permitan incrementar sus habilidades de liderazgo; de esta manera, las familias estarán en condiciones de apoyar a la escuela, a las maestras y a los maestros, en su labor de enseñanza.

Dentro de este marco, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”(p.20), señalando que, para lograr una educación de calidad, es indispensable compartir la responsabilidad entre los agentes educativos, siendo esta una meta fundamental hacia el camino de la educación para el año 2030.

Meta que debe integrar también a las y los cuidadores/as y tutores/as de las y los alumnos e incluso a demás personas de la comunidad escolar, pues las intervenciones en colaboración han demostrado mayor efectividad y que de manera transversal se fortalecen los lazos emocionales.

De esta manera, Shonkoff y Phillips (como se citó en Jiménez, 2018), indican la necesidad inherente de la comunicación y el apoyo de las familias para cualquier estrategia educativa, ya que esta alianza tendrá un incremento armónico y efectivo en el logro de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

Frecuentemente se escucha a las y los docentes decir: “Si la familia hiciera su trabajo, podríamos hacer mejor el nuestro”, mientras que las madres y los padres afirman: “Ya críe a mi hijo, ahora es tu trabajo educarlo”. La asociación entre familia y escuela lleva a cambiar la visión de las y los docentes y a que digan: “No puedo hacer mi trabajo sin el apoyo de las familias y comunidad de mis estudiantes”, y que los padres y madres de familia afirmen: “Necesito saber qué está sucediendo en la escuela para apoyar a mi hijo y/o hija” (Epstein, 2011, p. 391).

En consecuencia, con los primeros ejemplos las familias se alejan cada vez más del progreso académico de sus hijas e hijos, el cual también significa una distancia emocional. Pues al no percibir apoyo o interés de las y los tutores el rendimiento escolar disminuye. Por otra parte, cuando se orienta a ver a la escuela como una familia y a la familia como escuela, se reconoce la importancia de cada avance y el progreso día con día que incide en la cercanía emocional familiar.

Y como señalan Epstein & Sheldon (2022) se reconoce la importancia de tareas y actividades que construyen habilidades, sentimientos y caminos de éxito, lo cual propicia el progreso, la creatividad y la excelencia.

Los motivos mencionados plantean la necesidad de conocer y adaptar o enriquecer modelos psicoeducativos de colaboración escuela–hogar que promuevan la participación de las y los diferentes actores de la comunidad educativa, para favorecer el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de las y los educandos. Así, la escuela y las familias también comparten la responsabilidad de proteger y defender el bienestar infantil.

Con el fin de propiciar la colaboración entre profesionales y entre la escuela-hogar para favorecer aprendizaje socioemocional de los niños y de las niñas, se propone una Aproximación Apreciativa, que de acuerdo con Cooperrinder (2003) implica un proceso de búsqueda colaborativa centrada en las excepciones positivas de las organizaciones, considerando los talentos, habilidades, competencias y prácticas sobresalientes. Este abordaje que se centra en el núcleo positivo de un sistema, resaltando las fortalezas y lo mejor que se hace, promueve la participación de todas las y los involucrados.

La presente propuesta de intervención psicoeducativa se desarrolla y es el resultado de la colaboración del programa de Maestría con Residencia en Psicología Escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Sede de Colaboración Escuela-Hogar, que opera en una escuela primaria pública de la CDMX bajo la supervisión de la zona escolar 317. La labor que ahí realizan las y los psicólogos en formación, está dirigida a promover el desarrollo socioemocional y el aprovechamiento escolar de las y los educandos, a través de la colaboración entre todas las y los actores de la comunidad educativa (Jiménez, 2018).

Por lo anterior, en el primer capítulo se aborda la importancia de la educación socioemocional en las niñas, niños y docentes. En el segundo capítulo se habla sobre la colaboración escuela-hogar, la colaboración interprofesional y su relación con la intervención apreciativa. Mientras que en el tercer capítulo se explica la importancia del juego como promotor de las habilidades socioemocionales y finalmente en el capítulo cuatro se mencionan los fundamentos de la alfabetización emocional del programa RULER.

Fundamentos Teóricos

Capítulo 1. Educación socioemocional

“Las mejores cosas de la vida, no son cosas. Son momentos, emociones, recuerdos, lecciones”.

(Anónimo)

1.1 ¿Qué son las emociones?

Las emociones habitan en cada ser humano desde los primeros meses de vida, incluso se sabe que desde la gestación las emociones de la madre repercuten en el feto y que éste también tiene reacciones emocionales por sí mismo. Las emociones durante todas las etapas de la vida llegan, se intensifican, cambian y se van. Y en la senectud, las emociones experimentadas en el último momento de la vida son cruciales para la persona y para la familia.

Entonces, somos y estamos hechos(as) de emociones. Algunas veces predominan algunas más que otras, pero ¿de dónde vienen?, ¿a dónde van?, ¿qué hacer para conocerlas mejor?

Goleman (1999) señala que son “impulsos para actuar”, son la guía del ser humano para desenvolverse y señalar la dirección a seguir ante los desafíos que surgen día a día; es por ello que son signo de supervivencia, ya que se encuentran grabadas desde los nervios hasta el corazón. El término emoción proviene del verbo en latín *motere* que significa mover, lo cual indica que conducen a actuar o direccionarse de acuerdo con las características de alegría, tristeza, sorpresa, enojo, miedo y asco.

Por su parte, García (2019) desde las neurociencias, define a las emociones, como sensores que responden a la modificación de impulsos y como movilizadora de recursos, mientras que desde el aspecto antropológico se conceptualizan por ser respuestas de la cultura, contexto y relaciones de cada persona.

Diversos campos nos dan datos de ellas, pero ¿cómo podemos gestionarlas y vivir de mejor manera?, ¿cuáles son los espacios que deben colaborar para una educación emocional?

1.2 ¿Por qué es importante la educación socioemocional?

“Abrígalas la infancia y no pasarán frío el resto de su vida”

(Anónimo)

La UNESCO (2015), a través de la agenda 20-30 creada para garantizar una educación equitativa e inclusiva, menciona que la educación transformadora es la piedra angular para proteger los derechos humanos, generar justicia social y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. Indica que para generar una educación de calidad se requieren aptitudes interpersonales de alto nivel, que propicien la vida saludable.

La meta 4.2 de dicho documento señala la importancia de realizar seguimiento del desarrollo y el aprendizaje de las y los educandos desde edad temprana, de manera individual y social. La meta 4.4 menciona que de aquí al 2030 se pretende aumentar en la población, las habilidades de resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico, colaboración, comunicación, curiosidad, resiliencia y trabajo en equipo.

Es decir, se requiere trabajar en las habilidades socioemocionales para alcanzar las metas educativas a nivel mundial para el año 2030 y contribuir a una sociedad sostenible.

Por suerte, desde el año 2017, la SEP estableció la propuesta de educación socioemocional como parte de los planes y programas de estudio (ver fig. 1). La cual reconoce la importancia de que las y los alumnos aprendieran a “regular sus emociones en las diferentes situaciones que puedan enfrentar en distintos lugares” e “identificar estrategias que les ayuden a establecer límites y evitar situaciones que los pongan en riesgo” (PNCE, 2019, p. 3). Así mismo, señaló la necesidad de que adquirieran las herramientas necesarias para tener conocimiento de sí mismos/as y, por ende, una sana convivencia con los demás, aumentando habilidades y fortalezas personales.

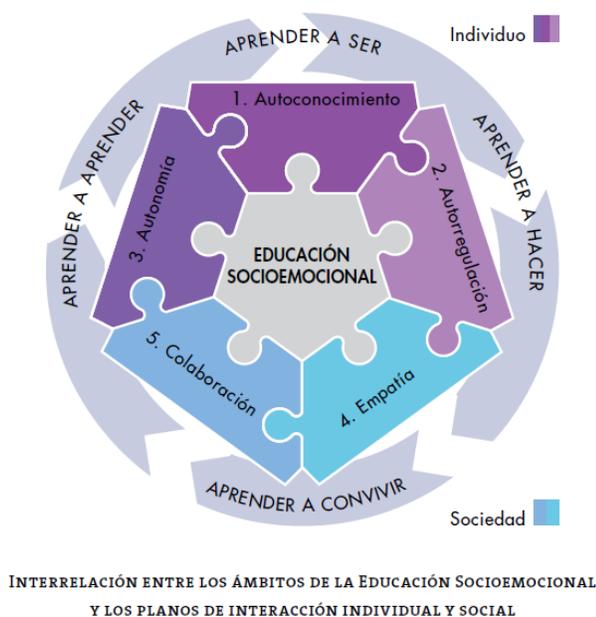
Con esta reforma, se estableció un paso agigantado en la evolución de la inclusión del ámbito socioemocional en el currículo educativo, trayendo consigo un cambio social en las

políticas de cada supervisión, centro educativo, aula y evidentemente de los alumnos y las alumnas y sus familias, lo cual, de continuar con tales premisas, el aspecto emocional en la educación hará vivencial una gran transformación en la sociedad.

De esta manera, se acreditó a la educación socioemocional como competencia de vida, y se le conceptualizó como un aprendizaje clave para el futuro de las y los educandos, lo cual ha sido ratificado en el currículum actual de la Nueva Escuela Mexicana (2019).

Figura 1.

Plan y programas de estudio. Educación Socioemocional. SEP (2017)



Nota. Tomado de *cinco dimensiones e interacciones que guían el enfoque pedagógico* (p. 325), por de Secretaría De Educación Pública, 2017.

La interrelación de la figura propone conocerse a sí mismo y a sí misma como primer punto para la regulación emocional. Es decir, propone desarrollar la autoconciencia para fomentar habilidades socioemocionales, como la empatía y la colaboración. Señalando que todo se debe trabajar en conjunto y no de manera aislada.

Una situación que evidenció la urgencia de mirar hacia la educación social y emocional de los niños y de las niñas fue la contingencia sanitaria, que inició en marzo de 2020, causada por el virus SARS-COV-2, la cual trajo consigo una vivencia inédita en todos los sentidos, que afectó a espacios que fueron pensados para interactuar presencialmente, como es el sector educativo.

En México, desde el primer llamado a la contingencia, la Secretaría de Salud (SSA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), implantaron filtros de corresponsabilidad (hogar, escuela y aula), como parte de las medidas preventivas, anunciando “la suspensión de actividades durante el aislamiento preventivo” (SEP, 2020, p. 10).

Fue una situación nueva llena de dificultad y adaptación para toda la sociedad que obligó a mirar la salud emocional de las niñas y niños, docentes y familias. Desde la socialización cotidiana hasta no tener los materiales suficientes en casa que evidentemente se tienen en las aulas.

En este contexto de aislamiento, Tonucci (2020) señaló que fue complicado explicar a las niñas y a los niños lo que estaba sucediendo, pues al principio, la mayoría de ellas y ellos estaban fascinados por pasar más tiempo con su familia y al mismo tiempo, extrañaban a sus amigos/as, compañeros/as, docentes, aula y escuela, lo cual generó que experimentaran un mar de emociones.

Para dar continuidad a la labor educativa, la SEP decidió hacer adaptaciones a la práctica pedagógica; generó la estrategia “Aprende en casa”, con apoyo de la integración de una carpeta de experiencias que se derivaría de las dinámicas de cada docente, recursos en línea, transmisiones abiertas en televisión educativa y otros canales, así como guías creadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo; sin embargo, al paso del tiempo surgió una gran preocupación por únicamente salvar el ciclo escolar, cumplir, entregar, obtener calificaciones y crear nuevos retos y responsabilidades para las familias (Díaz-Barriga, 2020).

Es decir, la situación mundial requirió generar estrategias que protegieran el derecho a la educación y evidentemente faltó priorizar el bienestar integral de las niñas y de los niños, lo que propició escuchar las voces de las familias, docentes, profesionales de la educación y por supuesto de las niñas y de los niños que estaban atravesando algo totalmente desconocido.

Por lo cual, ante el obligado encierro de las familias en casa y la fuerte disminución de los ingresos, la SEP comenzó a preocuparse por el bienestar emocional de los y las estudiantes, docentes y familias, y señaló la necesidad de “priorizar lo emocional sobre lo cognitivo” (Subsecretaría de Educación Básica, 2020, p. 5).

En este sentido, Campillo (2015) menciona que es importante iniciar la educación emocional en la primera infancia, ya que, desde el inicio de la etapa escolar, las emociones mal canalizadas pueden perjudicar o frenar el desarrollo individual y social. Es por ello que la incorporación de la regulación emocional a la educación de los niños y de las niñas es una de las tareas más importantes en la sociedad.

Por otro lado, Durlak et al. (2011), con base en las evidencias de un metaanálisis, concluye que el aprendizaje socioemocional tiene un impacto importante en las actitudes, los comportamientos y el rendimiento académico de las y los estudiantes.

Los programas de educación emocional han tenido un impacto favorable. Guedes de Campos et al., (2020) demostró la eficacia de un programa de expresiones faciales de las seis emociones básicas que favoreció las competencias de alumnas y alumnos de primaria para diferenciar e identificar emociones, que a su vez tuvo un efecto positivo en la autorregulación emocional y la socialización diaria.

De igual manera, una intervención en el aula titulada “Conociendo(me), ayudando(me) y relacionando(me)”, fue probada con alumnos y alumnas de primer grado de primaria de un colegio español. Tuvo por objetivo desarrollar en las y los alumnos la identificación y expresión

emocional como habilidad fundamental para favorecer la empatía y la inteligencia emocional; se emplearon estrategias de participación activa, trabajo cooperativo, y un componente lúdico, con lo cual se promovieron factores de protección preventivos contra el acoso, el fracaso escolar y las conductas no deseadas; así, se demostró que estas intervenciones deben ser parte fundamental de los sistemas educativos, por el impacto que tienen en el bienestar de las y los niños (San Emeterio, 2018).

En otra investigación titulada “Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria” de Ross et al. (2017) se encontró que desarrollar competencias emocionales (conciencia, regulación y autonomía emocional) predicen un mejor estado de las niñas y de los niños, el cual se ve reflejado en un rendimiento escolar óptimo y un clima social del aula favorable, lo cual previene conflictos entre compañeros y compañeras.

Con todo esto, es evidente que los programas que han incorporado la educación emocional en educación pública apenas van iniciando, aunque en escuelas privadas esto se ofrece como un plus de calidad en sus servicios, pero ¿por qué no puede darse de manera regular en escuelas públicas?, si en la apuesta a la educación se busca que el desarrollo sea integral.

1.3 Emociones en las y los docentes

Sin duda, las y los docentes que llegan al aula con una sonrisa, palabras de motivación, quienes enseñan amablemente son recordados con cariño por sus estudiantes, compañeros y compañeras de trabajo y por las familias. Y más aún quienes siempre tienen alguna frase, actividad, gesto o palabra que haga sentir compañía, protección, y genere calma; son destacados y destacadas como excelentes profesores y profesoras.

En esta perspectiva, Pekrun (2014) señala que las emociones que la y el docente experimenta y transmite son fundamentales ante las diferentes situaciones emocionales que el

grupo experimenta. Las emociones positivas de las y los profesores promueven disfrute dentro y fuera del aula, provocan efectos duraderos en el significado del aprendizaje y mejoran el involucramiento en la relación con cada uno de los y las estudiantes; por lo tanto, las y los educadores pueden ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar confianza en sí mismos(as), interés y motivación intrínseca por el aprendizaje y reducción de las emociones de malestar.

En este sentido, la retroalimentación de los y las docentes hacia las y los alumnos es uno de los factores más poderosos para provocar o modificar emociones de bienestar; por ejemplo, la retroalimentación y reflexión centrada en los logros y éxitos puede fortalecer la confianza en sí mismos y aumentar emociones de logro (esperanza, éxito y orgullo). Mientras que cuando la retroalimentación se centra en los fracasos, las emociones experimentadas son vergüenza, ansiedad y desesperanza. Algunas pautas para favorecer la retroalimentación positiva son las siguientes:

- ❖ Enfocarse en el avance y el logro en lugar de atender los errores y el fracaso.
- ❖ Aclarar a los y las estudiantes que los errores no deben considerarse como falta de capacidad, sino como oportunidades para aprender.
- ❖ Guiar a las y los estudiantes para que identifiquen y valoren sus aciertos y éxitos, y lo que pueden hacer para mejorar.

Es importante considerar que, para tener mayor impacto al propiciar las emociones positivas a través de la educación, se deben incluir a las familias, a los compañeros, compañeras de clase y a la comunidad escolar, pues las emociones son llevadas al aula desde la vida fuera de la escuela y viceversa. Por su parte, Williford & Wolcott (2011), mencionan que la relación maestro(a)-alumno(a) de alta calidad involucra la prevención de ciclos coercitivos de interacción impactando en el desarrollo positivo de las habilidades sociales y emocionales.

Los autores proponen las siguientes pautas para mejorar la relación docente- alumno(a):

- ❖ Elogiar y animar como favorecedores de promover el diálogo interno positivo.
- ❖ Utilizar incentivos en las clases.
- ❖ Interesarse en los pasatiempos que las y los alumnos tienen fuera de la escuela.
- ❖ Involucrar en cada actividad; sorpresa, curiosidad, retos para resolución de problemas, tareas nuevas y adecuación a los intereses propios.

Ejemplos de pautas que pueden realizarse cotidianamente y que en ocasiones por la carga administrativa que se tiene como docente, se dan por sentadas en las clases. Además de ser acciones pequeñas y que no requieren esfuerzo, tal como innovar la forma en dar la bienvenida a las y los estudiantes o cambiar las palabras para motivarlos, motivarlas pueden ser la diferencia.

Pues como menciona Meyer (2014), la importancia de que el salón de clases sea fuente de apoyo emocional más que instruccional, impacta en la relación entre las percepciones de las y los estudiantes sobre un buen clima dentro del salón de clases en relación con las prácticas docentes que reflejan apoyo emocional (alentar el esfuerzo y la perseverancia, aliviar la frustración, promover el disfrute de asignaturas básicas, alentar la cooperación entre pares y reconocer las demostraciones de emoción de las y los estudiantes).

Esto muestra la relevancia de que las y los docentes brinden apoyo emocional a los y las estudiantes, pues al favorecer un clima emocional agradable dentro del salón de clases, aumenta la probabilidad de desarrollo saludable de las y los estudiantes.

Es verdad que no se puede solicitar a los y las docentes experimentar en todo momento emociones como la alegría, sorpresa, optimismo, dicha, orgullo y esperanza. Pues parte de la alfabetización emocional busca validar toda emoción. Sin embargo, si también se les acompaña en un proceso de desarrollo emocional, se tendrán mayores resultados sobre una comunidad escolar que crece en un clima emocionalmente sano.

Capítulo 2. ¿Por qué colaboración escuela – hogar?

“La colaboración no tiene jerarquía. El sol colabora con el suelo para traer flores a la tierra”

(Amit Ray)

Recuerdo que en la secundaria, algunas veces se realizaban pláticas para las familias en las fechas de entrega de evaluaciones; es decir, no había un cronograma específico para pláticas y talleres para madres y padres. En mi memoria quedan algunas palabras de padres que decían “me encantaría que estas sesiones se realizaran a menudo”; sin embargo; nunca se dio la oportunidad.

Estas experiencias reflejan el cómo se intentó realizar pláticas y talleres dentro del marco *escuela para padres* para realizarse mensualmente; no obstante, la carga administrativa dificultaba que se pudieran llevar a cabo; de igual manera, se escuchaba a las madres de familia, decir: “Me encantaría que esto se pudiera llevar incluso una vez a la semana, pues nos ayuda mucho a comprender a nuestros pequeños y apoyarlos en sus tareas”.

A través de la historia de la educación, la escuela y las familias han tenido comunicación, ya sea en juntas, talleres o festividades escolares; por su parte, se sabe que las madres y padres buscan involucrarse de otras maneras, algunos ejemplos cuando gustosamente van como acompañantes a excursiones, actividades extracurriculares y demás.

La investigación de Gonzalez-DeHass et al. (2005), destaca que la participación de las familias tiene beneficios en la motivación de las y los estudiantes. Reporta que cuando los padres y madres se involucran en la escuela, las y los estudiantes colocan más esfuerzo, concentración y atención. En este estudio correlacional se demostró que a mayor participación de las familias en la lectura de sus hijos e hijas, mostraban mayor autoeficacia y motivación hacia la lectura.

Otros estudios, como el de Marchant (2001), confirman que las relaciones de apoyo entre padres, madres, maestros, maestras, compañeros y compañeras favorecen el rendimiento escolar.

Se encontró que los estilos de crianza, la enseñanza y los factores escolares predijeron significativamente el rendimiento, la motivación y la competencia de los y las estudiantes. Lo anterior sugiere que las y los estudiantes interiorizan los mensajes recibidos en su medio familiar y los trasladan a sus contextos de aprendizaje. Por tal motivo es importante e indispensable asegurar la colaboración de las familias en la vida escolar de sus hijas e hijos, pues la respuesta del éxito escolar no se encuentra solo en las aulas sino en el apoyo familiar.

Por su parte, La Ley General de Educación (2019), afirma que los padres deberán participar de manera activa junto con el personal docente para la mejora de la educación integral de sus hijos e hijas, lo que implica que estimular, apoyar, promover el aprendizaje, y colaborar con las y los docentes para facilitar las “(...) actividades de educación y desarrollo de sus hijas o hijos menores de 18 años” (Artículo 115. Fracción XVII), así como involucrarse en los retos para la mejora de las necesidades educativas y retos del entorno escolar.

El estudio realizado por Jiménez (2018) sobre el impacto del modelo de colaboración escuela-hogar en una escuela primaria pública, mostró que, de acuerdo con la perspectiva de docentes, padres, madres e hijas(os), es posible incrementar la comunicación y la colaboración entre la escuela y las familias, lo cual favorece los lazos afectivos entre todos y todas, así como el interés y el gusto de los niños y de las niñas por aprender, en los diferentes grados escolares.

Los resultados denotan que, el aprendizaje es conjunto, docentes, psicólogos(as), trabajadores(as) sociales, pedagogos(as), padres, madres e hijas(os), conforman una comunidad de aprendizaje, donde la guía profesional favorece el desarrollo de competencias en los niños, las niñas y sus progenitores, y a su vez, fortalece los lazos afectivos y de comunicación entre todos.

Se concluye que, crear espacios en donde los y las docentes y las familias puedan conocerse más, concertar opiniones, retroalimentarse mutuamente y tomar acuerdos, facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese mismo sentido, Garbacz et al. (2011) señala que para promover la asociación entre escuela-familia, se deben generar espacios que sean accesibles para todas las familias, que promuevan una comunicación significativa y participación activa.

La promoción de las competencias socioemocionales en todos los niveles educativos puede ser más efectiva mediante la participación activa de las familias y los educadores, estableciendo objetivos comunes, la planificación en colaboración y la implementación coordinada. Se requiere trabajar con las familias por el impacto que tienen las prácticas parentales y los comportamientos familiares en el desarrollo de las niñas y de los niños. Porque la creación de asociaciones entre las personas clave en la vida de un niño o niña fomenta su estabilidad emocional y sus habilidades prosociales necesarias para el éxito en la vida.

En relación con los beneficios de la colaboración escuela-hogar, Williford & Wolcott (2011) mencionan que las comunidades escolares que promueven este vínculo incrementan las relaciones de cariño y apoyo, la solidaridad, la toma de decisiones sobre el aprendizaje propio, las oportunidades de éxito, el aprendizaje interactivo y la participación familiar.

Asimismo, Domínguez (2010) menciona que la colaboración de las familias en la educación de sus hijos e hijas es una tarea compartida fundamental para alcanzar el desarrollo personal y educativo de las niñas y de los niños. Dicho autor refiere que por ello, las escuelas deben buscar la participación e integración de las familias en la educación de sus hijas e hijos, para crear acuerdos mutuos sobre sus actuaciones hacia los niños y las niñas. De esta manera, se transferirán los conocimientos de la vida escolar a la familiar, y los conocimientos familiares y cotidianos se aprovecharán para el desarrollo escolar.

Una de las claves para generar esta interrelación es hacer saber a las familias la importancia que tiene la vinculación con la escuela; cuando se da a conocer a los padres y madres

el proyecto educativo de la escuela (misión, visión y valores) y cómo se lleva a la práctica, se genera interés y curiosidad en las familias.

Garbacz et al. (2011) indica que la participación familiar dentro de la escuela involucra comunicaciones compartidas de familias, educadores y educadoras. Los siguientes puntos describen algunos beneficios de la colaboración escuela-familia:

1. La naturaleza de las interacciones de colaboración entre las y los educadores y los miembros de la familia, mejora los resultados en las y los estudiantes.

2. La comunicación abierta permite el flujo multidireccional de información. Propicia que la relación entre escuela-familia sea eficaz, positiva, transformadora, saludable y accesible.

Domínguez (2010), propone actividades para que las familias puedan participar, señalando que se debe buscar la oportunidad de que formen parte de las dinámicas que sus hijos e hijas realizan en el aula e incluso diseñar juegos o actividades complementarias, como pueden ser:

1. Dinámicas de colaboración en el salón de clases (cuentos, teatro, danzas, etc.).
2. Actividades extraescolares (excursiones, convivencias, visitas educativas, etc.).
3. Trabajo de colaboración fuera del colegio (talleres).
4. Dinámicas en el hogar (elaboración de manualidades, fichas, diarios, cuadernillos, etc.).
5. Formación para familias (charlas, actividades culturales, cinefórum, escuela para padres).
6. Actividades de gestión escolar (Asociación de madres y padres, comisiones, consejos escolares, etc.).

Además, es importante resaltar que conocer las percepciones y voz de las familias, permite tener más información sobre cada estudiante. Dado que las familias interactúan mayor tiempo con sus hijas e hijos, las y los conocen mejor y pueden aportar mayor información que la que arrojan los exámenes. Al aumentar la comunicación entre la escuela y las familias se facilitan las relaciones positivas que a su vez aumentan el cumplimiento, la comprensión y la satisfacción.

2.1 Colaboración Interprofesional

Existen diversas y diversos profesionales especializados y especializadas en la educación, sin embargo, cuando se escucha la palabra “escuela”, “colegios”, “contexto escolar”, de inmediato se piensa en docente-alumno-alumna. Lo que excluye la colaboración de toda la comunidad escolar que visualiza el mismo objetivo, el bienestar integral de las y los niños, familias y docentes.

De acuerdo con Friend (2020), la colaboración es definida como un estilo de interacción directa entre al menos dos partes iguales, comprometidas voluntariamente en la toma de decisiones compartidas mientras se trabaja hacia una meta común, lo que incrementa la responsabilidad de las y los participantes, el trabajo en equipo, la co-enseñanza y la inclusión. La autora afirma que la colaboración entre profesionales de la educación permite brindar a las y los alumnos una atención integral, que es esencial para la práctica educativa efectiva y el éxito en la cultura escolar.

Además, formar un equipo inter-profesional trae equilibrio a las funciones de cada profesionista, ya que propicia la enseñanza-aprendizaje de unos con otros, es inherente el conocer, desarrollar y potenciar habilidades individuales y sociales. Pues para generar un buen equipo y lograr los objetivos, las y los integrantes deben entrenar sus habilidades sociales y emocionales, lo cual solo sucederá al practicar y colaborar una y otra vez.

En palabras de Fernandes et al. (2015) la colaboración Interprofesional es considerada como estrategia novedosa e innovadora para lograr la atención integral en las instituciones escolares; si bien tuvo sus inicios en el ámbito médico, ahora es crucial en la educación, ya que incrementa el trabajo en equipo, la claridad de roles entre las y los integrantes y la comunicación multidisciplinaria, generando experiencias exitosas.

Experiencias de colaboración que son prioritarias y de vital importancia en todos los equipos de trabajo, comenzando por los departamentos de supervisión escolar, colectivos

docentes y demás personal educativo. Porque la educación al pertenecer a un contexto sistémico, los resultados colaborativos de los primeros niveles pasaran a los últimos hasta llegar a cada aula.

En este caso, Booth y Ainscow (2015), señalan que actuar colaborativamente dentro de las escuelas propicia actuar de forma solidaria, reconocer que vivimos en relación y en comunicación con las y los demás, lo que significa que el progreso para el cambio es mejor cuando las acciones se realizan de manera conjunta. Colaborar en comunidad involucra enlazar valores como respeto, cooperación, honestidad, tolerancia, libertad, responsabilidad, humildad, unidad y sencillez.

Asimismo, implica la apertura de los centros escolares para enriquecerse con la contribución de nuevas y nuevos miembros para ampliar las redes de colaboración a un nivel mayor y así enriquecerse como sociedad con la participación de todas y todos los involucrados en las comunidades; es decir los centros escolares se nutren con lo que se ofrece a su alrededor.

Friend (2020), indica que para que las actividades sean efectivas en los programas de intervención escolar, deben ser diversas, lo cual se logra mediante la enseñanza conjunta con otro docente o profesional de la educación, partiendo de analizar las necesidades educativas grupales e individuales. La autora refiere diferentes formas de enseñanza conjunta o co-enseñanza, como son: enseñanza paralela, enseñanza en estación, enseñanza alternativa y trabajo en equipo, formas de organización en el aula que tienen características específicas de interacción entre docentes-alumnos-alumnas.

En síntesis, la co-enseñanza es prometedora porque responde a los conocimientos con base en la expertiz profesional de las y los involucrados, genera sentido de apoyo, colaboración y corresponsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje. Debe destacarse que la elección del nivel de colaboración y el tipo de co-enseñanza dependerá de la situación particular de los grupos y de las y los integrantes de los equipos, porque ante todo se deben priorizar las necesidades de las y los estudiantes.

2.2 Aproximación apreciativa

La intervención apreciativa es una filosofía y una metodología con una visión sistémica que tiene como fundamento buscar la colaboración entre los integrantes de una comunidad; parte de las habilidades y competencias existentes, para la obtención de mejores resultados, centrándose siempre en los aspectos positivos y las soluciones.

Esta aproximación aplicada en la educación permite visualizar los recursos y fortalezas de todas y todos los actores del sistema, en lugar de identificar problemáticas, lo que permite una colaboración amable, igualitaria y centrada en el contexto de las personas (Varona, 2007).

Esta intervención es despatologizante, pues desde el momento que inicia, se infiere que los cambios hacia las metas se dan por sí solos, generando reflexiones desde la metacognición; ello da como resultados: imaginación, innovación, cooperación, participación y compromiso, lo que a su vez promueve la automotivación y apropiación del proceso en el que se desea trabajar.

Varona (2017), indica que el diálogo lleva a mejorar cualquier procedimiento cuando el foco se coloca en las acciones que tienen resultados favorables. Al reconocer y valorar dichas prácticas se pone en marcha un proceso de mejora continua replicable y adaptable para diversas situaciones que aseguran el éxito porque son las y los actores, los expertos y las expertas de su contexto y por lo tanto solo ellas y ellos guían el logro de sus propios objetivos.

Por lo anterior, funge como una excelente aproximación para el contexto escolar que se presenta en este trabajo, pues concuerda con otras intervenciones de alto impacto como es la intervención escolar centrada en soluciones de Herrero y Beyebach (2018), creada a partir del modelo de psicoterapia sistémica del enfoque centrado en soluciones que busca generar cambios en las escuelas, colocando a las y los participantes como protagonistas y expertos de su propio contexto y reconoce a cada alumna y alumno como acreedor de recursos infinitos para mejorar y acrecentar las soluciones.

Capítulo 3. El juego para favorecer las habilidades socioemocionales

“Jugar no es un descanso del aprendizaje. Es un aprendizaje interminable, encantador, profundo, atractivo y práctico. Es la puerta al corazón del niño”

(Vince Gowmon)

3.1 La importancia del juego en el desarrollo humano

Todas y todos en algún momento tienen el recuerdo de los juguetes o los juegos favoritos en la niñez, aquellos que se jugaban de manera individual, en los que participaban amigos(as), compañeros(as), vecinos(as) o adultos(as). Si se pregunta ¿qué juguete te acompañó en la infancia?, seguro que se responde con una descripción acompañada de alegría y entusiasmo.

Castro et al. (2014) menciona que el juego es una actividad considerada como parte de la experiencia humana presente en todas las culturas, trasciende las épocas, sobrepasa fronteras y tiene un idioma internacional. Tiene por objetivo generar distracción y disfrute en la mente y el cuerpo; sin embargo, también se utiliza como herramienta de la educación.

De acuerdo con Choker (s.f.), menciona que jugar es una función vital como es la respiración, porque todo ser vivo tiene necesidad de la acción, el descubrimiento y la comprensión del mundo. Indica que mientras se juega se afianza la identidad con uno mismo(a) y con los demás.

El juego acompaña y se transforma en el desarrollo del ciclo vital humano, sin embargo, cuando se transita hacia la adultez comienza a disminuir e incluso se piensa que quien juega lo hace para pasar el rato, perder el tiempo o porque no hay otra cosa que hacer. Por tal motivo es importante desmitificarlo y reconocer sus beneficios y aplicaciones.

Por su parte, Kostelnik et al. (2009), sostienen que el juego es un proceso voluntario sumamente importante para el desarrollo de las niñas y de los niños. Es voluntario, placentero, interesante y requiere de participación activa. Es una conducta propia de todos los primates (entre ellos el ser humano), pues se requiere correr, lanzar, trepar, esquivar, trepar y adaptabilidad de

comportamiento. El juego es el contexto donde los niños y las niñas aprenden sobre las relaciones intra e interpersonales, ya que se retroalimentan al observar, imitar, tantear, generar y recibir información sobre el mundo.

Es a través del juego que el lenguaje se expande porque los niños y las niñas inventan y juegan con sonidos y palabras, imitan a las y los mayores, crean voces divertidas y repiten con ritmo y rima. Además, el comportamiento lúdico se puede realizar en todas partes; en el patio, el jardín, los autos, la casa, la escuela, la sala, los pasillos, etc.

Por todo lo mencionado, el juego es una actividad intrínsecamente motivadora. Piaget (1959), estableció que el juego es fundamental para la transformación y el desarrollo intelectual. Destacó que el juego orienta a los niños y a las niñas a descubrir lo desconocido a través de crear vínculos con el entorno, pues evoluciona paralelamente con las fases del desarrollo humano.

Los niños y las niñas juegan con objetos reales (muebles, hojas, animales, utensilios), materiales didácticos o de construcción (rompecabezas, memoramas, bloques, cartón y pintura), materiales fluidos (arena, agua y nieve), juguetes (muñecos, peluches y autos). Los materiales pueden ser diseñados para atraer la atención e interés de las niñas y los niños. Son simbólicos porque representan relaciones escolares y familiares, representan la personalidad de quien lo juega y transmiten valores sociales (Kostelnik et al., 2009).

Lillemyr (2020), señala que la definición de juego implica libertad de elección para realizarlo; sin embargo, no significa que el adulto(a) no intervenga, pues todo juego está influenciado por la cultura o por cómo las y los adultos se relacionan con el juego de las niñas y los niños. Algunas maneras en que intervienen en los juegos de las niñas y los niños son las siguientes:

- Comprar y regalar juguetes específicos.
- Las reacciones frente a los juegos pasivos y/o agresivos.
- Sus actitudes hacia los juguetes en relación con el género.

- Creencias y pensamientos sobre el desarrollo social y emocional que crea el juego.

Por ello, se ha cuestionado si las y los docentes y las familias deben participar en el juego de las niñas y niños. En la opinión de Pellegrini (2013), cuando la comunidad tiene interés en crear las condiciones lúdicas para un desarrollo saludable, se facilita el desarrollo positivo del aprendizaje.

De esta manera, el juego se visualiza como una cultura de aprendizaje y buentrato por la convivencia e interacción entre todos los involucrados/as y que, al iniciar con la participación de las niñas y niños, los beneficios se extenderán hacia sus docentes, familia y comunidad.

3.2 El juego como derecho universal

Es relevante conocer que existen organismos internacionales y nacionales que fomentan e invitan a acercarse al juego a través de sus diferentes vertientes. Dichas instituciones suelen llevar ferias o actividades a diferentes puntos sociales; como ferias de lectura, ludotecas rodantes o a visitas guiadas de museos, lo cual es de suma prioridad para llegar a más comunidades.

Tal como, El Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2006) que a través de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), enfatiza que el juego, el esparcimiento, la recreación, el descanso y las artes son un derecho fundamental. Expone en el artículo 31, que los estados deben reconocer, respetar y promover este derecho, propiciando oportunidades y condiciones adecuadas de igualdad.

El Comité de los Derechos del Niño, en el párrafo 1 define al juego como: “todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños y niñas; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad”

Por su parte, la Fundación México Juega (2020), menciona que el juego es esencial para la salud y el bienestar general porque:

- Fomenta la confianza, la imaginación, la creatividad, y en general, el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, físicas y cognitivas.
- Permite conocer y practicar habilidades socioemocionales, al experimentar retos, logros, trabajo en equipo, frustración, etcétera.
- Genera sentido de pertenencia al involucrar arte de diversas culturas.

3.3 El juego como favorecedor de las habilidades sociales y emocionales dentro del aula

Mediante el juego, los niños y las niñas exploran posibilidades para dar respuestas o soluciones, al favorecer oportunidades para explorar, ejercitar y modificar competencias nuevas. De esta manera, el juego es un facilitador para brindar y experimentar emociones agradables, al utilizarlo como recurso que genera disfrute y a su vez, motivación intrínseca para las actividades sociales y académicas.

Kostelnik et al. (2009) y Pekrun (2014) señalan que el juego favorece el autoconocimiento y posteriormente el autoconcepto, al impulsar el crecimiento emocional y moldear experiencias personales. Indican que para promover el disfrute en el aprendizaje se requiere potenciar emociones positivas. Por el contrario, las emociones negativas obstaculizan algunos procesos cognitivos indispensables para el aprendizaje, como son, la atención, la motivación y la memoria.

Puesto que, al mirar al juego como vía para acrecentar el ámbito social y emocional por consecuencia se observarán mejoras en el ámbito académico y social de cada integrante del grupo y por supuesto en todas las áreas de las niñas y de los niños que incide en su desarrollo integral.

De este modo, Lillemyr (2020), menciona que el juego funciona como una herramienta para incrementar el aprendizaje por su gran valor educativo, ya que tiene diversas funciones para las niñas y los niños (resolución de problemas, estimula el desarrollo en el área intelectual, social, emocional y física; desarrolla y fortalece la identidad, la autoestima, y permite conocer opiniones, valores y normas).

Por ello, el autor propone las siguientes premisas:

- Significado para la existencia humana. Elemento importante en la calidad de vida.
- Significado psicológico. Adquisición de experiencia al interactuar con otros y otras.
- Importancia social y cultural. Socialización en grupos y sentido de pertenencia.
- Importancia educativa. Favorece la competencia social y la inclusión.

El juego aumenta la competencia social porque favorece la capacidad para participar e interactuar con otros y otras de manera positiva y representa un escenario real para el desarrollo de las habilidades sociales, a la vez que aumenta el interés personal, la participación activa, la implicación, genera participación, estimula la creatividad y promueve el aprendizaje.

Mediante el juego los niños logran expresar lo subjetivo a través de diferentes actividades y acciones con otros niños, adultos y con el ambiente de interacción. Así, el niño inicia las actividades lúdicas desarrollando su potencial creativo, dando lugar al deseo de crear y descubrir su entorno a través de juegos. (Luna, 2021, p.10)

Otro beneficio del juego es que mejora la relación entre docentes con alumnas y alumnos. Ladd (2007), señala que las consecuencias de la calidad de la relación maestro(a)-alumno(a), influyen en cómo las y los estudiantes crean relaciones con sus compañeros, compañeras, amigos y amigas y desarrollan su competencia social, adaptándose mejor a la escuela.

Por ello, es importante darse cuenta de que al crear espacios para que los niños y las niñas jueguen, se les están proporcionando experiencias útiles para desarrollar estrategias de aprendizaje. Y es además un espacio de autocuidado porque en él podemos saber qué es lo que viven las infancias y es un medio sanador porque apoya a recuperarse de situaciones vulnerables.

3.4 Juegos de cooperación

Generalmente los juegos o actividades lúdicas que suelen llevarse a las aulas, a los patios y a las casas, son los juegos competitivos. El objetivo es ganar u obtener el primer lugar,

demostrando destreza en rapidez, velocidad, memoria, fortaleza, etc. ¿y qué pasa con los demás integrantes del equipo?, claro que también ponen en marcha todas sus habilidades, pero en ocasiones, perder consecutivamente suele tener repercusiones emocionales y más en la infancia.

Por ello, el juego cooperativo es una de las mejores estrategias para el desarrollo de interacción social, puesto que en general, no se busca a un ganador, ganadora, perdedor o perdedora, sino la participación en conjunto para lograr un objetivo común. La integración y el trabajo en equipo genera la sensación de éxito grupal, que, a su vez, promueve la convivencia en el aula (Quiroz, 2018).

Castro et al. (2014), mencionan que, dentro de los juegos cooperativos, los alumnos y las alumnas aprenden a relacionarse con otros, otras y a compartir, también a observar los sentimientos de las y los demás y a trabajar por un mismo objetivo. Todo el grupo se une como un conjunto en donde cada individuo hace aportaciones de acuerdo con sus habilidades y capacidades, evitando el estereotipo de buen o mal jugador o jugadora.

Aspectos importantes que pueden utilizarse para que los y las docentes observen las capacidades y habilidades de todos sus estudiantes. Es decir, si se solían jugar carreras con diferentes elementos ya se sabe quiénes son los o las que probablemente ganaran, mientras que si se realizan variantes de carreras de relevos o búsquedas del tesoro de manera grupal, ahora se observarán las diferentes habilidades sociales y emocionales de cada integrante del equipo.

En este mismo sentido, Guerrero (2009) indica que estos juegos se definen como una serie de actividades grupales que propician que las y los integrantes se conozcan y relacionen entre sí, y permiten al docente conocer al grupo, identificar como acercarse a los alumnos y a las alumnas, y motivarlos. La inclusión crea sentido de pertenencia entre las y los participantes, y también ayuda a la integración de alumnos y alumnas nuevas.

Asimismo, dicho autor refiere que los juegos cooperativos al incluir habilidades como la velocidad, el movimiento y la respiración son predictores de un buen funcionamiento socioemocional, porque también involucran retos cognitivos y estos ayudan a aumentar la consciencia emocional. Además, contribuyen a ejercitar la memoria de trabajo y el cambio de la atención, que son componentes importantes de la autorregulación.

Por ello, Stern (2020) invita a remediar, reciclar y crear juegos en las aulas, que involucren actividades cognitivas, así como a innovar los juegos tradicionales con miradas al desarrollo socioemocional y proponer actividades novedosas que involucren competencias de regulación específicas.

Woolfolk, (2010) menciona que de acuerdo con la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC), los juegos cooperativos:

- Son una forma de aprendizaje activo que unen a la mente, el cuerpo y al espíritu.
- Expresan y resuelven aspectos emocionales, por las experiencias cotidianas que involucra.
- Favorecen la adquisición de habilidades para explorar el mundo.

La autora indica que, en pruebas internacionales de matemáticas, lectura y ciencias, los y las estudiantes de países asiáticos obtienen puntajes más altos que los americanos, por tener espacios más largos de recesos durante la jornada escolar. Por ello, el recreo es una excelente oportunidad para brindar espacios de juegos.

3.5 La falta de juego en la pandemia

Un aspecto que caracteriza a las casas, a las escuelas y a todos los lugares en donde se encuentran niñas y niños, es el juego. Se percibe por el movimiento y el sonido que produce, por escuchar risas, ver gestos de alegría y de sorpresa. Ante ello es importante preguntarse ¿qué sucedió en el confinamiento por la falta de juego?, ¿de que manera afectó no jugar?

Etchebehere et al. (2021), señala que debido a la pandemia la mayoría de las niñas y los niños presentaron dificultades para identificar, asociar y explicar sus emociones. Siendo éstas en su mayoría tristeza y enojo, mismas que resultaron por la falta de socialización, recreación y juego en los espacios que antes tenían. En este sentido, los autores mencionan que “jugar se convirtió en una suerte de refugio donde resguardarse de las condiciones altamente estresantes vinculadas al confinamiento” (p.27).

En este contexto de aislamiento, Baukloh (2020) plantea que el juego invita a crear, a amortiguar y a proyectar la realidad, genera bienestar porque involucra interactuar con todas las emociones y sentimientos. Por el contrario, la falta de juego durante la contingencia generó tensión y disminuyó la creación climas favorables para la salud emocional y para el entretenimiento.

En otra investigación realizada con niñas y niños de Argentina que exploró las percepciones, sentimientos y repercusiones en las NNA durante la cuarentena, arrojó que el 74% de las niñas y niños expresaron sentirse tristes, desanimados y aburridos. Y en el rango de edad de 6 a 9 años una de las cosas que principalmente extrañaron fue “jugar con sus amigos(as)”. Principalmente por desear jugar al aire libre y convivir con los y las demás (Cabana et al., 2021).

Castillo y Sandoval (2022), mencionan que el confinamiento afectó considerablemente las interacciones de juego en las niñas y en los niños, en algunos casos de manera extrema. Ya que, si bien se realizaron adaptaciones virtuales de actividades lúdicas: “la pantalla limita las posibilidades de intercambios, conversación, juegos espontáneos, exploración y aprendizaje vinculado al movimiento.” (p.8). Es verdad que las familias contaban con dispositivos digitales, pero en su mayoría las pantallas se limitaban a una o dos por hogar. Lo que dificultó la atención o el tiempo disponible para las actividades de cada integrante de la familia.

Es cierto que una limitante en México fue la falta de recursos económicos para la adquisición de dispositivos electrónicos para las y los estudiantes de las familias, sin embargo; también hubo familias en donde dejaban las pantallas totalmente disponibles para sus hijas e hijos, utilizándolas además del estudio para jugar en línea.

En este sentido, un análisis de Orrego y Acosta (2019) sobre los videojuegos durante la contingencia arrojó que si no se tiene un cuidado adecuado sobre el tiempo frente a los videojuegos pueden surgir problemas como un cambio de percepción de la realidad física por la virtual, puede surgir dependencia y distanciar a las niñas, niños y jóvenes de las actividades familiares, físicas y deportivas. Mientras que al utilizarlos con tiempos adecuados y con objetivos en pro del desarrollo de las habilidades cognitivas pueden resultar beneficiosos e incluso para potenciar metodologías educativas e incrementar la motivación por el aprendizaje.

Lo que indica la necesidad de buscar y crear actividades novedosas y creativas para mediar el tiempo de uso de los dispositivos digitales y que al utilizarse sea con objetivos particulares que fomenten el bienestar y desarrollo integral de las niñas y de los niños.

Por su parte, la investigación de Fuentes et al. (2022) realizada con niñas, niños y familias en Barcelona también destacó que el impacto del confinamiento repercutió en el bienestar infantil a nivel emocional, educativo y social. Específicamente al limitar el movimiento, el juego y el ocio. Los cuales son indispensables para la actividad física en las niñas y en los niños. También se encontró que el descanso tuvo afectaciones notables. Y que, al combinarse con hogares de espacio reducido, detonaba el estrés y ansiedad.

Lo que indica que el juego también cumple una función con el sistema circadiano de los niños y las niñas. Pues al considerarse una función vital del área socioemocional y actividad que fomenta la actividad física, cuando éste se limita, todas las áreas se muestran afectadas.

Mientras que Varela et al. (2021), expresa que es relevante destacar el cambio de la relación entre las tareas escolares y el tiempo destinado al juego. Pues, permanecer en la casa todo el día incrementó las horas destinadas para las actividades escolares, incluyendo tareas y dinámicas de clase. Dejando menor tiempo para el juego y para los deberes del pre-confinamiento. En esa misma línea, Benenaula y Bayas (2021) demostraron que gran parte de las niñas y los niños percibieron un aumento de peso desde que comenzaron a tomar clases en su casa. Además de identificar el deseo por realizar más dinámicas y juegos en las clases. Por ello, proponen incentivar el ejercicio físico desde un método divertido a través de juegos virtuales que respondan a las expectativas y necesidades de las y los estudiantes.

Ante la pandemia, Tonnuci (2020) propone la transformación de la casa en un laboratorio donde se rescaten espacios o rincones para que toda la familia aprenda actividades novedosas. Invita a que a través del juego se reconozca y transforme todo objeto en una nueva oportunidad para que, al regresar a la escuela, las experiencias sean compartidas y enriquecidas.

Menciona la importancia de diseñar actividades que produzcan aprendizajes satisfactorios y significativos. Por ello invita realizar algunas actividades con fotos familiares, uso de la naturaleza y la creación de una juegoteca familiar, creada con la participación de todos los integrantes de la familia, con el fin de guardar ideas, juegos o juguetes de todos. Dicha juegoteca permitirá descubrir juguetes nuevos y conocer la infancia de los cuidadores, propiciando la convivencia familiar. Por lo anterior se concluye que por la falta de juego las niñas y los niños tuvieron afectaciones a nivel biopsicosocial. Repercusiones preocupantes por el temor a que disminuyan sus habilidades socioemocionales y cognitivas indispensables para un desarrollo integral.

3.6 El juego para favorecer a la lectoescritura

La lectura es un proceso fundamental y uno de los objetivos principales de la educación a nivel mundial. A pesar de la gran importancia de la lectoescritura, la población mexicana

históricamente se ha encontrado con mayores dificultades como lo reporta la OECD (2019), con la aplicación de la prueba PISA en 2018 donde las y los estudiantes mexicanos puntuaron entre los últimos lugares. Caracas y Ornelas (2019), mencionan que el bajo puntaje se ha mantenido estable desde 2009 en donde no se logran las competencias lectoras básicas.

Rezago que se agravó en la pandemia y postpandemia y que ha afectado a la población estudiantil de manera considerable y más aún a quienes se encontraban en el proceso de la prelectura y preescritura. En este caso, a los preescolares e inicio de los escolares.

Molano (2017) afirma que generalmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura se concibe como una actividad obligatoria y cansada para las y los niños, sobre todo, cuando se utilizan las lecturas, planas y dictados como castigos. Por ello, es necesario diseñar estrategias y materiales creativos que además, aumenten el vocabulario.

La falta de material y estrategias pertinentes para la enseñanza de la lectoescritura fue demostrada por Villamar y Rodríguez (2019), quienes evidenciaron que, en los primeros años de primaria, la mayoría de los y las docentes utilizan sólo los libros de ejercicios de lectoescritura de principio a fin, porque es lo que el programa y el presupuesto indica; también observaron que docentes que complementan las actividades con fotografías, revistas y periódicos, sólo es para recortar y pegar letras. Después de su intervención mediante una guía de actividades lúdicas para favorecer la lectoescritura, los autores demostraron que al capacitar a los y las docentes con estas técnicas mejora la preparación de sus clases y se ve reflejado en una mejora del aprendizaje en la expresión oral y escrita de las y los alumnos hacia la lectoescritura.

Mendieta et. al. (2018) señala que es deficiente el uso de estrategias de juego en la mayoría de las y los educadores por su formación en la escuela tradicional, así como una insuficiente distribución de materiales didácticos lúdicos como apoyo para la asignatura, escasa capacitación en recursos tecnológicos de alfabetización y poca bibliografía.

En otras palabras, es necesario y fundamental mirar la formación de las y los docentes. Es verdad que existen actualizaciones, cursos, talleres y demás, pero si se implementarán materias o un cambio en el currículum de su formación con la mirada lúdica hacia todas las asignaturas a impartir, seguro que cambiarían las estrategias tradicionales de enseñanza hacia estrategias novedosas y creativas para una mayor vinculación emocional con la lecto-escritura.

En una entrevista hecha por Atorresi y Eisner (2021) a la investigadora Anne Haas Dyson, señaló que las aulas que no toman en cuenta el juego son espacios pocos fructíferos para el progreso de la lectoescritura porque el aprendizaje es individual pero también social, lo cual favorece la lúdica. Afirma que el juego puede visualizarse como un tipo de escritura temprana, ya que cuando los niños y las niñas utilizan la imaginación propia del juego, adoptan y transforman objetos en acciones, al mismo tiempo que se hablan a ellos o ellas mismas o platican con los demás; es decir están escribiendo una historia.

De acuerdo con Pintado (2018), los juegos en la lecto-escritura en primer grado de primaria debe vislumbrarse como una estrategia eficaz para responder a las necesidades identificadas (falta de ejercicios preparatorios para escribir, falta de motivación hacia la lectura y falta de estrategias lúdicas en la enseñanza) y así hacer frente a las dificultades presentes.

La autora menciona que las niñas y los niños deben sentir que en la escuela están jugando, porque es a través del juego que se apropian del conocimiento. Dicha autora refiere que algunas estrategias eficaces para ayudar a los alumnos y a las alumnas en la adquisición y reforzamiento de la lecto-escritura son la lectura: compartida, cooperativa, guiada, en voz alta, mini lecciones y creación de talleres literarios.

El estudio de Gutiérrez (2017), demuestra que la lectura compartida e interactiva en donde se involucra el o la docente es un poderoso recurso para la iniciación a la lectura porque permite un mayor desarrollo de habilidades de decodificación y mejora de la capacidad

comprensiva. En esta investigación las alumnas y los alumnos del grupo experimental obtuvieron una mejora significativa de la lectura gracias al programa de intervención de lectura compartida, mostrando un incremento en la comprensión lectora con una $M=.63$ respecto al grupo control con una $M=.18$, gracias a las estrategias de leer junto con el profesor, de manera individual, en grupos pequeños y de forma colectiva.

Asimismo, el estudio de Mendieta et. al. (2018) revela que cuando los y las docentes aplican técnicas lúdicas para la enseñanza de la lectoescritura, propician en sus alumnas y alumnos mayores destrezas y habilidades para leer y escribir. Los autores indican que para la preescritura es necesario apostarles a actividades en las que intervenga la psicomotricidad fina y gruesa porque las y los alumnos no se motivan con técnicas tradicionales, por ello realizar un taller de fortalecimiento para las y los docentes con técnicas lúdicas para el aprendizaje de la lectoescritura en nivel inicial, propició que los directivos, las familias, los alumnos y las alumnas se convencieran de que el juego les permite apropiarse del conocimiento de manera más divertida además de visualizar a la lectura y escritura como fundamento para su aprendizaje integral.

En consecuencia, al acercar actividades de lectoescritura a las familias a través del juego, se logrará un cambio en los diferentes contextos no solo de los niños y las niñas, si no de los adultos y adultas. Lo cual permitirá innovar y adecuar los métodos de apoyo que se ofrecen en casa. Por ejemplo, las y los tutores podrían cambiar el acompañamiento de realizar planas de letras a crear juegos en familia para el repaso del abecedario.

De acuerdo con Moreno et. al. (2020), la complejidad del proceso de lecto-escritura requiere de nuevas perspectivas que exploren la relación entre las prácticas de alfabetización, los espacios de interacción y la cultura. Por lo tanto, al utilizar al juego como una herramienta de alfabetización también puede ser utilizada como evaluación creativa e innovadora. Otra estrategia

lúdica para fomentar la lectoescritura son las actividades con los cuentos, porque a través de ellos se crean diferentes posibilidades y se ponen en marcha diversas habilidades emocionales.

En este sentido, Molano (2017), indica que, al utilizar variedad de cuentos, las y los estudiantes perciben que hay algo innovador en su contexto porque a medida que los escuchan, se juega con las palabras y se crea un vínculo entre la imaginación y las sensaciones-percepciones. González (2018) sugiere utilizar al juego antes y después de la lectura de cuentos; en dicha investigación se pudo observar que se crean motivaciones e intereses particulares. Esto se aprecia en la respuesta de un niño de 6 años en este estudio longitudinal: “Porque con las historias que creo puedo inventar juegos y también con los juegos que invento puedo crear historias” (p. 13).

Por consiguiente, para estudiar el proceso de alfabetización se requieren evaluaciones cualitativas y no únicamente cuantitativas (como suele ser el conteo de palabras por minuto).

Por otro lado, Urgilés (2019) demostró el impacto de las estrategias lúdicas para desarrollar la lectoescritura a nivel individual. Mediante un estudio de caso evidenció que crear y elaborar material didáctico acorde a las necesidades e intereses particulares de un estudiante, estimula su entusiasmo y alegría, así como un mayor y mejor aprendizaje.

Los autores coinciden en la importancia de aplicar estrategias lúdicas para favorecer a la lecto-escritura desde etapas tempranas. Por tal motivo, en el presente trabajo se hizo uso de la lectura compartida, lectura de cuentos emocionales, creación de historias, narraciones y en general con cada actividad se involucró el disfrute a la lectura y escritura a través del juego desde las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER DE CASEL que se menciona a continuación. Los estudios anteriores demuestran la necesidad de diseñar y aplicar técnicas lúdicas para acercar a las niñas y a los niños a la lectura y escritura mediante un proceso efectivo y atractivo. Es por ello, que la presente intervención también buscó propiciar el disfrute de la lectoescritura en las niñas y los niños a través de juegos atractivos de alfabetización emocional.

Capítulo 4. Alfabetización emocional del programa RULER de CASEL

“Abrígalos la infancia y no pasarán frío el resto de su vida”.

(Anónimo)

Cuando se escucha la palabra “alfabetizar”, quizá se piensa en la enseñanza-aprendizaje sobre la lectoescritura, seguro que vienen pensamientos de las vocales, el abecedario, sílabas y ortografía. Entonces, ¿qué se entiende por alfabetización emocional?, ¿quién introduce el término?, ¿será ordenar las emociones?, ¿si nacemos con las emociones, porque alfabetizarlas?

A lo largo de la historia, diversas instituciones que se han preocupado por estudiar las habilidades socioemocionales han creado programas e intervenciones efectivas y adaptables con el objetivo de colaborar al bienestar psicológico de la sociedad y específicamente de las niñas y los niños, a través de numerosos estudios y por supuesto el contexto escolar ha sido crucial para ello.

Tal como, la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), que a través del marco de aprendizaje social y emocional (SEL), busca crear escuelas justas y solidarias a través de programas de intervención para las estudiantes, los estudiantes y la comunidad educativa. Sus propósitos principales son brindar herramientas para potencializar el desarrollo positivo, fomentar entornos de aprendizaje saludables, lograr metas personales y colectivas, manejar las emociones y establecer relaciones de apoyo, que preparen a los y las estudiantes para el éxito académico y personal (CASEL, 2020).

La guía para el aprendizaje socioemocional CASEL (2021), menciona que actualmente las niñas y los niños se encuentran lidiando con infinidad de situaciones, desde vivir una pandemia global hasta lidiar con el acoso cibernético; es por ello que los niños y las niñas que no han desarrollado habilidades sociales y emocionales tendrán mayores dificultades para manejar los factores estresantes. Se considera que ante los aspectos académicos, formales o cognitivos de la escuela, es fundamental mirar a las personas desde sus emociones, dignidad e integridad.

De acuerdo con lo anterior SEL busca:

- Crear una vía para que las y los estudiantes exploren sus emociones.
- Animar a los y las estudiantes a tener actitudes positivas sobre ellos y ellas mismas y con

las personas a su alrededor.

- Mejorar el rendimiento áulico.
- Ayudar a reducir los niveles de estrés.
- Impactar en los y las estudiantes a largo plazo.

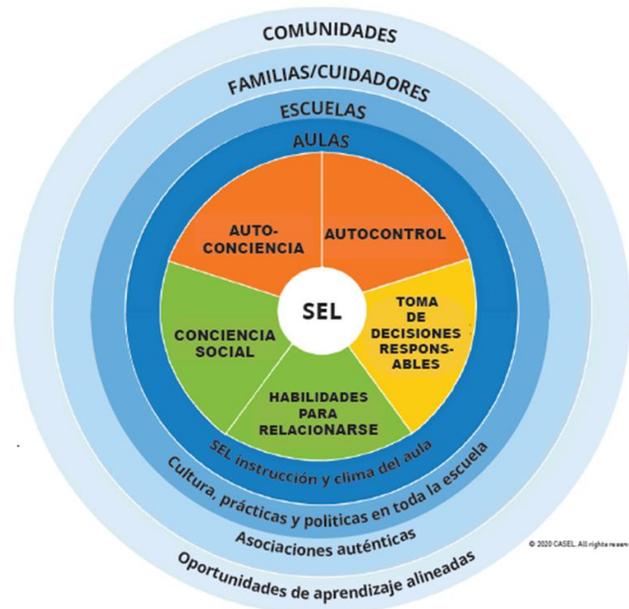
Las cinco competencias básicas de CASEL, que se basan en investigaciones pioneras en programas de educación son las siguientes:

- ❖ **Conciencia de sí mismo:** Las y los estudiantes reconocen sus emociones y necesidades, para ser conscientes de sus fortalezas y limitaciones, dentro de su propia cultura, lenguaje, creencias y valores.
- ❖ **Autogestión:** Las y los alumnos saben cómo sus pensamientos, sentimientos y acciones están influenciados por sus creencias y valores, lo cual les ayuda a monitorear su comportamiento y a comprender como responder de manera efectiva a las diferentes situaciones.
- ❖ **Conciencia social:** Las y los educandos comprenden que todos tienen una visión diferente y pueden apreciar las perspectivas de otros, otras, la diversidad y sentir empatía por los y las demás.
- ❖ **Habilidades de relación:** Los seres humanos forman relaciones positivas y saludables con otros, otras, incluidos a los y las que actúan diferente. Tienen la capacidad de lidiar eficazmente con los conflictos y trabajar con los y las demás hacia una meta en común.

- ❖ Toma de decisiones responsables: Los y las estudiantes reconocen que tienen un impacto en las personas que les rodean y actúan en consecuencia, comprenden las diferencias entre buenas y malas decisiones.

Figura 2.

Marco de SEL de CASEL, (2020). ¿Cuáles son las principales áreas de competencia y en qué contextos se promueven?



Nota. Tomado de *Marco de SEL de CASEL* (p. 1), por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

El marco SEL al igual que el plan de la Educación Socioemocional. SEP (2017), busca interrelacionar las habilidades socioemocionales con los contextos particulares de cada individuo(a), además introduce a la cultura escolar como clave para fomentar cada habilidad.

Para la evaluación del aprendizaje socioemocional, Merrel (2010), menciona que a menudo las competencias sociales y emocionales no reciben la atención y los recursos que tienen las habilidades académicas tradicionales, por lo que carecen de métodos de evaluación.

Propone la observación directa como método y herramienta recomendada para la valoración y evaluación del aprendizaje social y emocional. Plantea que la información presentada a través de asignaturas como la literatura, las artes o las matemáticas, puede ser aplicada a problemas socioemocionales, retomando los conceptos del aprendizaje socioemocional; por ejemplo, utilizar un marco de resolución de problemas para considerar los sentimientos de los personajes de un libro.

Señala que otra manera de evaluación para resolver problemáticas socioemocionales del grupo siempre dependerá del contexto y que las decisiones para brindar un servicio de manera integral deben seguir los siguientes pasos:

1. Identificar y tener claro el problema (características de las y los estudiantes).
2. Recolección de datos (quién nos proporciona información).
3. Análisis (qué factores aparecen, complican o contribuyen).
4. Solución y evaluación (tipo de intervención apropiada).

4.1 Intervención RULER

Dentro del marco SEL de CASEL, el programa de alfabetización emocional de RULER (por sus siglas en inglés, recognizing, understanding, labeling, expressing y regulating), se refiere a la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades socioemocionales a través de cinco habilidades con el fin de mejorar el desarrollo emocional, mejorar el rendimiento académico, la toma de decisiones, la calidad de las relaciones, la salud en niños, niñas, docentes y familias, y el éxito en la vida.

Para ello sigue un proceso de alfabetización emocional que implica la apreciación del significado de las emociones en el aprendizaje, las relaciones y el crecimiento personal, la adquisición de conocimientos y habilidades relacionados con la gama completa de emociones (ver Tabla 1). También implica la exposición frecuente a otras personas que expresan una variedad de

emociones y modelado de habilidades para adquirir oportunidades consistentes y así practicar el uso de habilidades en las interacciones sociales con retroalimentación y acompañamiento (Brackett y Rivers, 2014).

Tabla 1.

Habilidades, definiciones y beneficios de la alfabetización emocional de RULER

Habilidad	Definición	Beneficios
Reconocer la emoción	En uno mismo y en los demás. Reconocer la ocurrencia de la emoción al notar un cambio en los propios pensamientos o en su cuerpo, o en la expresión facial y la voz de otra persona.	Al reconocer con precisión las señales emocionales propias, se conocen las respuestas que generan en el cuerpo y se puede modificar el pensamiento y la acción para sentirse mejor.
Comprender la emoción	Entiende las causas y consecuencias de las emociones. Las emociones se desencadenan por las valoraciones de los eventos y conducen a patrones relativamente distintos de fisiología, pensamientos y comportamientos.	Apoya a las y los estudiantes a interpretar objetivamente las situaciones de su alrededor y esto a su vez, contribuye al desarrollo de la empatía.
Etiquetar la emoción	Se refiere a establecer conexiones entre la emociones, palabras y experiencias a través de un vocabulario preciso y diverso “vocabulario de emociones”	Contribuye a la comunicación efectiva y eso a su vez, reduce malentendidos en las interacciones sociales.
Expresar la emoción	Es el conocimiento sobre cómo y cuándo expresar emociones en cada contexto y con diferentes personas.	Al promoverse el crecimiento intra e interpersonal se va afinando la expresión de las emociones y en consecuencia, se va modificando el comportamiento.
Regular la emoción	Se refiere a las estrategias utilizadas para gestionar los pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados con una experiencia emocional.	Al regular cada emoción, se puede prevenir, reducir, iniciar, mantener o mejorar para el propio autocuidado, bienestar y alcance de diferentes objetivos.

Nota. Adaptada de Brackett & Rivers, (2014); Brackett, et al. (2011).

Marc Brackett, el creador del método RULER propone que la intervención siga un enfoque sistémico para potenciar el aprendizaje emocional y social. Este método ha sido implementado por más de 2000 colegios en Norteamérica y otros lugares del mundo; las investigaciones de RULER demuestran que al incidir en el área socioemocional aumenta la productividad académica, disminuyen las dificultades escolares, se enriquece el clima emocional del salón de clases, se reduce la tensión, agotamiento y estrés en las y los profesores provocando que mejoren sus prácticas docentes (RULER, 2021).

En una entrevista a Marc Brackett, como se cita en Guimón (2019), señala que “Nuestro sistema emocional y cognitivo está tan conectado que, si trato de no sentir, de suprimir mis sentimientos, será difícil para mí, por ejemplo, ser un buen o buena estudiante”; “Si eres docente y tienes que corregir un trabajo, tu estado de ánimo guiará la manera en que lo evalúas”.

Es por ello indispensable interesarse por cómo se siente la comunidad educativa, averiguar cómo les gustaría sentirse en el grupo, y apoyar a cada niña y niño a desarrollar las habilidades que requiere para gestionar sus sentimientos. Es importante tener presente que, las palabras en el lenguaje emocional inciden y afectan el desarrollo y el aprendizaje.

Por ello, se buscó que la presente intervención se fundamentará en estos principios de alfabetización emocional, pues si bien no existe una edad para comenzar el camino de gestión emocional; todos los fundamentos anteriores demuestran que cuanto a menor edad se inicie este andar hacia la autoconciencia emocional, los beneficios serán mayores para quien lo realice.

Y por supuesto que teniendo un contexto escolar vulnerable en donde se pongan en práctica estos principios, la comunidad escolar comenzará a generar cambios bajo un objetivo común, generando cambios colaborativos hacia el bienestar emocional de cada integrante y mejor aún si se lleva la alfabetización emocional de una manera cálida, empática y divertida, a través del juego.

Método

Tipo de estudio

Con base en Creswell (2015), se utilizó una metodología mixta convergente, la cual consistió en fusionar los resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos para obtener la comprensión más completa posible de las necesidades de intervención y así explorarse desde diferentes ángulos y perspectivas. Este diseño implicó la recopilación y el análisis por separado de los datos cuantitativos y cualitativos para después unificarlos.

Se inició recopilando y analizando los datos cualitativos obtenidos por medio de los cuestionarios y entrevistas a las docentes, observación participante, bitácoras y análisis de contenido de los registros de la bitácora en la primera etapa y de la documentación en la segunda etapa. Y después se integraron los resultados cuantitativos de la adaptación del Sistema de evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS), escala para alumnas, alumnos y escala para las familias (adaptado por Lozada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot (2008).

Se realizó una comparación de los resultados de ambos procedimientos en paralelo, para fusionar los resultados y gracias a ello se verificó que los datos cualitativos fueran confirmados por los resultados cuantitativos. Lo cual, a partir del reporte estadístico, las entrevistas y las bitácoras, se vio necesidad de intervenir en el área de autocontrol y autoconciencia para ambos grupos.

Es decir, se requirió intervenir en el proceso de comprender las emociones propias, el papel que juegan en diferentes situaciones, como expresarlas y como gestionarlas. Por ello se requirió profundizar en el conocimiento de las emociones y la regulación emocional, utilizando como estrategia de intervención, el programa RULER de CASEL, ya que la alfabetización emocional es un camino amable que va desde el reconocer hasta regular la emoción (reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular la emoción).

Para el análisis cualitativo, se utilizó un análisis de contenido con la bitácora en la primera fase y haciendo uso de la documentación en la segunda fase.

También se utilizó el diseño de investigación-acción, porque la interacción entre los participantes fue en el escenario real, es decir todas y todos se encontraron inmersos en una comunidad escolar. La investigadora fungió como colaboradora de las docentes para apoyar a la resolución de problemáticas cotidianas y mejoras en las prácticas y/o situaciones específicas, mediante propuestas de dinámicas en donde las docentes, las niñas y los niños son los expertos en dar las soluciones desde sus necesidades, intereses, recursos y fortalezas. Hernández, Fernández y Baptista (2006), mencionan que estas mejoras se realizan de manera cíclica hasta que se alcanza el objetivo. Este diseño también invitó a la reflexión de la investigadora sobre su intervención, acercamiento y elementos de la práctica.

De acuerdo con Stringer (1999), citado por Salgado (2007), las fases para el diseño de investigación-acción pueden dividirse en observación (involucra presentar el problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar los resultados) y actuar (implica poner en marcha un plan de acción e implementar las mejoras).

Objetivo General

Que las niñas y los niños de 1° y 2° grado de una primaria pública incrementen su autoconciencia desde las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER de CASEL a través de juegos cooperativos.

Objetivos específicos

- Que las docentes y psicóloga colaboren en la creación de un espacio de convivencia y aprendizaje para su propio bienestar e incorporen estrategias lúdicas en su práctica docente.
- Que las docentes y psicóloga propicien el disfrute y acercamiento a la lectoescritura a través de juegos atractivos para las niñas y los niños.

- Que las familias conozcan estrategias para colaborar en la promoción del autocuidado, autoconocimiento y convivencia con sus hijas e hijos.

Participantes

Se trabajó con dos grupos, 1er y 2do grado de una escuela primaria pública de turno vespertino ubicada en la alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México. En total participaron 40 estudiantes, de los cuales 18 eran niñas y 22 niños, con edades de 6 a 8 años y dos niños vivían en una casa-hogar, ubicada en la misma alcaldía que la escuela. 1er grado conformado por 25 estudiantes (15 niñas y 10 niños) y 2do por 15 estudiantes (4 niñas y 11 niños).

Colaboraron en esta intervención las docentes de grupo, la maestra de educación especial de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), la subdirectora escolar, en algunas ocasiones el director escolar, la psicóloga escolar en formación que escribe el presente trabajo y la psicóloga-supervisora de la UNAM.

Las familias, en general, pertenecían a un nivel socioeconómico bajo o medio-bajo y la mayoría de ellas estaban integradas por la abuela, madre, padre, hijos e hijas. En el caso de los niños de la casa hogar, las cuidadoras encargadas de los niños eran, licenciadas en pedagogía.

Escenario

Debido a la situación de confinamiento, la intervención se llevó a cabo en tres escenarios, virtual, híbrido y presencial (ver Tabla 2).

Todas las sesiones de los tres escenarios se planearon con las docentes de grupo, docente UDEEI, la psicóloga supervisora y yo (la psicóloga residente). Se planearon las cartas descriptivas de cada una de las actividades considerando tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, y cada una de las moderadoras se encargaba de guiar uno de los diferentes momentos de la sesión.

Tabla 2.

Sesiones, duración y tiempo de los escenarios durante toda la intervención.

Escenario	# Sesiones	Duración	Tiempo
<i>Virtual</i>	16	7 meses 12-09-2020 al 17-06-2021	A- Jueves de 4.00 p.m. a 5.00 p.m.
<i>Híbrido</i>	6	3 meses con 3 semanas 21-10-2021 al 11-02-2022	B- Martes de 2.00 p.m. a 2.30 p.m. y jueves de 3.00 p.m. a 3.30 p.m. A- Martes de 2.30 p.m. a 3.00 p.m. y jueves 3.30 p.m. a 4.00 p.m.
<i>Presencial</i>	10	4 meses 22-02-2022 al 28-06-2022	B- Martes de 2.00 p.m. a 2.40 p.m. A- Martes de 3.00 p.m. a 3.40 p.m.

Nota: “A” y “B” pertenecen a los diferentes grupos. “A” virtual, pertenece a 1er grado del ciclo 2020-2021. “A” híbrido y presencial pertenecen al mismo grupo, pero ya como 2do grado. Y “B” pertenece a 1er grado del ciclo 2021-2022.

Escenario virtual.

La intervención se realizó a través de la plataforma virtual Google Meet. Cada alumno y alumna se conectaban desde un dispositivo celular, tablet y algunos pocos, desde una computadora.

Las docentes, en su mayoría, se conectaban desde una computadora. Se generó un solo enlace para todas las sesiones.

Escenario híbrido.

La intervención se realizó a través de la plataforma virtual Zoom Meetings. Yo me conectaba con una computadora desde el hogar y todo el grupo de las niñas, niños, docente de grupo y docente de UDEEI se conectaban a través de una tablet en su salón de clases de la escuela.

Escenario presencial.

La intervención se realizó de manera presencial en las instalaciones de la primaria, la mayoría del inicio de las sesiones se realizaron en el patio de la escuela por requerir el espacio

para las actividades de integración (juegos con canto y baile). Para continuar con el resto de cada sesión (desarrollo y cierre) dentro del salón de UDEEI. Pocas sesiones se realizaron en las aulas de clases de 1ro y 2do por el motivo de que el espacio de UDEEI se requería para juntas, otras actividades o para las sesiones del área socioemocional de otros grados.

Instrumentos y técnicas de evaluación e intervención

Análisis cualitativo:

- **Cuestionarios virtuales a través de Google Forms**

Se crearon por elaboración propia con el fin de conocer las necesidades, percepciones y solicitudes de las familias y cuidadoras través de la plataforma de Google Forms (ver anexo 9).

- **Entrevista semiestructurada**

La entrevista al comprender las opiniones, puntos de vista y perspectivas, fomenta la naturalidad, espontaneidad y profundidad de las respuestas y contribuirá a entablar una colaboración en un clima cálido desde el primer momento. Su finalidad fue establecer un primer contacto con las y los participantes, para conocerlas e identificar sus intereses y necesidades y así obtener información y plantear conjuntamente la forma de trabajo.

Las entrevistas se realizaron de manera virtual y presencial, de acuerdo con las posibilidades de las docentes. Los horarios fueron acordados mediante previa cita por vía WhatsApp. Se realizaron invitaciones y consentimiento informado para todas las entrevistas. Fueron realizadas con las docentes, al inicio y al final de la intervención (ver anexo 10).

- **Observación participante**

En el escenario virtual e híbrido se realizó observación participante por medio de la pantalla, mientras que en el escenario presencial se realizó en el aula y/o en el patio de la escuela, de los 30 a 40 minutos que yo asistía o me conectaba con los grupos.

Todos los registros de observación se realizaron en las bitácoras a través de notas de campo, incluyendo la descripción focalizada del contexto en general y específicamente los aspectos centrales del objetivo de investigación. De acuerdo con Flick (2007), se permitió observar desde la perspectiva de ser una más de las y los participantes, lo que influye en la observación. Las metas de las fases en la observación fueron las siguientes:

1. Observación descriptiva. Se buscó identificar y atender los elementos más representativos de las sesiones (tono de voz, gesticulación, palabras e interacciones).
2. Observación localizada. Se orientó a limitar los procesos más esenciales hacia los objetivos de la intervención.
3. Observación selectiva. Se centró en identificar datos adicionales y ejemplos específicos que complementaron la fase anterior.

- **Bitácora**

Se realizaron bitácoras como instrumento para registrar, integrar y analizar los acontecimientos más relevantes de cada sesión. De acuerdo con Gibbs (2012), algunos elementos que se integran a la bitácora son los siguientes:

- Notas de observación (NO): Lo más concreto y detallado posible sobre lo que se vio, escuchó, sintió o comprobó.
- Notas metodológicas (NM): Notas para sobre cómo recoger datos de acuerdo con la metodología.
- Notas teóricas (NT): Hipótesis, conexiones, interpretaciones alternativas de lo que están haciendo, pensando o viendo.
- Notas personales (NP): Sentimientos sobre la investigación, dudas, y satisfacciones.

Quecedo y Castaño, (2002), indican que las notas deben ser descriptivas y detalladas sobre lo que se observa, incluyendo particularidades de las palabras y acciones de las y los participantes.

Por lo cual, con apoyo de una libreta particular, durante las sesiones se realizaban notas de lo observado y escuchado, para que al término de cada sesión se integrarán en una bitácora. Su finalidad fue rescatar los acontecimientos de las sesiones lo más completos posibles, procurando respetar su esencia al involucrarse en cada una de las actividades en el proceso del juego y el progreso de la alfabetización emocional.

En cada bitácora, se integró el porqué de las acciones que realicé y las acciones y/o palabras textuales de las niñas, niños, docente y familias. Asimismo, se incluyeron los significados e interpretaciones que la comunidad realizó. Al final de cada bitácora, agregué mis reflexiones sobre lo acontecido, con el fin de identificar aspectos de mejora de la práctica cotidiana y los elementos que Gibbs propone (ver anexo 11).

- **Documentación**

Se realizó una documentación, la cual se define como la recolección sistemática de los testimonios que surgen a través de los procesos educativos puestos en práctica. Para ello se utiliza la observación y la narración rescatada a través de las participaciones y palabras de los participantes, así como del uso de fotografías, videos y productos realizados (Rinaldi, 2021).

Brinda reflexiones prácticas y teóricas, porque visibiliza y da esencia de lo que sucede con todos los participantes que se encuentran en el escenario. Malaguzzi menciona que es la estrategia que da voz a la infancia a través de hacer visible cada momento de su aprendizaje, pues se centra en el proceso más que en el producto. Visualiza al alumno o alumna como participante activo o activa, que vive en relación, que requiere ser visible y escuchado(a) para propiciar y crear un significado a su interacción intra e interpersonal.

Concibe a la escuela desde una nueva didáctica, la cual es participativa, comunicativa y compartida (Hoyuelos, 2006). Este método parte de la creación de una co-construcción entre las niñas, los niños, las y los adultos como participantes relacionales que construyen y reconstruyen lo

que ocurre entre su interacción de ellos o ellas mismos y con los objetos que se encuentran a su alrededor (ver anexo 12 y 13).

- **Reuniones para consenso de avances y áreas de oportunidad.**

Al menos una vez al mes durante todo el ciclo escolar (generalmente antes de las reuniones Consejo Técnico Escolar) yo y mi supervisora nos reuníamos con las docentes de grupo y con la docente UDEEI en la primera fase también con la subdirectora escolar, con el fin de analizar el desempeño del grupo, resaltando los logros y limitaciones del programa de intervención.

Se platicaba sobre los avances, las necesidades y los casos especiales y se acordaban las temáticas de las siguientes sesiones. Todo ello permitía retroalimentar y reflexionar sobre la práctica profesional.

Análisis cuantitativo:

- Sistema de evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS), escala para alumnas, alumnos y escala para familias (adaptado por Lozada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot (2008).

El SSIS-RS, es un conjunto de escalas que permite:

- Evaluar las competencias socioemocionales de niñas y niños.
- Delimitar las áreas que requieren mayor atención.
- Reconocer los avances del Aprendizaje Socioemocional.

Se presenta como una escala de auto reporte para alumnas, alumnos y otra para las familias y los tutores con respecto a su percepción sobre las habilidades de sus hijos, hijas o tutorados y tutoradas (ver anexo 2 y 3). La escala se aplicó al inicio de la fase híbrida, durante el mes de septiembre del 2021. En la Tabla 3, se especifican y describen las habilidades sociales y emocionales y las dificultades para su aprendizaje que evalúa el SSIS-RS.

Tabla 3.

Descripción de las habilidades sociales y emocionales y las dificultades para su aprendizaje que se evaluaron de CASEL'S SEL FRAMEWORK (CASEL, 2020).

Habilidades Sociales y Emocionales que evalúa el SSIS-RS	
Habilidades Sociales y Emocionales	Descripción
Comunicación	Capacidad para establecer y mantener una comunicación clara y escuchar activamente.
Cooperación	Capacidad de compartir en parejas y en grupo, trabajando con otros hacia un objetivo común.
Asertividad	Capacidad para defender ideas sin herir o negar a otros y buscar ayuda.
Responsabilidad	Capacidad para considerar las consecuencias de sus acciones y elegir una solución positiva a los problemas.
Empatía	La capacidad de identificarse con otros a un nivel emocional.
Involucramiento	Participación en diferentes actividades e interacciones dentro del grupo.
Autocontrol	Habilidad para manejar de manera efectiva las propias emociones, pensamientos y comportamientos.
Autoconciencia	Habilidad para comprender las propias emociones y cómo influyen en su comportamiento en distintos contextos.
Dificultades para el Aprendizaje Social y Emocional	Conductas relacionadas con la externalización de emociones de manera descontrolada o por el contrario, la internalización de emociones sin expresarlas, dificultades para enfocarse y poner atención, apartarse del grupo y ensimismarse.

Para la dimensión de habilidades sociales y emocionales, los resultados se clasificaron en tres categorías de acuerdo con su puntaje, con la finalidad de identificar visualmente el nivel de desarrollo obtenido (Tabla 4). Esta clasificación permite identificar las habilidades sociales y emocionales en las que puede intervenir de manera grupal o individual y las que es necesario reforzar.

Tabla 4.

Niveles de desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (adaptación por Fonseca, 2022).

Niveles de desarrollo de las habilidades sociales y emocionales evaluadas por la primera parte del SSIS-RS.		
Clave visual	Nivel de desarrollo	Descripción
	Esperado	Las habilidades socioemocionales están en un nivel esperado, lo que se considera como una fortaleza. No se identifican problemas conductuales. Es importante mantener las acciones para continuar el desarrollo óptimo.
	En desarrollo	Las habilidades socioemocionales están desarrollándose y pueden fortalecerse con acciones específicas para las áreas detectadas. Dichas acciones son indispensables para asegurar el avance de niñas y niños hacia el nivel deseado.
	Requiere apoyo	Las habilidades socioemocionales requieren ser fortalecidas con acciones de apoyo inmediato. Se podrían estar presentando problemas conductuales.

De igual manera, los resultados de la dimensión de dificultades de aprendizaje social y emocional se clasificaron en tres categorías de acuerdo con su puntaje, con la finalidad de identificar el nivel de atención requerido (Tabla 5). Esta clasificación permite priorizar las acciones de intervención, preferentemente interdisciplinarias.

Tabla 5.

Niveles de atención requerida de acuerdo con los resultados de los problemas de aprendizaje social y emocional evaluados con la segunda parte del instrumento (adaptación por Fonseca, 2022).

Clave visual	Nivel de atención	Descripción
	Acciones de seguimiento	No se identifican dificultades para el aprendizaje de las habilidades sociales y emocionales, por lo que no hay una manifestación evidente de problemas conductuales. Es importante mantener las acciones para continuar el desarrollo óptimo.
	Acciones de fortalecimiento	El aprendizaje de las habilidades socioemocionales está desarrollándose y puede fortalecerse con acciones específicas para las áreas detectadas. Dichas acciones son indispensables para asegurar el avance de niñas y niños hacía el nivel deseado.
	Atención prioritaria	Se observan dificultades para el aprendizaje de las habilidades sociales y emocionales, lo que se puede manifestar en problemas conductuales. Es importante brindar atención inmediata de manera interdisciplinaria.

La elección de este instrumento se eligió por la correspondencia que existe con las dimensiones y habilidades sociales y emocionales propuestas por la SEP y CASEL, además de las propiedades psicométricas de la versión original: Social Skills Improvement System-Rating Scales (Gresham y Elliott, 2008) y de la adaptación de Lozada (2015).

Materiales y software

- Materiales variados: Hojas de cuaderno, de colores y blancas, impresiones de actividades, colores, lápices, crayones, plumines, estampas, diamantina, botellas de agua, hojas bond, harina, arroz, cajas recicladas, peluches, juguetes, globos, pelotas, dados, tableros de la oca, cuentos, canciones, pizarrón, sillas, grabadoras, proyector y objetos de disfraces.

Fueron utilizados para la creación de los materiales y juegos en cada sesión por las niñas y por los niños.

- Plataformas Zoom y Meet: Se utilizaron en la primera y segunda fase de la intervención para las sesiones con los grupos y también para las reuniones de consenso sobre los logros y limitaciones entre las docentes. Las reuniones con los niños y las niñas fueron aproximadamente de 40 minutos y las reuniones con las docentes de 60 minutos.
- Grupo de WhatsApp: Participé junto con las docentes de grupo y la docente de UDEEI para compartir las cartas descriptivas de las sesiones, acordar reuniones conjuntas y compartir enlaces de videos y material audiovisual para los grupos y para las familias.
- Google Forms: Se crearon formularios para el consentimiento informado inicial de las familias, para el registro de respuestas del instrumento cuantitativo SSIS-RS y también para la evaluación de las docentes ante los talleres y actividades que se les brindaron.

Estrategias para el análisis de Datos

Análisis cualitativo:

Para el proceso de reflexión y evaluación que establece la investigación-acción se utilizaron las categorías conceptuales mediante el análisis temático del modelo de alfabetización emocional del cuadro 1. *Habilidades, definiciones y beneficios de la alfabetización emocional de RULER* de Brackett & Rivers, (2014). Se seleccionaron las 5 dimensiones que el modelo propone extrayendo y categorizando la información de las bitácoras y de la adaptación de la documentación que se generó durante toda la intervención.

Para la organización y codificación de los datos, se utilizó la versión más reciente del software MAXQDA, el cual fue desarrollado en Alemania en 1989 para investigadores que trabajan con métodos mixtos y principalmente con investigación cualitativa (Radiker & Kuckartz, 2020). La

interfaz del software permite crear códigos y frecuencias con las palabras, lo cual fue de utilidad para el análisis de contenido.

Análisis cuantitativo:

Para el análisis de los resultados de las escalas SSIS-RS para alumnas, alumnos y familias se utilizó la prueba estadística no paramétrica T de Wilcoxon que compara las medias de un grupo al medirse en dos ocasiones distintas (Field, 2013), con el fin de identificar si las diferencias entre el pretest y posttest de la intervención fueron estadísticamente significativas. Asimismo, se empleó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 22.

Procedimiento

Fase I. Diagnóstico inicial

Una vez que la Coordinación Sectorial de Educación Primaria de la SEP y la supervisión de la zona escolar 317 aprobó la intervención durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, me integré al equipo de UDEEI-Psicología UNAM. Debido al confinamiento por la pandemia, en modalidad virtual me presenté con el colectivo docente, seguidamente con las niñas, niños y familias. Se empezó el diagnóstico mediante una entrevista con la docente de grupo para conocer sus apreciaciones sobre sí misma y sobre el grupo. Se acordó con ella realizar observación participante en las primeras sesiones sobre el trabajo de la docente y sobre los grupos, que permitieron identificar las fortalezas y necesidades emocionales del grupo.

Fortalezas. La mayoría de los niños y las niñas de los dos grupos contaban con cuidado y apoyo por sus padres, madres, tutores, algún otro familiar o cuidadoras que estuvieron al pendiente de cuidar que la niña o el niño permanecieran conectados en su teléfono celular o tablet así como de su desempeño en cada sesión y sus necesidades escolares. En las primeras actividades que se realizaron los grupos se mostraron colaborativos, dispuestos y entusiastas.

Se observó también que todas y todos se adaptaron a la situación pandémica, cuidando de su salud y la de sus familias. En sesiones posteriores, las niñas y los niños siguieron normas y mostraban respeto con sus compañeros(as) y docentes.

Algunas otras fortalezas fueron: reflexionar sobre la información que recibían, participar en cada sesión, preguntar lo que no les quedaba claro, compartir algunas situaciones familiares, realizar tareas o ejercicios de repaso, entrar con amabilidad y alegría en cada sesión. Ser creativos, perseverantes, colaborativos, su gusto por aprender, por el dibujo y los juegos diversos. Compartir su ternura, emociones, sentimientos y gusto por el acompañamiento emocional.

Mientras que las docentes aceptaron la colaboración, manifestaron sus necesidades y participaron en la construcción del inicio del programa de intervención. Otras de sus cualidades fueron: respeto, perseverancia, solidaridad, amabilidad, creatividad, amor por su profesión, capacidad de resolver problemas y gusto por compartir su experiencia y por el trabajo en equipo.

Áreas de oportunidad. En los niños y las niñas se detectaron diversos factores de riesgo a través de los cuestionarios iniciales a las familias (ver anexo 9) que se realizaron durante octubre de 2020, así como entrevistas particulares con algunas familias, reuniones con las docentes de grupo, docente de UDEEI, director y subdirectora escolar. Más adelante también se detectaron a través de las dimensiones de involucramiento, autoconciencia, externalización, déficit e internalización del instrumento (SSIS-RS), escala para alumnas, alumnos y para familias. Y por supuesto por lo observado durante las primeras sesiones con los grupos.

Algunos de los factores fueron: incremento de emociones como el enojo y la tristeza y confusión de las mismas, así como nulas o pocas estrategias de gestión emocional, sensaciones de aburrimiento y soledad. En docentes y cuidadoras se denotó desgaste, estrés, ansiedad, desesperanza por la incertidumbre y los duelos e impotencia por la falta de interacción social, convivencia y falta de contacto tanto físico como afectivo. Las y los adultos señalaron cansancio

por el desinterés de parte de niñas y niños. Así mismo se observó la necesidad de orientar a las familias sobre la forma de estimular la confianza y la autonomía de las niñas los niños, ya que en algunos casos y en ocasiones, el adulto le decía al niño o niña las palabras que debía responder ante las participaciones en las clases, lo cual se percibía que generaba tensión.

En las sesiones iniciales se notó poco interés de una de las docentes al conectarse con la cámara apagada, no prestar atención a lo que se comentaba y comenzar sus clases directamente con el contenido académico sin utilizar recursos visuales o dinámicos con las niñas y los niños. Además, tenía poca comunicación con las familias *“Se me olvidó comunicarme con la mamita de Adriana” “Quién sabe porque no se conectó Carlitos”* (extracto de entrevista en octubre de 2020).

Mientras que con la otra docente se percibió poco o nulo interés por el juego y las actividades lúdicas, así como desesperación con las niñas y niños que no prestaban atención de inmediato cuando ella daba las indicaciones. Aunado a lo anterior se muestra el siguiente cuadro.

Tabla 6.

Similitudes y diferencias entre los grupos.

Similitudes	Diferencias
-Ambos grupos contaban con el apoyo de UDEEI y de los directivos.	-El grupo de 2° estaba conformado por más niños que niñas, mientras que el de 1° estaba más variado.
-Las docentes eran muy jóvenes y con pocos años de servicio.	-La docente de 1° grado recién se incorporaba a la primaria, por lo que nunca antes había tenido un acompañamiento de una psicóloga escolar.
-Se logró tener una relación cordial y solidaria con ambas docentes.	-El grupo de 2° grado tenía a más alumnas y alumnos con dificultades de neurodesarrollo.
-Avances en cada uno de los objetivos de la intervención.	

Fase II: Intervención virtual

Esta fase se llevó a cabo durante 7 meses, del 12 de noviembre de 2020 al 17 de junio de 2021. Se utilizó un consentimiento informado en *Google Forms* para solicitar a los padres, madres y tutores de familia su autorización para que sus hijos e hijas participaran en el Programa de

Desarrollo Socioemocional implementado por las psicólogas de la UNAM. El 100% mencionó estar de acuerdo.

Cada sesión fue planificada, revisada, retroalimentada, guiada y moderada en conjunto por la maestra de UDEEI, la maestra de grupo, mi supervisora y yo, concretando un objetivo general en una carta descriptiva que incluía, el saludo y la bienvenida, actividad de integración, inicio, desarrollo, cierre y retroalimentación positiva (ver anexo 4).

Las sesiones con las niñas y niños se llevaron a cabo todos los jueves en un horario de 4.00 p.m. a 5.00 p.m. Al final de las sesiones o en otro horario de la semana se realizaron reuniones de docentes y psicólogas, con el fin de analizar el desempeño de las y los alumnos, las estrategias utilizadas y establecer acuerdos de mejora. Para esta sesión de retroalimentación interprofesional se plantearon preguntas que consideraron las recomendaciones de Friend (2020):

1. ¿Qué mejoras se observaron?
2. ¿Cómo funcionaron las estrategias empleadas?
3. ¿Qué dificultades se observaron y cómo se atendieron?
4. ¿Cómo resultó la estrategia de evaluación?

Las sesiones para diseñar en colaboración las actividades, se llevaron a cabo los viernes de 3.00 p.m. a 4.00. p.m. con la participación de la docente de UDEEI, la docente de grupo y mi participación y en algunas sesiones, se tuvo el acompañamiento de la subdirectora escolar. Las actividades fueron acompañadas y retroalimentadas por mi supervisora-psicóloga de la UNAM a cargo, quien también estuvo presente en cada sesión.

Las competencias sociales y emocionales de cada objetivo se tomaron del plan de estudios Educación Socioemocional de “Aprendizajes clave, 2017” que rige actualmente (Figura 1), combinando algunas competencias con el marco SEL de CASEL (2020), que involucra a la cultura,

las prácticas y políticas de la escuela, así como a las familias y la comunidad como los principales aliados para el logro de los objetivos (ver Figura 2).

Se utilizó el marco SEL, porque además de los beneficios del aprendizaje socioemocional, se fomenta el aprendizaje académico y se prioriza la organización y la planificación como esenciales para incidir con éxito en la cultura escolar. Asimismo, se partió de las características y las áreas de oportunidad de las y los niños, con el fin de que la intervención se sostuviera a lo largo del tiempo.

Al inicio, las actividades fueron planeadas para apoyar a las niñas y los niños en la transición a la primaria, ya que por efecto de la pandemia no lograron terminar su educación preescolar de manera presencial. Para ello, se promovió que cada sesión fuera lúdica y se iniciara con cantos, juegos, rondas y/o baile, para después dar entrada al desarrollo de actividades socioemocionales que incluyeron movimiento, creatividad y uso de materiales diversos. Además de fomentar dinámicas lúdicas para la cohesión y conocimiento grupal con el fin de aminorar la distancia.

En todo momento se cuidó que la voz de quien conducía la sesión tuviera cambios de entonación, volumen y ritmo para apoyar a la atención de las niñas y niños, debido a los distractores comunes del hogar que ocurrían en las clases a distancia.

Debido a las respuestas de la docente en la entrevista y a los resultados del diagnóstico se comenzó a trabajar con las premisas de la alfabetización emocional de Ruler de Brackett & Rivers (2014) el cual refiere a la adquisición y el desarrollo de cinco habilidades socioemocionales (ver Tabla 1). Combinando la intervención con dinámicas lúdicas para utilizar las fortalezas del grupo como catalizadoras para las áreas de oportunidad.

Intervención con los alumnos y las alumnas. Se idearon actividades lúdicas y recreativas basadas en el juego, buscando propiciar la alfabetización emocional. Se inició por el

reconocimiento de las emociones, para ir anexando las habilidades de RULER (reconocer, comprender, expresar y etiquetar la emoción, con el fin de indagar, fomentar y brindar algunas estrategias para la regulación emocional).

Primero se utilizaron videos y dinámicas para cuidar el bienestar físico y psicológico de las niñas y niños ante la pandemia, con el fin de brindarles apoyo ante sensaciones como el aburrimiento producidas por el confinamiento. Seguidamente, se creó una ludoteca (modificación a actividad de Tonnucci, 2020), para generar creatividad, autoconocimiento y convivencia familiar.

Se modificaron algunos juegos tradicionales agregando el componente emocional, como el juego de la oca, la ruleta, el bingo, los legos, las escondidas y las estatuas de marfil. La adaptación de algunos juegos como las escondidas de las emociones, permitió saber quién juega con ellos y ellas en casa, conocer sus estados emocionales, saber sobre el clima emocional familiar, etc. (lo cual ayudó a manera de diagnóstico y seguimiento del estado emocional del grupo). También se añadieron actividades de manualidades acompañadas del cuento del monstruo de las emociones (frasco de la calma, creación del propio monstruo, dibujo). Posteriormente, se añadieron juegos de mayor reto cognitivo y basadas en los intereses del grupo y de los niños con situaciones particulares (among us, adivinanzas, encontrar diferencias, etc.).

En los días festivos se utilizó la enseñanza en estación propuesta por Friend (2020). formando equipos de las docentes con las residentes de la UNAM (mis compañeras y yo), con la variante de aplicarse de manera virtual (para el día de la niña y el niño). En algunos otros como el día de la amistad y el día del maestro, se añadieron sorpresas virtuales simbólicas como la creación de un video con fotografías de los docentes, tarjetas virtuales y mensajes de agradecimiento de la docente hacia ellas y ellos.

Al final se les dio un diploma a las niñas y niños, reconociendo las habilidades socioemocionales que pusieron en práctica durante el ciclo escolar.

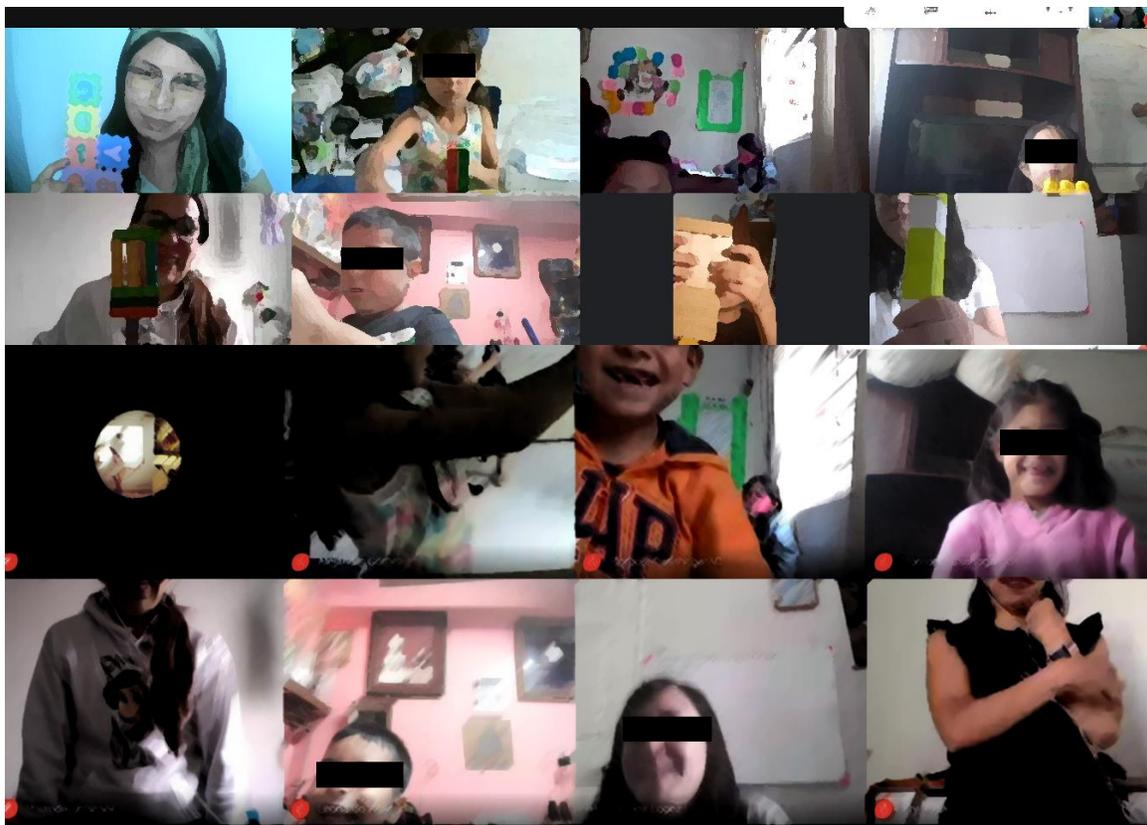
Tabla 7.*Sesiones virtuales, objetivos y componente RULER*

	SESIÓN	OBJETIVO	COMPONENTE RULER
1	¿De qué estoy hecho o hecha?	Que las niñas y los niños reconozcan sus cualidades que las y los conforman para afrontar las situaciones adversas, a través de un ejercicio de autoconocimiento que compartirán y será valorado por su grupo de compañeros(as), maestras, familias y psicóloga.	Reconocer y expresar a las emociones
2	Masaje navideño familiar	Que las niñas y niños compartan un momento agradable jugando con sus cuidadores/as para estimular la convivencia, imaginación y el lenguaje.	Expresar las emociones
3	Construimos un cuento grupal	Que las niñas y niños colaboren en la creación de un cuento que propicie la expresión y validación de emociones, así como la relación con sus compañeros y compañeras.	Validar y expresar a las emociones
4	Les presento a mis juguetes favoritos	Que las niñas y los niños identifiquen sus gustos e intereses propios y de las y los demás a través de presentar e interactuar con su juguete favorito y reconozcan las emociones que les genera hacerlo.	Reconocer a las emociones
5	Comparto con mis compañeros y compañeras	-Que las niñas y los niños compartan lo que les gusta hacer para favorecer su propio bienestar y la armonía en su grupo. -Que la docente cree y dirija un juego sorpresa para el grupo para favorecer el clima emocional del aula.	Reconocer a las emociones
6	Juego a conocerme cada día más	Que las niñas y los niños reconozcan lo que ahora saben hacer para favorecer su autoconfianza y las emociones que les genera.	Reconocer y expresar a las emociones
7	Burbujas de imaginación	Que las niñas y los niños, cuidadores/as y/o familiares con ayuda del video: Burbujas de imaginación de Jiménez, et al. (2020)., identifiquen por sí mismos lo que les puede alegrar y generar bienestar en su hogar cuando están tristes, aburridas o aburridos.	Reconocer a las emociones
8	Creamos nuestra ludoteca (Tonucci, 2020)	Que las niñas y los niños, cuidadores/as y/o familiares colaboren en la creación de un espacio de diversión y convivencia familiar en su hogar que les genere bienestar.	Reconocer a las emociones
9	Mi ludoteca familiar (Tonucci, 2020)	Que las niñas y niños, compartan con su grupo un espacio para divertirse y convivir en familia, así como las emociones que les generó realizarlo.	Reconocer y expresar a las emociones
10	Jugando hacia el regreso a clases	Que las niñas y los niños compartan como se sienten y vivieron las vacaciones con su ludoteca, para fomentar su autoconocimiento, así como el reconocimiento y la	Reconocer y expresar a las emociones

		expresión de sus emociones.	
11	¿Qué puedo hacer con mi enojo para sentirme mejor?	Que las niñas y los niños identifiquen al enojo como una emoción válida y como componente de sus emociones básicas, así como estrategias para regresar a la calma cuando lo requieran.	Reconocer y comprender a las emociones
12	Jugando con el enojo	Que las niñas y los niños a través del juego identifiquen las causas y las consecuencias del enojo, así como la formas de expresarlo para cuidar su bienestar y el de las y los demás.	Reconocer, comprende y etiquetar a las emociones
13	Torre de mis emociones	Que las niñas y los niños comprendan que todos tenemos derecho a expresar nuestras emociones, y reconozcan los cambios que producen en nuestro cuerpo.	Reconocer, comprender, etiquetar y expresar a las emociones
14	Jugando con el monstruo de las emociones	Que las niñas y los niños expresen a través del monstruo de colores, las situaciones que les han generado alegría, tristeza, calma, enojo y miedo, así como algunas técnicas para mejorar su bienestar físico y emocional.	Reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular a las emociones
15	Creación del monstruo de colores	Que las niñas y los niños identifiquen a través del monstruo de colores que todas nuestras emociones son válidas, ante las situaciones que las generan.	Reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular a las emociones
16	Jugando con el monstruo de colores e integrando mis emociones	Que las niñas y los niños reconozcan y expresen a través del monstruo de colores, las situaciones que les han generado alegría, tristeza, calma, enojo y miedo. Nombrando algunas técnicas para mejorar su bienestar físico y emocional.	Reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular a las emociones

Figura 3.

Reunión virtual con las niñas, niños, docente de grupo, UDEEI, subdirectora y psicóloga.



Nota: Captura de pantalla durante la sesión virtual “Torre de mis emociones”

Intervención con la docente. Considerando las necesidades observadas en la docente, en las reuniones individuales con UDEEI se comentó la importancia de motivar primero a la docente, para su bienestar individual y posteriormente, invitarla a incentivar a las y los alumnos para fomentar un clima positivo en la relación docente-alumnos-alumnas. De acuerdo con lo anterior, en algunas de las sesiones de planeación y retroalimentación se comentó directamente con la docente sobre la importancia de enfatizar los logros de las niñas y niños, resaltando lo feliz que se veían cada vez que ella los incentivaba.

Además, yo mostré en todo momento la disposición de colaboración a través de mensajes vía WhatsApp sobre el interés de apoyar respetuosamente en lo necesario, preguntando como se encontraba, como se sentía y si había algo más en lo que la pudiera apoyar.

Siempre se resaltaban los logros del grupo ante la pandemia y se valoraba la gran labor de la docente y se agradecía su colaboración. Dentro de las sesiones grupales, se invitó a la docente a participar en las actividades de juegos con sus alumnos y alumnas, buscando un espacio de disfrute y dispersión para ella.

Además, la maestra participó en los cinco micro talleres que yo y mis compañeras ofrecimos para las y los docentes, los cuales se centraron en:

1. Importancia de los primeros auxilios psicológicos.
2. Reconocer la colaboración como fuente de fortalezas y superación de dificultades.
3. Resiliencia y autocuidado.
4. Utilización del juego como generador de bienestar.

Intervención con la docente de UDEEI. Durante las sesiones de planeación se observó preocupación y estrés en la docente de UDEEI por llevar las sesiones de acuerdo al temario del PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar) de la SEP, en ocasiones sin considerar las necesidades de las y los alumnos, por lo que se comentó la situación entre mis compañeras psicólogas, tutora y supervisora y se llegó al acuerdo de promover emociones de bienestar en la docente durante la planeación de las sesiones. Con el fin de propiciar su interés por responder a las necesidades del grupo, se le invitó analizar conjuntamente con ella dichas necesidades, a guiar la parte medular de las sesiones y a involucrarla en los ejercicios de relajación y juego que se realizaron con el grupo.

Intervención con las familias. Se llevaron a cabo cuatro mini talleres a lo largo del ciclo escolar, al final de las juntas de entrega de calificaciones trimestrales, en un tiempo aproximado

de 20 a 30 minutos, los cuales fueron diseñados con el objetivo de atender las necesidades principales que se observaron durante las sesiones con las niñas y los niños. En general a cada taller asistió el 70% de las familias. El objetivo central fue dar a conocer-promover la resiliencia, el bienestar, la regulación emocional, la armonía familiar y la colaboración escuela-hogar. Para cada taller se realizaron invitaciones virtuales e infografías que resumieran lo revisado en cada taller, así como una evaluación en Google Forms, con la participación voluntaria y anónima de cada familia.

Para favorecer la comunicación escuela-hogar y apoyar de mejor manera a las familias cuando tuvieran alguna necesidad urgente, se ideó un protocolo titulado “Protocolo a seguir cuando surge un problema con mi hijo o hija”, el cual consideraba los siguientes lineamientos:

1. Surgimiento del problema.
2. El padre o madre o tutor informa a la docente de grupo.
3. De ser necesario, la profesora solicitará apoyo de la psicóloga y/o UDEEI.
4. Acordar conjuntamente con la madre, padre o tutor las acciones a implementar.
5. La docente de grupo avisa a la dirección escolar para en conjunto dar seguimiento.

También se les proporcionó un directorio de las instituciones del sector público que brindan apoyo psicológico gratuito a distancia. Es importante señalar que se realizaron infografías y folletos de manera constante para el apoyo a las familias, sobre los siguientes temas: importancia del aprendizaje socioemocional, ¿cómo favorecer el bienestar emocional de mi hija o hijo?, estrategias que puedo implementar cuando mis hijos-hijas se sienten tristes y ¿qué puedo hacer ante un berrinche?, con el fin de propiciar la comunicación y colaboración escuela-hogar, en todo momento y no solo cuando se presentará algún problema.

En lo que respecta a las actividades con el grupo, en algunas sesiones se invitó a un acompañante o familiar a realizar algunas actividades para favorecer el bienestar socioemocional de su hija o hijo en casa. Se crearon actividades para fomentar la convivencia con las familias,

como crear una ludoteca en casa, platicar a las niñas y niños sobre los juegos realizaban cuando eran pequeños y enseñarles a jugarlos.

Al final del ciclo escolar, se realizó la presentación de los resultados para las familias a través de una infografía, el agradecimiento y elogio a través de un diploma en el que se resaltó su interés por apoyar el bienestar socioemocional de sus hijas o hijos, el acompañamiento y el apoyo que les brindaron durante los talleres.

Fase III. Intervención híbrida

Esta fase se llevó a cabo a lo largo de tres meses con tres semanas, del 21 de octubre de 2021 al 11 de febrero de 2022. Inició con la reevaluación diagnóstica de las condiciones sociales y emocionales de las niñas, los niños y las familias con la adaptación del Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (adaptado por Lozada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot (2008). La adaptación fue realizada por las residentes (mis compañeras y yo) bajo los lineamientos de adaptación de instrumentos con el método de validez de constructo por juicio de expertos y el índice de validez de contenido (IVC) analizados por el coeficiente kappa de Cohen (Escobar & Cuervo, 2008).

Esto se hizo de común acuerdo con los directivos, el colectivo docente, la UDEEI y el equipo de Psicología de la UNAM, durante el mes de septiembre del 2021. La aplicación fue virtual mediante un formulario de Google. Se envió el enlace del cuestionario a las y los alumnos y lo contestaron todos de manera simultánea en presencia de la docente titular de grupo, la psicóloga y sus familias o cuidadoras. A diferencia de ello, el enlace para las familias se envió a través de grupos de WhatsApp. Debido a la extensión de la escala, se aplicó en dos fases.

En esta etapa, las niñas y los niños regresaron a clases presenciales por determinación de la SEP, mientras que yo continué de manera virtual, acatando lo dispuesto por la UNAM debido a las condiciones sanitarias. Por lo tanto, junto con las docentes de grupo acordamos realizar las

sesiones de manera híbrida. Eso significó que yo me conectaba desde la computadora de mi casa y las docentes de grupo y la docente de UDEEI me apoyaban desde el salón de clases, para moderar.

En esta etapa se continuó trabajando con el mismo grupo que pasó a segundo grado y también se comenzó a trabajar con el primer grado de la primaria. Debido al aforo permitido por las condiciones sanitarias, cada grupo se dividió en dos partes, por lo que se trabajó con cuatro grupos. Las sesiones con la mitad de las y los alumnos de 1° y de 2° se realizaron los martes de 2.00 p.m. - 2.30 p.m. y 2.30 p.m. - 3.00 p.m., y con la otra mitad los jueves de 3.00 p.m. - 3.30 p.m. y 3.30 p.m. - 4.00 p.m.

Tabla 8.

Sesiones híbridas, objetivos y componentes RULER.

	SESIÓN	OBJETIVO	COMPONENTE RULER
1	Descubro mis cualidades	Qué las niñas y los niños reconozcan a través del juego sus habilidades y las de los y las demás para favorecer su autoconocimiento, la expresión de sus emociones, su bienestar y la convivencia en el grupo.	Reconocer, entender, nombrar y expresar a las emociones.
2	Poniendo en juego mis habilidades junto con mis compañeros y compañeras		
3	Jugando con mi diario de las emociones	Que las niñas y los niños expresen las diferentes emociones que han estado experimentando través del diario de las emociones y de un memorama virtual.	Reconocer, entender, nombrar y expresar a las emociones.
4	Jugando para compartir mi tristeza	Que las niñas y los niños generen estrategias para su autoconciencia emocional través de una lectura compartida del cuento “Cuando estoy triste”.	Reconocer, entender, nombrar y expresar a las emociones.
5	¿Qué puedo hacer cuando me siento sola/o?	Que las niñas y los niños identifiquen sus emociones a través de una lectura compartida del cuento “Cuando me siento solo” para generar estrategias hacia esta emoción en función de su autorregulación para su bienestar y el de su familia.	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.
6	Juego de las sillas emocionales	Que las niñas y los niños incrementen su vocabulario emocional través de los juegos tradicionales adaptados: adivinanzas de las emociones y juego de las sillas de las emociones.	Reconocer, entender, nombrar y expresar a las emociones.

Figura 4.

Reunión híbrida con las niñas, los niños, las docentes de grupo y de UDEEI y la psicóloga.



Nota: Captura de pantalla durante la sesión híbrida “Juego de las sillas emocionales”

Fase VI. Intervención presencial

Esta fase se llevó a cabo durante cuatro meses, del 22 de febrero al 28 de junio de 2022. Se realizaron los martes en un horario de 2.00 p.m. a 2.40 p.m. con el grupo de primero y de 3.00 p.m. a 3.40 p.m., con el grupo de segundo. Las sesiones por lo general iniciaban con la dinámica lúdica en el patio de la escuela, en algunas sesiones la psicóloga iba al salón de clases y en algunas otras, ellos y ellas asistían al aula de UDEEI (dependía de la disponibilidad del aula de educación especial). Otras sesiones se realizaron conjuntamente con los dos grupos.

Por la viabilidad de la presencialidad, en esta etapa se tuvo mayor acercamiento con las docentes, niños, niñas y familias; además, se realizó observación no participante en los grupos durante algunas clases académicas y también en el receso de las niñas y los niños. El criterio para la elección de la observación fue aleatorio, generalmente cuando yo me podía quedar más tiempo del de la jornada de la intervención. Las docentes desde el inicio dejaron abierta la invitación.

Tabla 9.

Sesiones presenciales, objetivos y componentes RULER.

	SESIÓN	OBJETIVO	COMPONENTE RULER
1	Ponle la llama al enojo	Que las niñas y los niños regulen la emoción del enojo a través de juegos tradicionales adaptados: "Ponle la llama al enojo", que a su vez les permita convivir y validar sus emociones.	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.
2	Estrategias para calmar al señor enojo	Que las niñas y los niños aprendan estrategias para validar gestionar la emoción del enojo cuando se les presente, a través de la creación de una pelotita anti-enojo hecha por ellos mismos.	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.
3	Jugando a ser escritores de emociones	Que las niñas y los niños creen un cuento por sí mismos y sí mismas para generar estrategias de regulación emocional a través de la lectura cooperativa.	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.
4	¿Cómo me siento en este momento?	Que las niñas y los niños se autoevalúen, reflexionando como se sienten respecto a sus diferentes emociones y sentimientos, para así identificar que emociones requieren de mayor atención para su regulación emocional.	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.
5	Jugando al autorretrato	Que las niñas y niños reconozcan, comprendan, nombren, identifiquen y expresen como se sienten hacia sí mismos y sí mismas, a través de la creación de un autorretrato, jugando a que son grandes pintores y pintoras para que refuercen su autoconcepto y autoestima.	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.
6	Jugando a la casa de los espejos	Que las niñas y los niños expresen como se sienten con ellos y ellas mismas, a través de mirarse frente a un espejo y compartir que es lo que más les gusta de lo que ven y que emoción sienten al hacerlo.	Reconocer, entender, nombrar y expresar a las emociones
7	Oca de las emociones I y II	Que las niñas y los niños mencionen las acciones que realicen para regular sus emociones de manera lúdica y colaborativa mediante un juego tradicional adaptado.	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.

8	Termómetro de las emociones	Que las niñas y los niños expresen su emoción predominante para compartir estrategias de regulación emocional a través de la adaptación del medidor emocional del programa RULER (Brackett y Rivers, 2014).	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.
9 10	Mural y exposición de mis emociones	Que las niñas y los niños creen en conjunto un mural donde expresen por medio de recortes y dibujos las estrategias principales que utilizan para llegar a la calma con las emociones que experimentan, para después presentarlo a los demás grupos, docentes y directivos.	Reconocer, entender, nombrar, expresar y regular a las emociones.

Figura 5.

Reuniones presenciales con las niñas y los niños, la docente de grupo y la psicóloga.



Nota: Fotografías tomada durante las sesiones presenciales “Oca de las emociones” y “Termómetro de las emociones”

En esta etapa también se dio un taller presencial sobre la prevención del abuso sexual infantil para cada población (primero a los directivos y docentes, posteriormente a las familias y finalmente a cada uno de los grupos de la primaria). Esto en respuesta a una situación particular en 6° grado; por ellos solicitaron el apoyo a nosotras las residentes de la UNAM para la sensibilización en el tema en todos los grados.

Fase V. Evaluación final

Se llevó a cabo durante el último mes de la intervención con la aplicación del Sistema de evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS), (adaptado por Lozada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot (2008).

La escala para la alumna o el alumno fue aplicada de manera presencial en formatos impresos en subgrupos de 4 o 5 alumnos y alumnas con apoyo de las docentes de grupo, UDEEI y mi supervisora. Los cuestionarios para las familias, fueron enviados por medio de las docentes de grupo. Se realizaron entrevistas a las docentes de grupo, UDEEI, así como preguntas abiertas a las niñas y los niños para conocer sus apreciaciones y reflexiones sobre el programa de intervención.

Con el fin de reflexionar sobre la intervención de los diferentes escenarios, a continuación, se muestra un cuadro comparativo:

Tabla 10.

Beneficios y retos de los diferentes escenarios.

Escenario	Beneficios	Retos
Virtual	-Las niñas y los niños lograron los objetivos planteados en conjunto con sus familias, docente y psicóloga. -Además de la intervención, las reuniones fueron un aliciente para el periodo de confinamiento.	-Las dificultades de conexión virtual provocaron que varias niñas y niños se perdieran parte de las sesiones. -Algunas familias tomaban los micro talleres realizando algunas otras ocupaciones.
Híbrido	Fue de gran apoyo para todas las áreas que las docentes estuvieran en contacto con sus alumnas y alumnos. Así como acercarse más con las familias.	El reto principal fue que yo no alcanzaba a ver a todas y a todos, debido que la pantalla no abarcaba a todo el salón.
Presencial	La cohesión y unión de las niñas y los niños conmigo, fue mucho mayor. Lo que considero que favoreció la implicación y motivación hacia las actividades de todas y todos los participantes.	Las adaptaciones de algunos de los juegos que requerían tomarse de las manos o mantener contacto cercano, tuvieron que ser muy creativas para cumplir con las medidas sanitarias.

Resultados

Los resultados que se presentan están organizados por objetivos para una mejor lectura. Para el objetivo general, donde se propició que las niñas y los niños incrementen su autoconciencia a través de la alfabetización emocional del programa RULER (reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular la emoción), se presentan análisis mixtos, mientras que para los objetivos específicos se encontrarán datos cualitativos obtenidos de las entrevistas, las bitácoras y la documentación analizados por el software MaxQda, versión 2022.

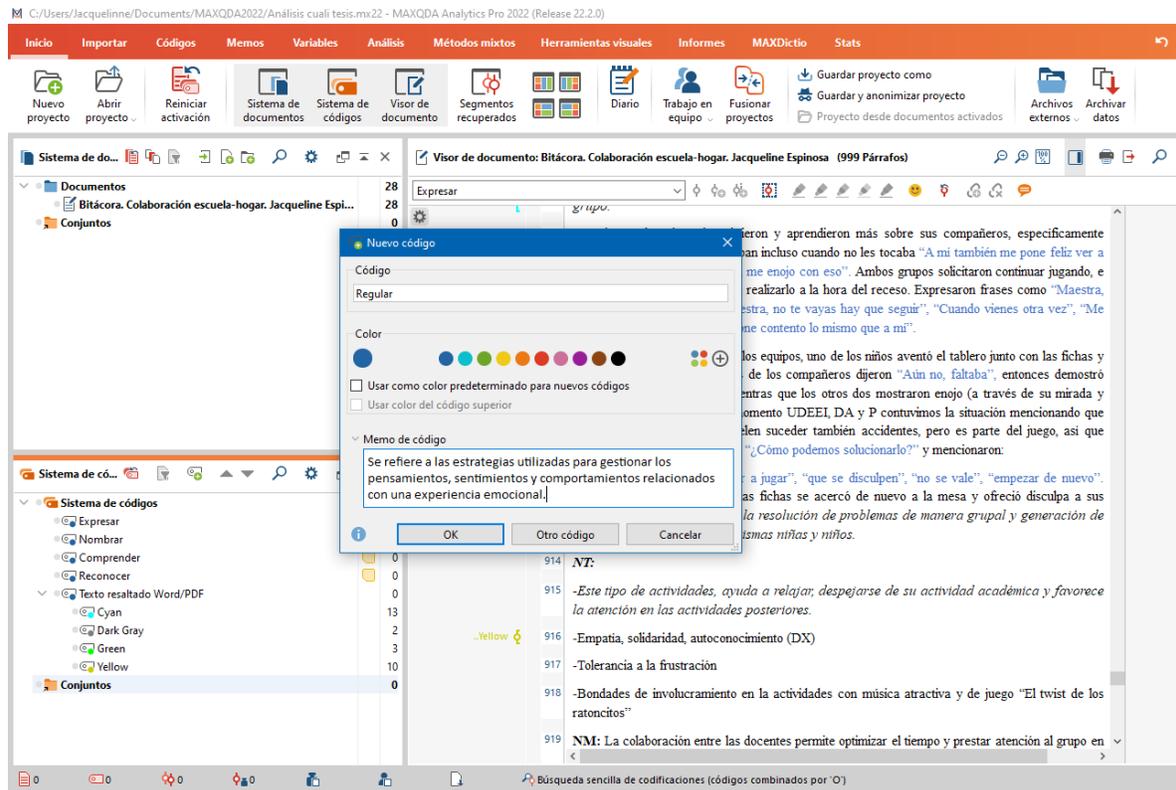
En el análisis cuantitativo del objetivo principal, (que las niñas y los niños incrementen su autoconciencia a través de la alfabetización emocional) se señala que la dimensión del instrumento (SSIS-RS) a analizar fue la autoconciencia, sin embargo se muestran los resultados de las otras dimensiones de las habilidades socioemocionales, así como de segunda parte del instrumento, con el fin de mostrar los cambios en la evaluación inicial y la evaluación final.

Dentro de MAXQDA, las unidades de análisis se conformaron por la cantidad de segmentos codificados del discurso de las y los participantes. El sistema de códigos se creó de acuerdo con los objetivos planteados para la intervención, siendo los siguientes: RULER (reconocer, comprender, nombrar, expresar y regular), colaboración con las familias, acercamiento lectoescritura y estrategias lúdicas docentes.

Para observar la apropiación de estrategias de regulación emocional a través del juego y del programa RULER y su incidencia en la autoconciencia, se realizó un análisis de contenido por medio del software MAXQDA versión 2022. A continuación, se presentan algunas capturas de la interfaz del programa de acuerdo con los pasos de los análisis realizados.

Figura 6.

Visualizador de la interfaz del software para el análisis de contenido cualitativo, MaxQda.



Nota: Captura de pantalla del inicio del análisis que muestra cómo se introduce el concepto de la codificación de la premisa 5 de RULER, regular la emoción: “Se refiere a las estrategias utilizadas para gestionar los pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados con una experiencia emocional”.

Figura 7.

Ejemplificación de la selección de la codificación: expresar, comprender y reconocer la emoción, así como del acercamiento a la lectoescritura con base en el texto de la documentación.

The screenshot displays the MAXQDA Analytics Pro 2022 interface. The main window shows a document titled "Bitácora. Colaboración escuela-hogar. Jacqueline Espinosa (999 Párrafos)". The text in the document viewer includes:

909 Se les mencionó que cuando tocará el puente saltarían hasta la otra casilla del puente, se alegraron mucho y dijeron "¡Sii, que nos toque esa casilla!", mientras que cuando tocará la casilla del pato se les invitaba a bailar y ellos de inmediato mencionaron "¿puede ser el baile de la pelusa?".

910 En el transcurso del juego solo querían caer en el puente, cuando fue así dijeron "Wooooow", "¡Sim!", se pararon y todos ballaron alrededor de su mesa. Todos se encontraban atentos a su turno y también querían que ya les tocará de nuevo para lanzar el gran dado, cuando alguno de sus compañeros se trababa para avanzar de acuerdo con el dado, los demás le ayudaban y todos contaban en voz alta. UDEEI, mencionó en primer y segundo grado "Wow, ya vi que cada vez identifican los números más rápido", mientras D mencionó "Y también ya leen más rápido las frases". En una pregunta del tablero, ¿qué te pone triste?, una alumna de primero mencionó "Que mis papás se pelean mucho", enseguida uno de sus compañeros le puso la mano en la espalda y otro mencionó "eso si pone triste". Lo que demuestra e indica el reconocimiento, comprensión y expresión de la emoción. Además de la empatía, convivencia y confianza que hay en el grupo.

911 Las niñas y los niños descubrieron y aprendieron más sobre sus compañeros, específicamente sobre sus emociones. Participaban incluso cuando no les tocaba "A mi también me pone feliz ver a mi mamá", "Orales, yo también me enoja con eso". Ambos grupos solicitaron continuar jugando, e incluso se les tuvo que invitar a realizarlo a la hora del receso. Expusieron frases como "Maestra, podemos seguir jugando", "Maestra, no te vayas hay que seguir", "Cuando vienes otra vez", "Me gustó", "Wow, aprendí que le pone contento lo mismo que a mí".

912 Al final de la sesión, en uno de los equipos, uno de los niños aventó el tablero junto con las fichas y gritó "Ya gané", enseguida dos de los compañeros dijeron "Aún no, faltaba", entonces demostró tristeza y se fue a su lugar, mientras que los otros dos mostraron enojo (a través de su mirada y cruzando los brazos). En ese

The interface also shows a coding system on the left with categories like "Acercamiento lectoes...", "Expresar", "Comprender", "Reconocer", and "Reconocer".

Nota: Captura de una sesión de la documentación que muestra el análisis del objetivo uno: que las niñas y los niños incrementen su autoconciencia a través de reconocer, comprender y expresar la emoción, y fragmento del texto que lo ilustra: "¿qué te pone triste?, una alumna de primero mencionó "Qué mis papás se pelean mucho", enseguida uno de sus compañeros le puso la mano en la espalda y otro mencionó "eso si pone triste"... "Wow aprendí que le pone contento lo mismo que a mí"

Figura 8.

Ejemplificación del análisis visual que muestra la incorporación de estrategias lúdicas docentes.

The image shows a document viewer window titled "Estrategias lúdicas docentes" with 999 paragraphs. The document content includes:

212 NP: Fue demasiado grato observar la sonrisa y diversión de cada participante con las actividades a realizar (correr, saltar, dibujar, hacerse cosquillas, etc.), a cada momento las niñas y niños mostraban atención para realizar lo que se solicitará. Así mismo como escuchar las palabras que la docente les dedico a sus alumnos, fue realmente bonito y emotivo.

213 [Video clip showing a virtual classroom with several participants in a grid view.]

512 El día de hoy la Docente Ari me permitió entrar a su sesión académica, inició realizando un juego de integración que se realizó en algunas de las sesiones de socioemocional pasada (estatuas de marfil de las emociones). Incluso agregó una variante de cambiar las indicaciones al juego a combinarla con enanos y gigantes, "cuando yo diga gigantes se quedan abajo y cuando diga gigantes se quedan arriba quedándose quietos y realizando alguna expresión de sus emociones).

513 Seguidamente utilizó una presentación en power point con imágenes llamativas sobre el dictado a realizar. Algunas de las demás indicaciones, fueron:

514 "Observa la imagen y escribe en tu cuaderno las palabras cortas"

515 Durante la sesión observe paciencia, escucha y atención a las necesidades de cada una de sus alumnas y alumnos "Ahorita te lo vuelvo a poner", "Ahorita me regreso", "Ahí voy de nuevo con ustedes", "Vamos a dejar que Dani termine, porque le faltaba un poquito" "Muy bien, Dani" "Los espero tantito", "¿Hasta aquí, ya todos terminaron?"

516 Las niñas y los niños estuvieron muy entusiasmados, despidiéndose con una sonrisa de la docente. Al final cuando les dijo que para la próxima sesión tocaría la actividad de socioemocional, Leo dijo "Siuuuuuuuuuu"

517 NP: Me genero mucha emoción estar dentro de la sesión y sobre todo ver a las niñas y niños contentos junto con la docente, sin duda se ha creado un clima emocional agradable.

518 [Video clip showing a virtual classroom with several participants in a grid view.]

The document viewer also shows a sidebar with a table of contents:

Documento	Páginas
Documentos	52
Bitácora. Colaboración escuela-hogar. Jacqueline Espi...	52
Conjuntos	0
Sistema de có...	84
Colaboración familias	9
Acercamiento lectoescritura	1
Estrategias lúdicas docentes	4
Regular	2
Expresar	0
Nombrar	0
Comprender	0
Reconocer	3
Texto resaltado Word/PDF	0
Bitácora. Colaboración escuela-hogar. Jacqueline Espi...	84
Conjuntos	0
tema de có...	84
Sistema de códigos	3
AZUL	3
VERDE	3
Colaboración familias	16
Acercamiento lectoescritura	1
Estrategias lúdicas docentes	15
Regular	3
Expresar	5
Nombrar	2
Comprender	4
Reconocer	4
Texto resaltado Word/PDF	0
Cyan	13
Dark Gray	2

Nota: Captura de sesiones virtuales, donde la docente participó e incorporó estrategias lúdicas de las clases de socioemocional a sus clases regulares: "...inició realizando un juego de integración que se realizó en la clase de socioemocional pasada (estatuas de marfil de las emociones). Incluso agregó una variante de cambiar las indicaciones al juego a combinarla con enanos y gigantes, "cuando yo diga gigantes se quedan abajo y cuando diga enanos se quedan arriba, quedándose quietos y realizando alguna expresión de sus emociones)."

Figura 9.

Importación de la agrupación de los segmentos codificados de la documentación a Excel.

Comentario	Grupo de docu...	Nombre del do...	Código	Principio	Final	Peso	Vista previa	Cambiado por	Cambiado	Creado por	Creado
Director. "Se ha visto avance en la gestión de emociones con los pequeños"		Bitácora. Colab...	VERDE	88	88	0	es necesario co...	Jacqueline	...022 10:46 p. m.	Jacqueline	...022 10:46 p. m.
		Bitácora. Colab...	VERDE	168	168	0	lo afortunados ...	Jacqueline	...022 10:55 p. m.	Jacqueline	...022 10:55 p. m.
		Bitácora. Colab...	VERDE	171	171	0	El trabajar mult...	Jacqueline	...022 10:56 p. m.	Jacqueline	...022 10:56 p. m.
		Bitácora. Colab...	VERDE	536	536	0	Director. "Se ha...	Jacqueline	...022 01:09 a. m.	Jacqueline	...022 01:09 a. m.

Nota: Captura de la documentación y de Excel de una sesión de Consejo Técnico Escolar, donde los directivos y docentes hablan sobre sus apreciaciones de la intervención:

- Director: *"Se ha visto avance en la gestión de emociones con los pequeños"*

-Docente: *"El trabajar multimodalmente a través del juego y con todos los canales sensoriales favorece el disfrute, aprendizaje y apropiación de la actividad."*

-Subdirectora: *"Nos sentimos afortunados al contar con la colaboración de las psicólogas, son un soporte y guía para orientar las actividades socioemocionales."*

Como se observa en las figuras anteriores, el software permitió realizar un análisis multimodal, es decir analizar texto e imágenes y realizar una codificación de acuerdo con los referentes teóricos para el análisis de contenido con la bitácora y la documentación extraída durante toda la intervención, la bondad del programa es la creación y agrupación de la información en categorías, pero gracias a las premisas específicas de RULER la codificación fue de acuerdo con los 5 pasos de la alfabetización emocional y permitió mostrar los siguientes extractos representativos de toda la información.

Objetivo I. Incremento de la autoconciencia a través de la alfabetización emocional de RULER.

Resultados cualitativos

Las docentes, las familias, las niñas y los niños incrementaron su autoconciencia al reconocer y diferenciar las expresiones faciales y corporales de sus emociones en sí mismos y en los demás. Lograron comprender con mayor precisión las causas y consecuencias de cada una de sus emociones y sentimientos, así como aumentar su vocabulario emocional llegando a buscar, generar y aplicar estrategias para la gestión de sus emociones de acuerdo con sus diferentes contextos. Lo anterior les ayudó a sentirse mejor con ellos y ellas mismas, convivir de manera positiva con sus pares, docentes y familias, así como favorecer otras de sus habilidades como la comunicación, la empatía, la resiliencia, el autoconcepto, la autoestima y el autocuidado.

A continuación, se muestra la evolución del progreso del caso particular de un niño con pseudónimo Carlitos que al inicio de las clases mostraba desinterés, falta de participación y de cooperación. El ejemplo es del escenario virtual, debido a que el mayor tiempo de intervención se realizó de esta manera.

Figura 10.

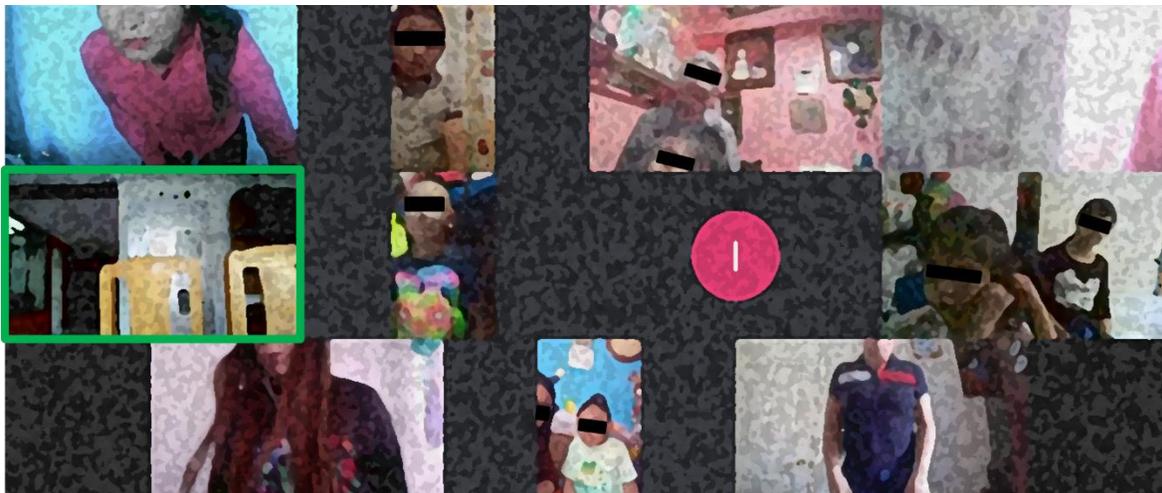
18/02/2021 Sesión: Compartiendo con mis compañeros por el día de la amistad.



Nota: En el recuadro verde, se observa como el alumno voltea su lado derecho.

Figura 11.

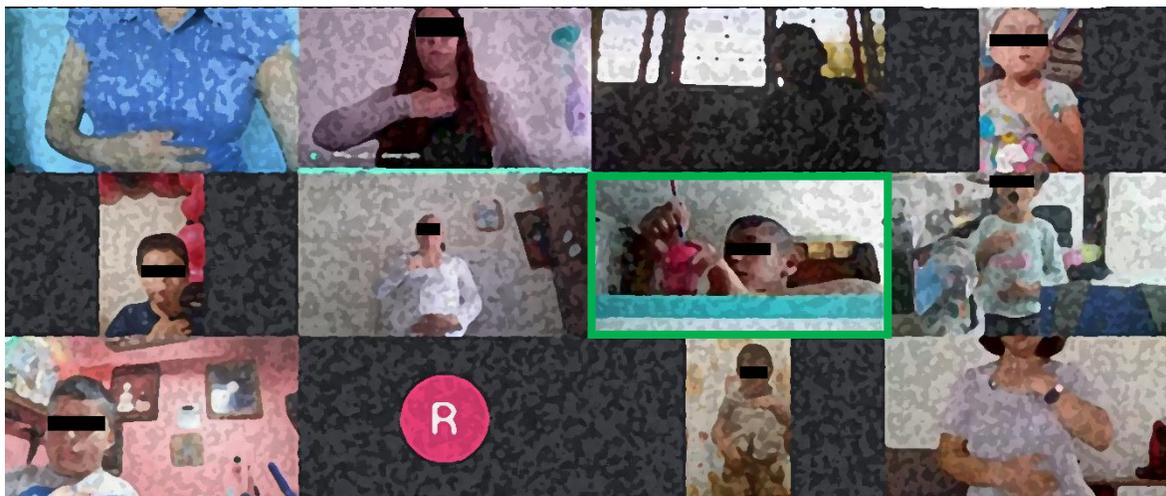
01/03/2021 Sesión: Burbujas de imaginación.



Nota: En esta imagen se observa que el alumno no se encuentra en su espacio.

Figura 12.

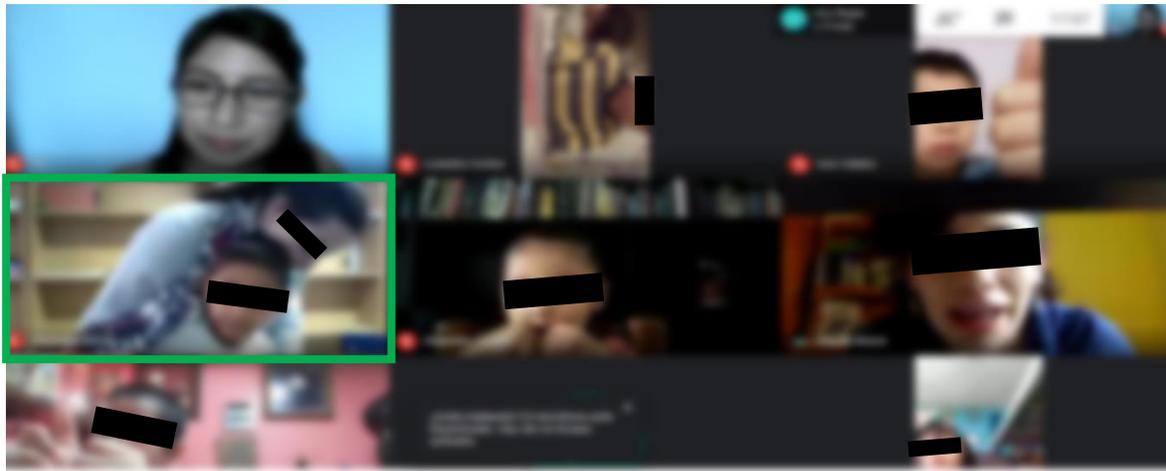
11/03/2021 Sesión: Creamos nuestra ludoteca.



Nota: Aquí se aprecia como el alumno está realizando una actividad diferente a los demás.

Figura 13.

15/04/2021 Sesión: Jugando con el regreso a clases.



Nota: La cuidadora de Carlitos lo acompaña en la sesión y él se muestra contento con una sonrisa.

Figura 14.

13/05/2021 Sesión: Torre de mis emociones.



Nota: En esta sesión el alumno ya muestra una sonrisa y participación activa durante la sesión, debido al juego del bingo de los among us (sus personajes favoritos).

Figura 15.

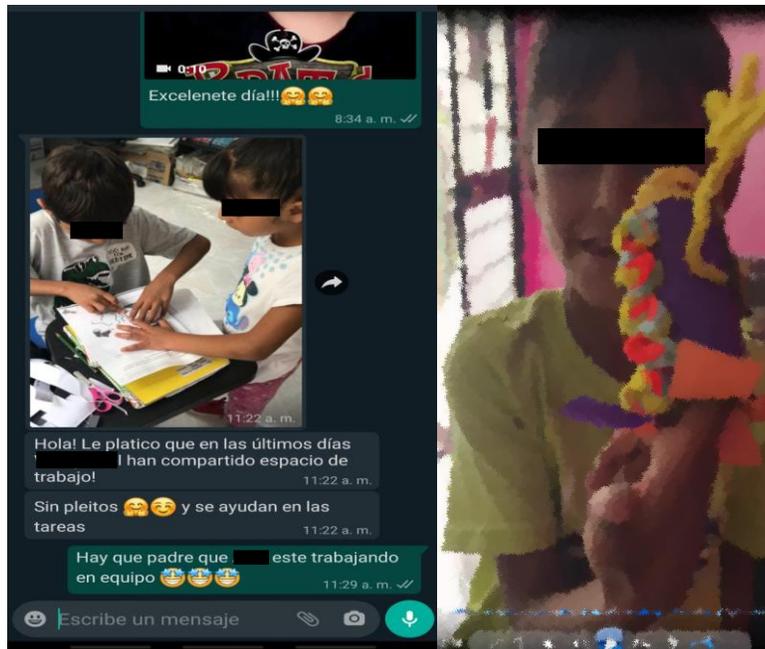
27/05/2021 Sesión: Jugando con el monstruo de colores e integrando mis emociones.



Nota: Aquí el alumno invitó a sus amigos y amigas de la casa-hogar a tomar la sesión con él.

Figura 16.

Mensaje de WhatsApp y video enviado por la cuidadora del niño.



Nota: A la derecha, se observa en el texto que la cuidadora corrobora los avances del niño en la casa-hogar. En la imagen de la izquierda se muestra la captura de un video donde el niño está jugando alegre y nombrando sus emociones con el monstruo de las emociones.

Tabla 11.

Avances de Carlitos a través del tiempo que corresponden con las imágenes anteriores.

Fecha	Observación de Carlitos	Mis reflexiones durante cada sesión
18/02/2021	Desde el inicio de la sesión, se encontraba volteando para diferentes lugares, entre ellos la ventana de su lado derecho. No respondía cuando las moderadoras le preguntaban como estaba o si le gustaría presentarse.	Al final de la sesión se acordó que indagar si ha sucedido alguna situación en los últimos días con el niño, así como tener charla con la fundación para conocer más sobre su historia. Otro punto que señalar es que la cuidadora de la fundación mencionó estresarse por las interferencias de la tecnología y por los cambios constantes del personal a cargo de las niñas y de los niños.
01/03/2021	Después de un momento el alumno ya no se encontraba en la sesión, se levantó y se fue. Al finalizar la sesión, su docente le preguntó porque se había ido y respondió: “Me sentí aburrido”	En la retroalimentación de la sesión junto con la docente U y la docente A, platicamos que es una fortaleza que Carlitos tuvo la confianza de contarle a su profesora como se sintió, lo que puede favorecer cohesión y clima cálido entre la docente y el niño; mismo que apoya para que se continúe desarrollando.
11/03/2021	El alumno alzó la mano y cuando se le dio la palabra no dijo nada, entonces se dijo que podía asentir o negar con la cabeza y asintió. Se le mencionó también que podría realizar otra actividad que el deseara. Dentro de la sesión, se le preguntó qué es lo que más le gusta. Respondió: “Los Among us y me gustaría que la pedagoga dibuje conmigo”	Se realizó hincapié en la validación emocional. Mencionar que está bien no querer hablar, estar enojado o triste y que no pasa nada ni debe haber un castigo por ello, dio pauta para que el alumno asintiera y se comunicará. Preguntar sobre las actividades preferidas del alumno, nos ayudará a planear las siguientes sesiones con base en sus intereses y en los de sus compañeros(as). Para favorecer su participación y expresión emocional.
15/04/2021	La cuidadora se encontró abrazándolo por momentos, lo cual fue favorable para que posteriormente se integrará a la actividad, pues al inicio se mostraba sin participar; al final se encontraba sonriendo	En el momento que vi a Carlitos tan concentrado en la actividad, sentí muy bonito, porque estaba sonriendo mientras realizaba la actividad, pues en sesiones anteriores no lo había hecho. Observe que su interacción con su cuidadora es más dinámica, pues él solicitaba materiales y

	y levantando la mano para participar.	ella se los daba (a diferencia de sesiones pasadas, en donde ella tenía que mencionarle que hacer o estaba solo).
13/05/2021	<p>Carlitos se encontraba muy contento, mostrando una sonrisa y mencionando: “buenos días, maestra”.</p> <p>Conforme avanzó la sesión se escuchó que dijo “está muy divertido” y “me gusta que sean más cortas las clases”</p>	<p>La actividad del juego de bingo de los among us, atrajo la atención de Carlitos, fue atractiva y retadora para motivarlo a continuar con el resto de las actividades.</p> <p>Me sentí muy entusiasmada, feliz y contenta de ver la participación, colaboración y voz de Carlitos; pues si bien me comentó mi supervisora que por el rango de edad no es posible tener respuestas largas cuando algo les molesta lo expresan de inmediato y en este espacio sucedió.</p>
27/05/2021	<p>Se mantuvo atento, observando la pantalla desde el inicio con el juego de las estatuas de marfil. También estuvo atento en la lectura del cuento y mostró entusiasmo con la realización del frasco.</p> <p>Se despidió contento y hubo participación con su voz dentro de la sesión.</p> <p>Mencionó que estar triste es cuando todo se siente “revuelto”</p>	<p>Carlitos, llamó a sus compañeras y compañeros más pequeños de la casa-hogar a participar dentro de la sesión junto con él.</p> <p>En las estatuas de marfil, se observaba que él les apoyaba y guiaba en la posición a realizar.</p> <p>En esta sesión también observe que la docente, se involucró mucho más que antes en la secuencia y observación hacia las niñas y niños, incluso preguntó si no nos habíamos saltado a nadie, lo que me alegra y me motiva a seguir fomentando la colaboración.</p> <p>Además, ya menciona como se sienten algunas emociones y dice su cuidadora que ya las nombra y reconoce.</p>
10/06/2021	<p>En medio de la sesión, mencionó: “Maestra, mira mi monstruo, ya lo terminé”, “está feliz porque siente bonito en su pancita, como yo” se encontró interactuando con las docentes, cuidadoras y denotando expresiones de alegría. Se encuentra sociable, atento, participativo y alegre. Así como tener mejor interacción con su cuidadora.</p>	<p>Me agradó realizar al monstruo de colores como manualidad junto con las niñas y los niños, así como dirigir el procedimiento y tan emocionada de verlos participativos y sobre todo que Carlitos ya interactúa con todas y todos sus compañeros.</p> <p>Y sobre todo que reconoce, expresa y nombra la emoción de felicidad.</p> <p>Sentí que tanto las niñas, niños, cuidadores y docentes somos una gran comunidad compartiendo un espacio de escucha, emociones positivas y convivencia.</p>

Lo anterior muestra que las reuniones entre las moderadoras favorecieron la colaboración, lo cual propició saber datos particulares de Carlitos. En el transcurso de las sesiones se le enviaron sugerencias a la cuidadora y hubo reuniones periódicas (por confidencialidad, la casa-hogar mencionó que no podían dar más datos).

La docente se fue involucrando cada vez más e incluso en la captura de pantalla de WhatsApp se aprecia al inicio el video de ella disfrazada de pirata, para invitar a la siguiente sesión al alumno. En la cuestión académica la docente de grupo agregó juegos de retos y lógica para involucrar a Carlitos en la lecto-escritura y matemáticas.

El avance de Carlitos fue notable incluso por sus compañeras y compañeros y sobre todo lo mencionado por él mismo.

Finalmente como contraste de la evolución de Carlitos, se muestra lo siguiente:

Inicio del ciclo escolar:

- Al inicio del ciclo, Carlitos se encontraba inquieto, distraído, poco participativo; demostrando expresiones de desinterés.
- Sus expresiones se observaban de aburrimiento y desinterés (agachado en la butaca, no responder cuando se le solicitaba su participación).
- Las frases de su cuidadora eran: “Pon atención”, “Te están hablando”, “Fíjate”.

Final del ciclo escolar:

- Su participación incrementó interactuando con las docentes, incluso abriendo micrófono para decir: “Mira maestra, ya lo terminé” “Maestra, mira mi monstruo”, “Ya se como llegar a la calma”
- Se observaron expresiones de alegría. “Se encuentra sociable, atento, participativo y alegre”

- Las frases de su cuidadora que constantemente se escuchaban, fueron: “Te lo paso”, “Ahora que le quieres agregar”, “Ándale, así”, “Muy bien”.

Carlitos, incrementó su vocabulario y desarrollo en la alfabetización emocional, gracias a actividades de juego que fueron de su interés, a la colaboración e involucramiento de su cuidadora y docente. A continuación, se visibiliza el logro del objetivo en otras niñas y niños con la muestra de los siguientes extractos más representativos del análisis:

Otro ejemplo de la adquisición de las estrategias por las niñas y los niños se muestra en la actividad final “Mural de las emociones”, cuando uno de los alumnos me mencionó que aprendió, que una estrategia puede ayudar para regular diferentes emociones. A continuación, se presenta un extracto de la documentación de esa sesión (**P** me representa y **O** se refiere al niño):

P: *“¿Cómo crees que podemos hacerle?”*, se quedó pensativo e invitó a los demás compañeros a imaginar como podría realizarse tal acción. De pronto alguien dijo *“con líneas”*, así que entre todos y todas las colocaron y después se preguntó lo siguiente:

P: *O, ¿me puedes decir porque le colocamos líneas a la respiración?*

O: *“Porque es la misma, porque respira profundo”.*

P: *“¿Si, y para que usamos a la respiración?”*

O: *“La usamos para furia, para el desamor y wow también para la tristeza”.*

P: *“¿Y eso como nos ayuda a sentirnos?”*

O: *“Mucho mejor y a regresar a la calma”*

En esta misma actividad otro de niños mencionó lo siguiente: *“Si a ti no te gusta como te sientes, como enojado o como que nos gusta algo puedes cambiarlo con esos pasos”* (enseguida el alumno señaló las estrategias en el papel craft que había colocado).

Figura 17.

Fotografía de la sesión “mural de mis emociones”



Nota: Se muestra como una de las alumnas enseña a la psicóloga en donde está la estrategia de la respiración profunda y en que emociones la pueden utilizar.

Los siguientes ejemplos y los anteriores son muestra del logro de las niñas y los niños en el proceso de reconocer, comprender, expresar y nombrar sus emociones para incorporar estrategias de regulación emocional en sus diferentes contextos.

- Alegría: *“Porque cuando sientes mucha, mucha alegría, también hay que calmarla”, “abrazar a mi mamá”, “jugar béisbol”, “jugar con los compañeros”, “usar pop it”, “pensar en los juegos”, “jugar con mi perrito”, “aprendí a dibujar cantando”* (extracto de bitácora de junio de 2022).
- Tristeza: *“Ir al parque”, “abrazar a mi abuelita”, “platicar con mi maestra”, “abrazarme”* (extracto de bitácora de junio de 2022).

- Temor: *“Pensar en payasos”, “abrazar a mi mamá”, “platicar con mi maestra y compañeros”, “respirar lento”, “abrazar al osito”* (extracto de bitácora de junio de 2022).
- Desagrado: *“Sentarse y ver otra cosa”, “pensar en la comida favorita”* (extracto de bitácora de junio de 2022).
- Furia: *“Respirar por la nariz y luego por la boca”, “escribir”, “dibujar”, “pararse derecho”, “contar hasta 10”, “apretar una hoja”* (extracto de bitácora de junio de 2022).

En el transcurso de la intervención, las niñas y niños expresaban constantemente como se sentían, que aprendían y para que les servía lo realizado, algunos estos ejemplos son los siguientes:

Alumno de 1° grado *“Lo que me gustó de la actividad fue el dibujo, dibujar nos hace expresar nuestras emociones”* (extracto de bitácora de febrero de 2022).

Alumna de 2° grado: *“Mira, hice mi pelotita”, “Siéntela”, “Te ayuda a sentirte mejor cuanto te sientes enojado”, “Tiene todas las emociones”* (extracto de bitácora de marzo de 2022).

La Subdirectora Escolar estuvo presente en algunas sesiones como participante y como facilitadora, mientras que la Supervisora de la Zona Escolar en ocasiones también asistió como observadora a las clases y fue invitada de honor a la última sesión de cierre.

Madre de familia: *“Aprendieron a identificar sus emociones, nombrarlas, saber que tiene el otro y estrategias para llegar a la calma”* (comunicación personal en mayo de 2022).

Subdirectora Escolar: *“Considero que estas sesiones con este formato de juego y dinámicas ayudaron [a niñas y niños] a su motivación, autocontrol, curiosidad, contención de emociones y autorregulación”* (comunicación personal en mayo de 2021).

Supervisora de la Zona Escolar: *“Gracias por todo su trabajo y labor, gracias por acompañar a los niños y a las niñas cuando más lo necesitaban. Aprendieron sobre sus emociones y con el juego a regularlas”* (comunicación personal en junio de 2022).

Docente A: “Las y los alumnos que al inicio del ciclo escolar no reconocían o sabían que era una emoción el día de hoy ya la pueden describir, incluso señalar estrategias y hablarlo con los demás”(comunicación personal en junio de 2022).

Docente B: *“¡Muchas gracias!, la confianza de los niños y de las niñas aumentó, también su seguridad, autoconocimiento y regulación emocional”. “Los chicos son más expresivos, el grupo se ve más tranquilo, ya se ven más relajados, ya no se ven con tanta incertidumbre”* (comunicación personal en junio de 2022).

Se aprecia que como las docentes y las familias mencionaron en las entrevistas iniciales, las niñas y los niños confundían algunas emociones y al final de la intervención mencionan que además de identificarlas adquirieron estrategias para la gestión de sus emociones:

Docente A (inicio): *“El grupo no identifica algunas de las emociones primarias y sobre todo les cuesta identificar las emociones en los demás, no sé como ayudarles a tener estrategias para gestionar sus emociones con ellos/ellas y con sus familias. Predominan también sentimientos de aburrimiento y preocupación”* (extracto de entrevista en octubre de 2020).

Docente A (final): *“Fue un avance notable, los chicos ni siquiera detectaban el sentimiento de la alegría, la tristeza y sobre todo ahorita con la situación de la pandemia ellos/ellas venían un poco vulnerables, ahorita ellos/ellas ya identifican lo que les hace sentir su cuerpo, cómo es estar en calma y como se siente cada una de las emociones, como la tristeza, la alegría, el enojo y bueno también han aprendido a utilizar estrategias para la relajación y la calma”* (extracto de entrevista en julio de 2022).

Finalmente, se dio un seguimiento dos meses después, consultado a las docentes sobre los resultados y el bienestar de los grupos. Se obtuvo la siguiente respuesta:

UDEEI: “Hoy al inicio, yo les pedí a las maestras que ellos/ellas etiquetaran como se habían sentido y cuando regresaron pudieron identificar que emociones y que estrategias les generan bienestar” (comunicación personal en septiembre de 2022).

Docente A: “Las niñas y los niños, ya en 3° grado identifican más emociones que las básicas, hasta incluyen palabras como euforia y furia. Sería bueno que continuará la intervención” (comunicación personal en septiembre de 2022).

Docente B: “Ahora las familias ya hasta preguntan por el estado emocional de sus hijas e hijos dentro del salón de clases, cuando al principio ni querían asistir a las juntas, esto del juego y de la alfabetización es un excelente camino” (comunicación personal en septiembre de 2022).

Esto nos indica que las estrategias con la colaboración de los aprendizajes y guías de las docentes y familias, las niñas y los niños han mantenido los logros de la intervención.

Resultados cuantitativos

Para identificar si las diferencias entre la evaluación inicial y la final de la dimensión de autoconciencia fueron estadísticamente significativas se aplicó la prueba estadística no paramétrica T de Wilcoxon a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 22. En la Tabla 12 se aprecia un incremento estadísticamente significativo con una significancia bilateral de .008 en ambos grupos (1º y 2º).

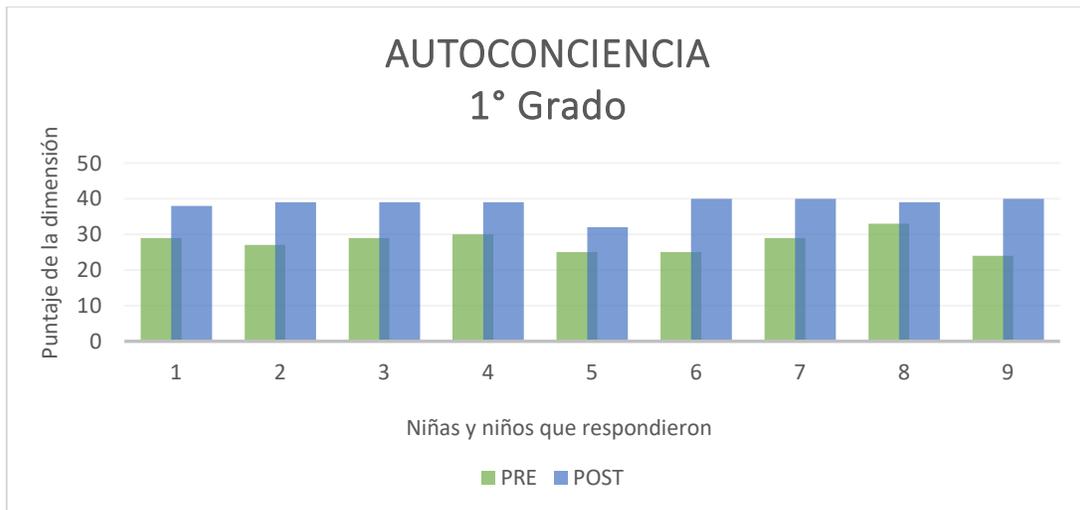
Tabla 12.

Comparación de la evaluación pre y post de las habilidades de autoconciencia de niñas y niños con la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

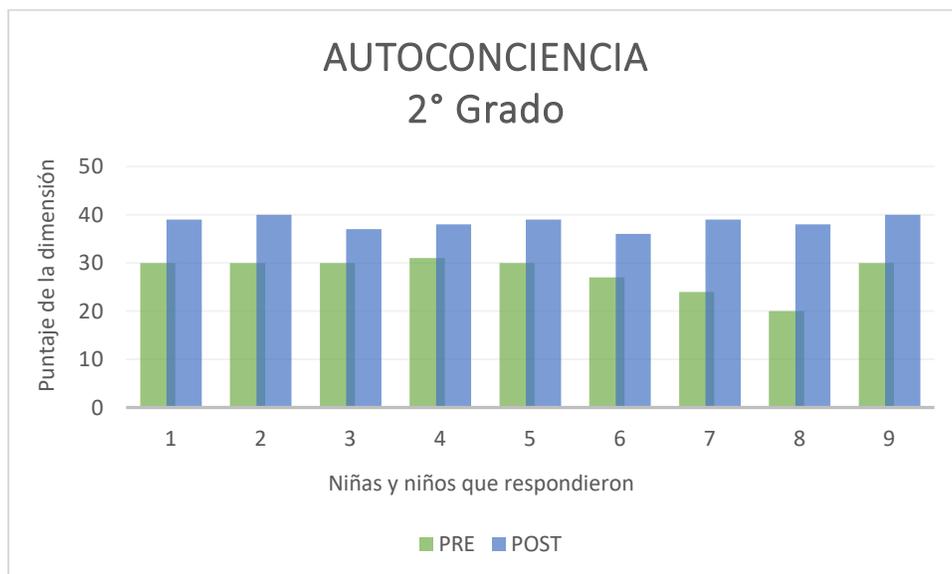
	Autoconciencia Evaluación inicial	Autoconciencia Evaluación final	Z	p	Tamaño del efecto	Potencia estadística (1-β)
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)				
1° Grado	29 (9)	39(8)	-2.668 ^b	0.008	3.5930648	0.97991
2° Grado	33 (17)	39 (4)	-2.670 ^b	0.008	2.078310	0.96100

Figura 18.

Puntajes obtenidos por niñas y niños de 1er grado en la dimensión de autoconciencia, medidos antes y después de la intervención mediante la escala SSIS-RS para alumnos y alumnas.

**Figura 19.**

Puntajes obtenidos por niñas y niños de 2o grado en la dimensión de autoconciencia, medidos antes y después de la intervención mediante la escala SSIS-RS para alumnos y alumnas.



Si bien el análisis del resto de las habilidades socioemocionales que analiza el instrumento no fueron parte del objetivo de autoconciencia, vale la pena mostrar los resultados por encontrar

un incremento en algunas de ellas y también porque fue solicitud de la escuela mostrar con estadísticas como se encontraban las y los alumnos en dichas habilidades.

Tabla 13.

Comparación de la evaluación pre y post del resto de las dimensiones, de 1er grado con la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	Z	P
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
COMUNICACIÓN	19(8)	23(4)	-2.527 ^b	0.012
COOPERACIÓN	24(9)	28(3)	-2.692 ^b	0.007
ASERTIVIDAD	18(9)	21(5)	-2.176 ^b	0.30
RESPONSABILIDAD	16(8)	20(1)	-2.533 ^b	0.11
EMPATÍA	21(9)	23(3)	-2.036 ^b	0.42
INVOLUCRAMIENTO	22(10)	26(5)	-2.527 ^b	0.12
AUTOCONTROL	14(9)	18(6)	-2.533 ^b	0.11

Figura 20.

Puntajes obtenidos por niñas y niños de 1er grado en el resto de las dimensiones, medidos antes y después de la intervención mediante la escala SSIS-RS para alumnos y alumnas.

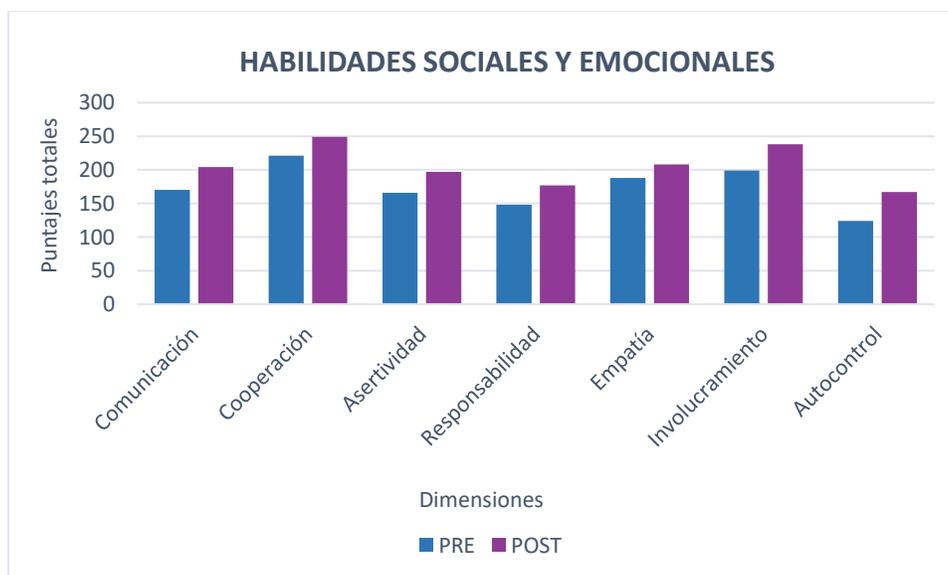


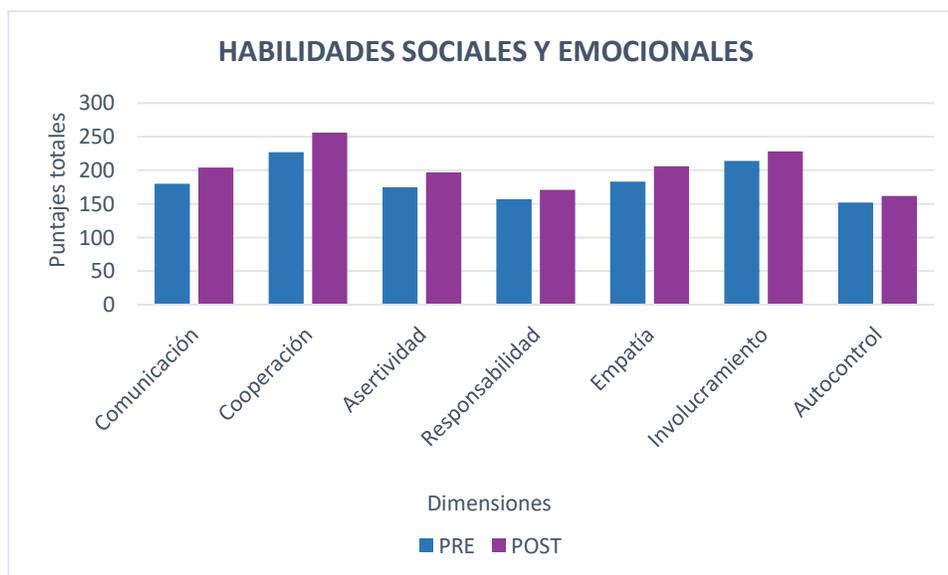
Tabla 14.

Comparación de la evaluación pre y post del resto de las dimensiones, de 2do grado con la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	Z	P
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
COMUNICACIÓN	20(8)	22(3)	-2.410 ^b	0.016
COOPERACIÓN	25(5)	28(3)	-2.675 ^b	0.007
ASERTIVIDAD	19(7)	22(5)	-2.124 ^b	0.034
RESPONSABILIDAD	17(4)	19(3)	-2.414 ^b	0.016
EMPATÍA	20(9)	22(3)	-2.536 ^b	0.011
INVOLUCRAMIENTO	23(5)	25(7)	-1.983 ^b	0.047
AUTOCONTROL	16(4)	18(5)	-2.271 ^b	0.23

Figura 21.

Puntajes obtenidos por niñas y niños de 2o grado en el resto de las dimensiones, medidos antes y después de la intervención mediante la escala SSIS-RS para alumnos y alumnas.



En primer grado se destaca un incremento estadísticamente significativo en la comunicación y en la cooperación. Mientras que en segundo, todas las dimensiones resultaron estadísticamente significativas a excepción del autocontrol.

Lo cual pudo deberse a que el grupo de 2do ya contaba con un año previo de la intervención y el de 1ro aún no contaba con el acompañamiento, sin embargo, sus fortalezas (cooperación y comunicación) fueron beneficiosas para los juegos cooperativos en el proceso de su alfabetización emocional.

Y los datos del autocontrol de 1ro ayudaron para identificar que se debía intervenir y trabajar con el grupo en dicha área.

Resultados de las madres y padres

Como se aprecia en las figuras 22 y 23, también las respuestas de las madres y los padres indican que se incrementaron todas las habilidades socioemocionales de sus hijas o hijos.

En primer grado, la comunicación es la única dimensión que se reporta como estadísticamente significativa, la cual coincide con los resultados de las niñas y los niños.

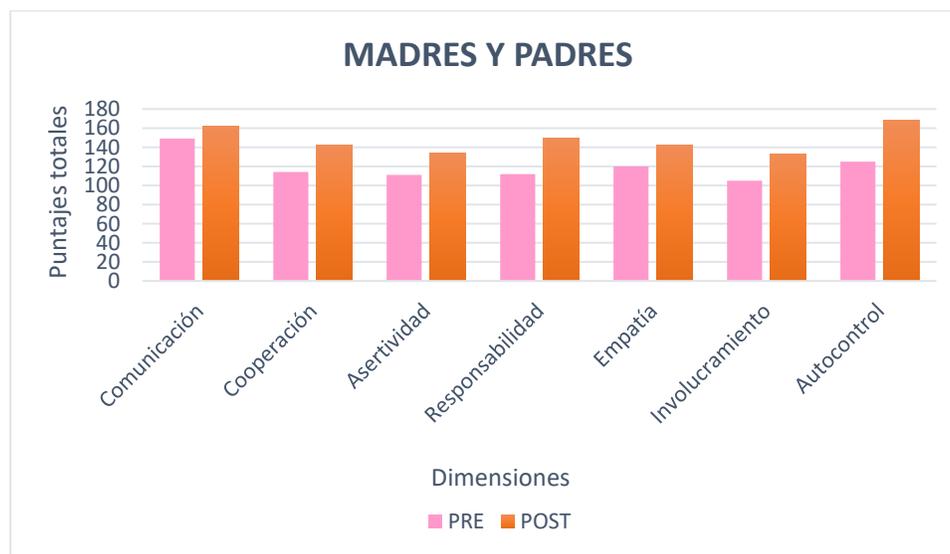
Tabla 15.

Comparación de la evaluación pre y post de las madres y padres de 1er grado con la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	Z	P
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
COMUNICACIÓN	21(6)	23(7)	-2.070 ^b	0.038
COOPERACIÓN	16(10)	20(7)	-1.753 ^b	0.080
ASERTIVIDAD	15(9)	19(10)	-1.103 ^b	0.270
RESPONSABILIDAD	16(10)	21(10)	-2.201 ^b	0.28
EMPATÍA	17(7)	20(8)	-1.866 ^b	0.62
INVOLUCRAMIENTO	15(10)	19(13)	-1.367 ^b	0.172
AUTOCONTROL	17(5)	24(10)	-2.379 ^b	0.17

Figura 22.

Puntajes obtenidos por madres y padres de 1er grado, medidos antes y después de la intervención mediante la escala SSIS-RS para familias.

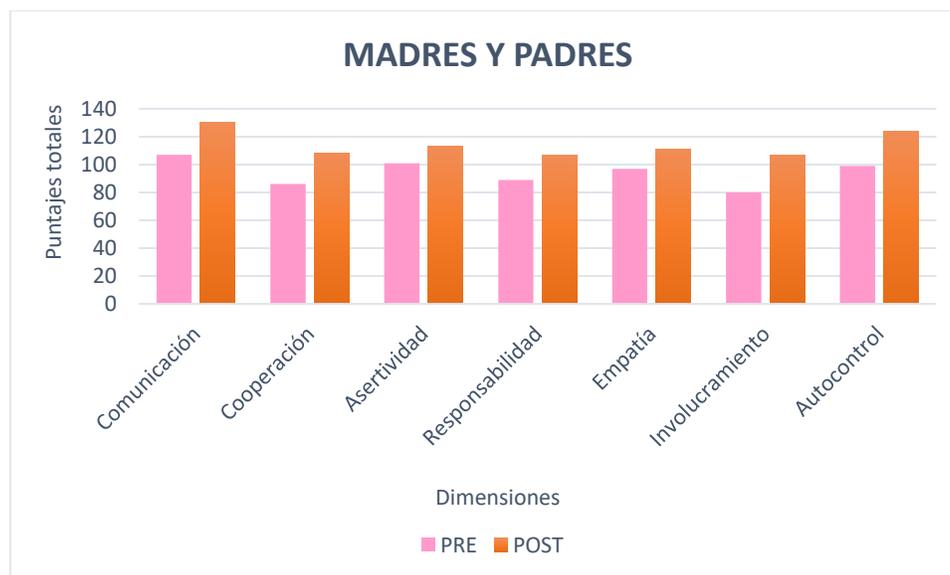
**Tabla 16.**

Comparación de la evaluación pre y post de las madres y padres de 2do grado con la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL	Z	P
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
COMUNICACIÓN	21(6)	26(4)	-2.032 ^b	0.042
COOPERACIÓN	17(9)	21(5)	-2.041 ^b	0.041
ASERTIVIDAD	20(3)	22(4)	-1.761 ^b	0.77
RESPONSABILIDAD	18(7)	21(6)	-1.761 ^b	0.78
EMPATÍA	19(5)	22(3)	-1.473 ^b	.141
INVOLUCRAMIENTO	16(6)	21(5)	-2.032 ^b	0.042
AUTOCONTROL	20(10)	25(14)	-2.023 ^b	0.043

Figura 23.

Puntajes obtenidos por madres y padres de 2o grado, medidos antes y después de la intervención mediante la escala SSIS-RS para familias.



Como se aprecia en la figura 23, las madres y padres de 2° grado coinciden con las niñas y los niños en el incremento estadísticamente significativo de la comunicación, cooperación e involucramiento. A diferencia de ellas y ellos las familias también percibieron un mejor autocontrol en sus hijas e hijos, lo que conceptualmente coincide con el aumento de la autoconciencia (pues la escala para familias no evalúa esta dimensión).

Resultados de la dimensión de dificultades de aprendizaje social y emocional de niñas y niños.

Esta parte del instrumento tampoco fue objetivo de la intervención, sin embargo, lo encontrado vale la pena mostrarse porque invita a generar hipótesis sobre la importancia e impacto del trabajo socioemocional en algunas dificultades específicas de las niñas y niños. Y de igual manera el reporte fue de apoyo a la escuela para indagar e intervenir en casos particulares con las niñas, niños y sus familias.

Las figuras 24 y 25 muestran los puntajes de los grupos de 1º y 2º en la segunda parte del instrumento. La evaluación inicial muestra un nivel alto de dificultades socioemocionales que las niñas y los niños presentaban, y en la evaluación final se observa una disminución de dichas dificultades. En primer grado predominaba la externalización (conductas de agresividad e impulsividad) y en segundo grado el acoso (burlarse, ofender, ignorar o excluir).

Estas conductas se visualizaron en algunas acciones o actitudes de las sesiones y también fueron mencionadas por las docentes con casos específicos de algunas niñas y niños.

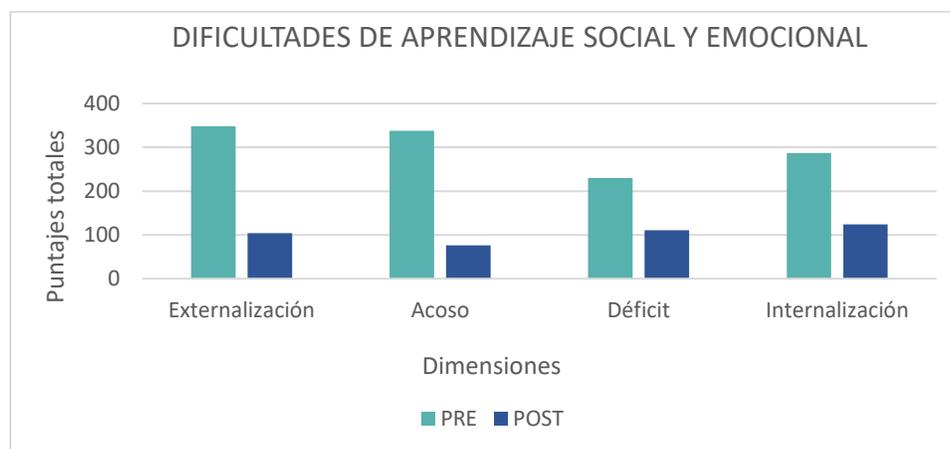
Tabla 17.

Comparación de la evaluación pre y post con la prueba no paramétrica T de Wilcoxon de 1er grado.

	<i>Evaluación inicial</i>	<i>Evaluación final</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
Externalización	41 (20)	11(8)	-2.527 ^b	.012
Acoso	40 (12)	9(4)	-2.524 ^b	.012
Dificultades de atención	29 (18)	12(6)	-2.527 ^b	.012
Internalización	33(25)	14(11)	-2.389 ^b	.017

Figura 24.

Puntajes obtenidos por niñas y niños de 1er grado.



Nota: Comparación de los resultados previos y posteriores de la intervención.

La comparación entre las medias de todas las dimensiones muestra que las diferencias fueron estadísticamente significativas en ambos grupos (ver tablas 17 y 18).

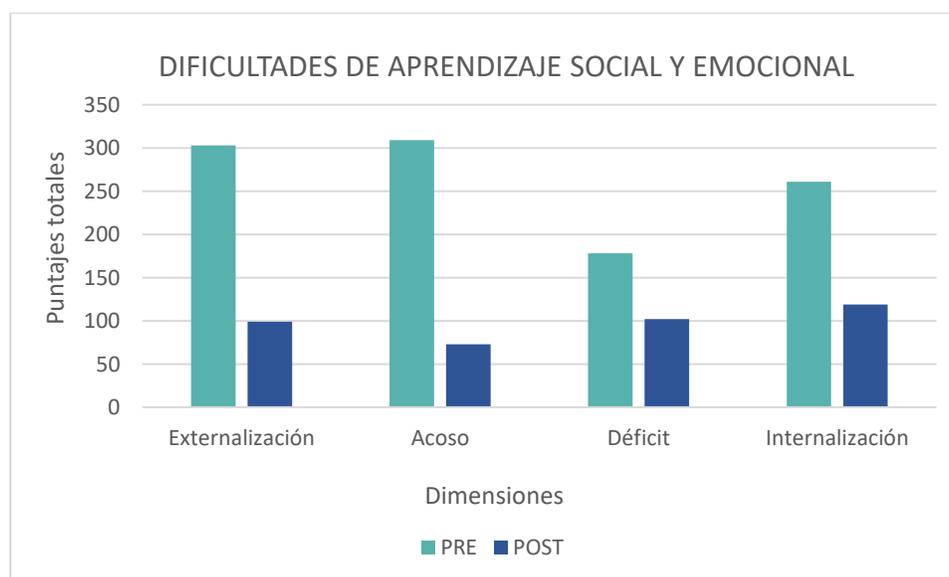
Tabla 18.

Comparación de la evaluación pre y post con la prueba no paramétrica T de Wilcoxon de 2do grado.

	<i>Evaluación inicial</i>	<i>Evaluación final</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
	Mdn (Rango)	Mdn (Rango)		
Externalización	39 (11)	12(7)	-2.527 ^b	.012
Acoso	40 (7)	8.5(4)	-2.524 ^b	.012
Dificultades de atención	25(16)	13(6)	-2.527 ^b	.012
Internalización	33(15)	14(5)	-2.389 ^b	.017

Figura 25.

Puntajes obtenidos por niñas y niños de 2do grado.



Nota: Comparación de los resultados previos y posteriores de la intervención.

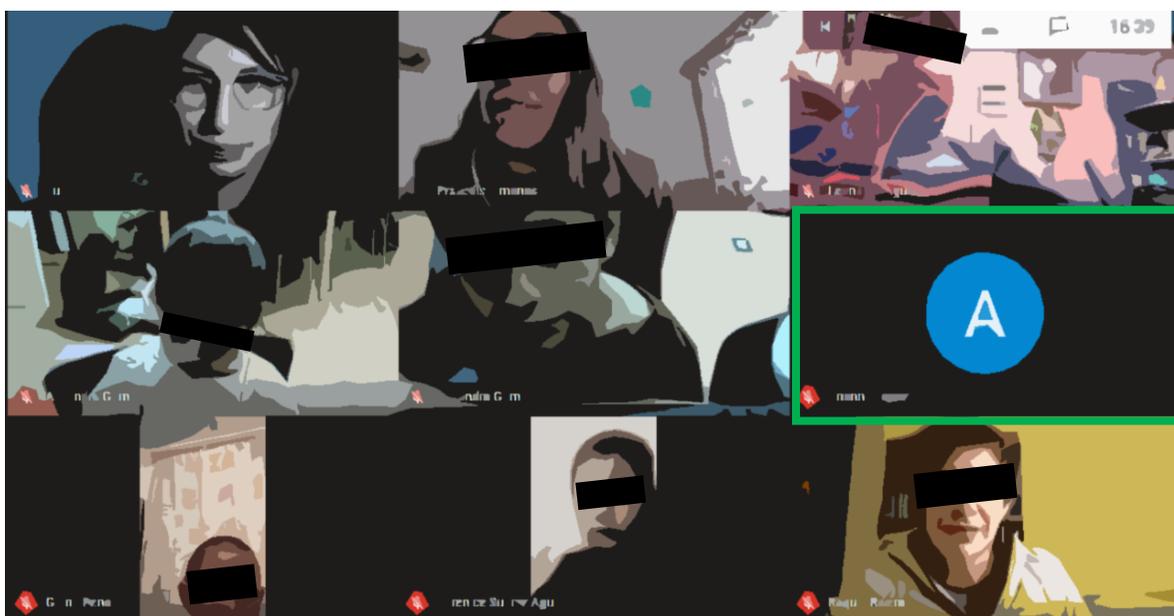
Objetivo Dos: Incorporación de estrategias lúdicas de las docentes en su práctica profesional.

En el trabajo realizado con las docentes se observó un incremento gradual de su acercamiento y visión del juego, posteriormente comenzaron a participar en las dinámicas de juego dentro de las sesiones de la intervención y finalmente incorporaron estrategias lúdicas en sus clases. Adaptaron algunas dinámicas de los juegos cooperativos propuestos y después comenzaron a buscar más dinámicas divertidas para los grupos y para ellas.

A continuación, se muestra el progreso de una de las docentes con imágenes y fragmentos (ver Tabla 19) de la documentación de algunas de las sesiones del escenario virtual.

Figura 26.

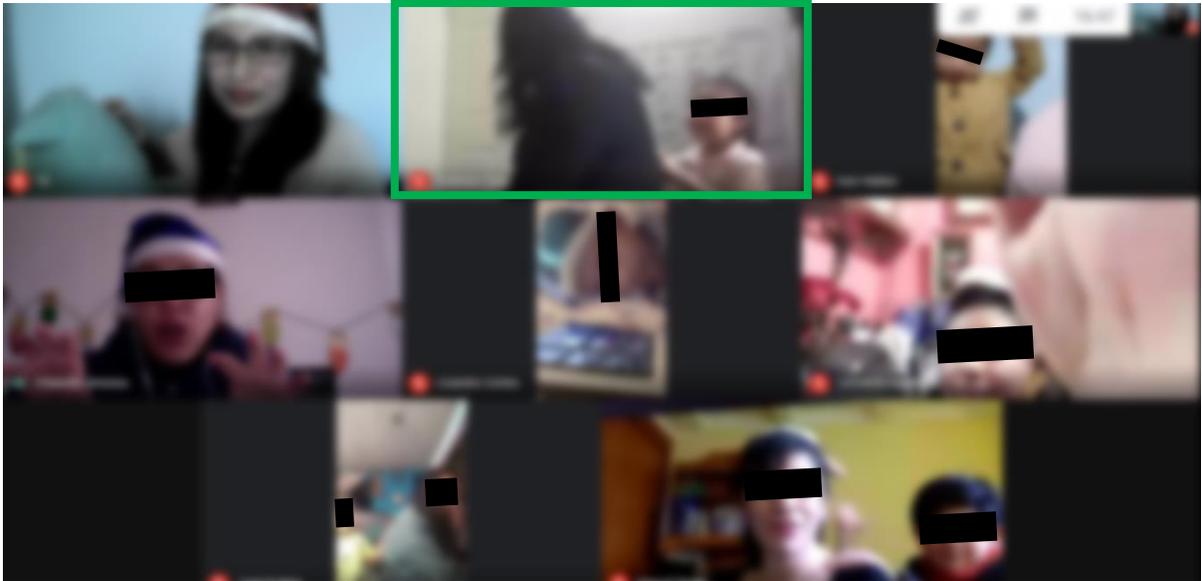
12/09/2020 Sesión de bienvenida.



Nota: Se aprecia que la docente tiene la cámara apagada.

Figura 29.

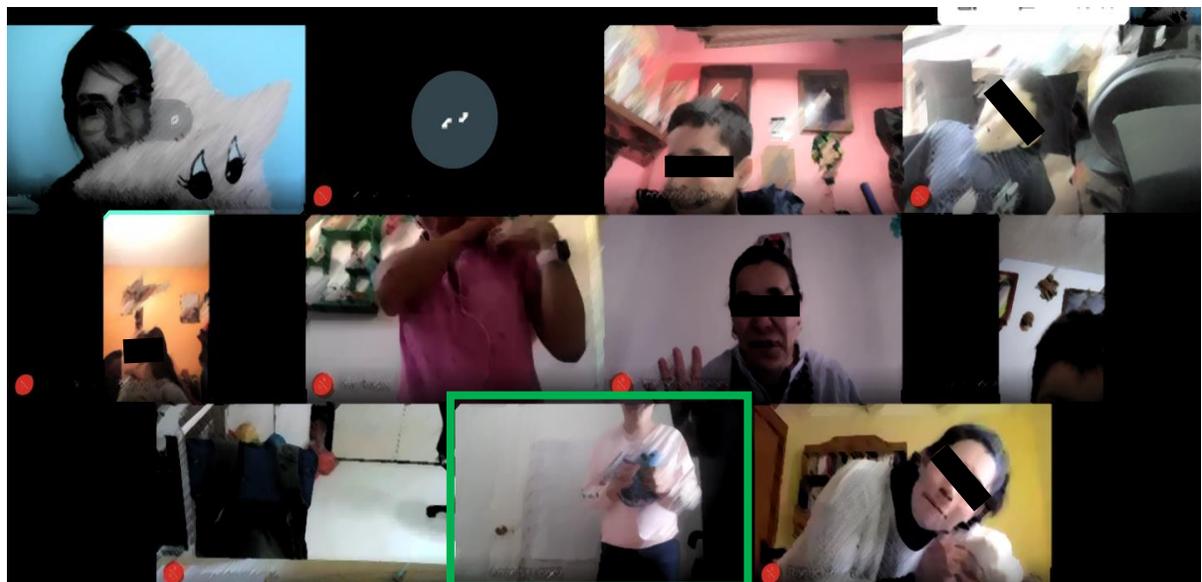
10/12/2020 Sesión: Masaje navideño familiar.



Nota: La docente se encuentra contenta realizando la actividad con su sobrina.

Figura 30.

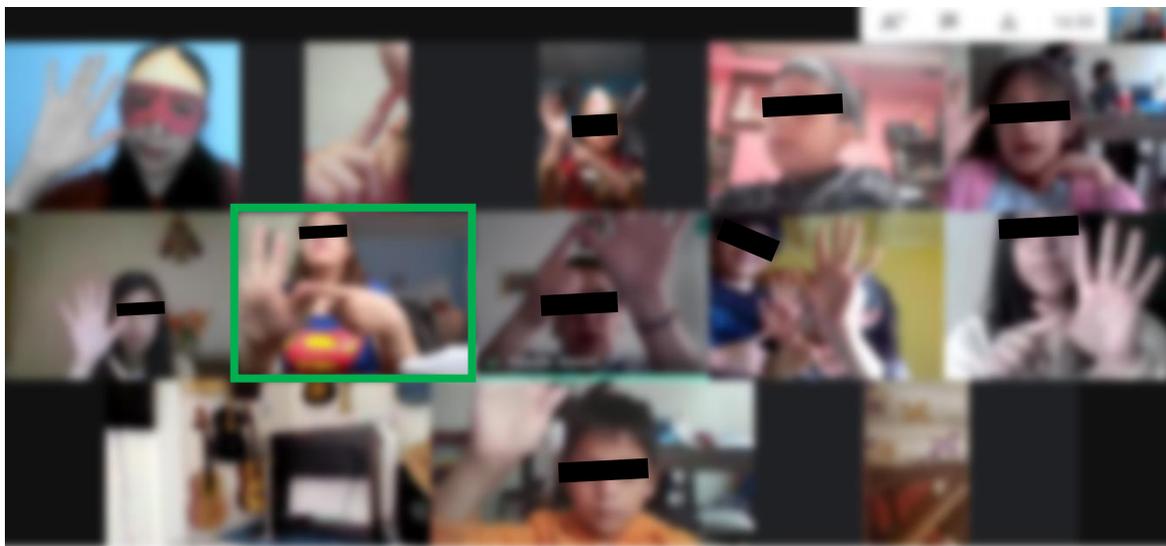
11/02/2021 Sesión: Presentando a nuestros juguetes favoritos.



Nota: Se visualiza a la docente de pie, jugando y mostrando un peluche de Stich.

Figura 31.

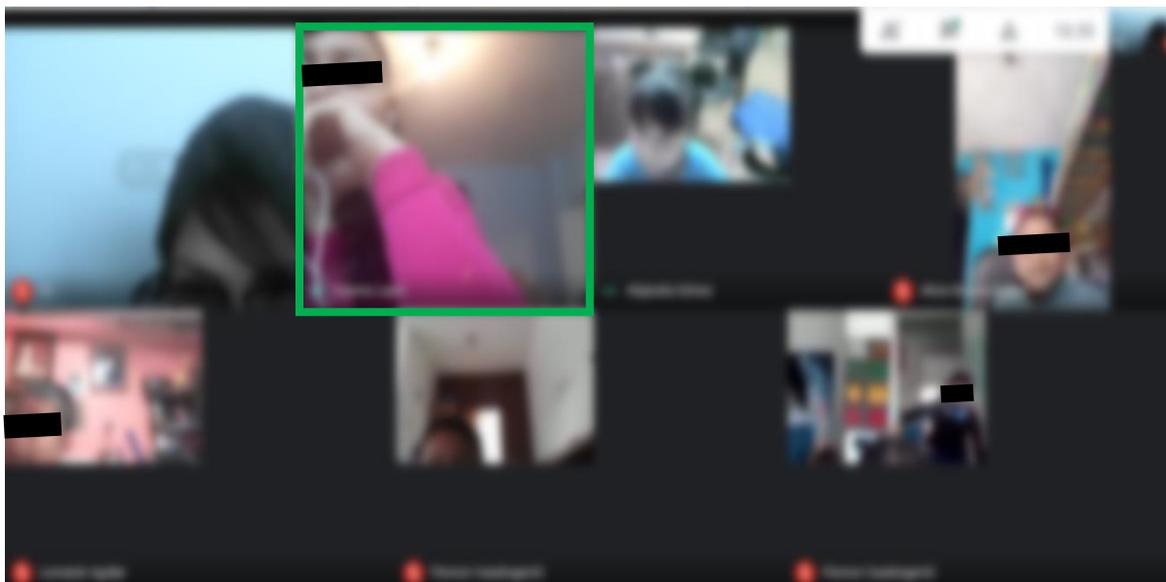
23/04/2021 Sesión: Jugando con el enojo.



Nota: En el recuadro verde se ve a la docente con un disfraz de Superman y realizando la actividad.

Figura 32.

17/06/2021 Sesión académica.



Nota: Captura de pantalla de una sesión académica en donde la docente aplicó el juego de las estatuas de marfil con las niñas y los niños.

Tabla 19.

Avances de la docente A, a través del tiempo.

Fecha	Observación de las docentes	Reflexiones y acciones realizadas
12/09/2020	El día de hoy fue muy emotivo por ser la primera sesión. Sin embargo, me sentí triste porque la docente se encontró durante toda la sesión con la cámara apagada.	En sesiones previas con UDEEI y mi supervisora, la docente mantuvo la cámara apagada y pensé que hoy por ser la primera sesión con las niñas y niños la prendería, pero no fue así. Se le reiteró mi agradecimiento e interés de colaboración.
19/09/2020	La docente no se visualizaba en la cámara, únicamente se observaba su pizarrón con letras de su sesión académica que acababa de tener con las niñas y los niños. Tampoco realizó el muñeco de la actividad.	Se comentó que todos y todas las alumnas cumplieron con su figura, y expresé que a mi parecer las y los tutores se tomaron el tiempo de apoyarles, ya que algunos estaban hechos a base plastilina, fomi y otros elementos. Lo que nos invita a colocar también nuestra dedicación en cada sesión.
03/12/2020	El día de hoy la docente se conectó con el grupo al inicio de la sesión, sin embargo, después de un momento se desconectó. Se le preguntó que si todo estaba bien pero no respondió.	En nuestra reunión final se comentó que sería bueno que cada maestra y moderadora realice las actividades y haga los productos; expresando su sentir al igual que las niñas y los niños para fomentar la motivación e involucramiento en clase.
10/12/2020	La docente A invitó a su sobrina a la actividad. Se visualizaba contenta, realizando la actividad, sonreía, disfruto y terminó mencionando que le llena de felicidad ver a los niños y a las niñas avanzar día con día, y que a pesar de que no los conoce, les dijo que siempre están en nuestra mente y corazón.	Felicité a la docente y le pregunté como se sintió al experimentar el juego y vivenciar la sesión. En el momento que la maestra reconoció y externó su alegría y felicitación por las dinámicas, me hizo sentir muy bien al ver que a pesar de la distancia se está logrando mucho con las niñas y niños. Claro que este trabajo es gracias a mi supervisora, tutora, compañeras, maestras, madres, padres y por supuesto las niñas y niños.
11/02/2021	El día de hoy, se tuvo la oportunidad de entrar antes a la sesión de la docente A, en donde se encontraban realizando dictado y entre las retroalimentaciones que les realizó a las y los alumnos se	Considero que presentarse a través del juguete u objeto favorito muestra los intereses, gustos y también alegría de cada niña y niño, pues al presentarlos se observó una sonrisa y expresión de dulzura con tono de dulzura en la voz de cada uno y una, incluso en la participación de la Maestra A.

	<p>escuchó la siguiente frase: “Muy bien, niños inteligentes”, lo que denotó alegría en las niñas y niños. Además de realizar el juego de la pelotita virtual como lo hicimos en las primeras sesiones. En la sesión participó con su Stich y se mostraba contenta.</p>	<p>Ella compartió que recordó al muñeco de Stich como un juguete de su niñez y mencionó que hace mucho que no lo sacaba. Igualmente sentí mucha alegría al observar que en su sesión académica estaba utilizando uno de los juegos que realizamos en las primeras sesiones y saber que la actividad de hoy le recordó a su niñez.</p>
23/04/2021	<p>Hoy la docente, se disfrazó de Superman. Estuvo al pendiente de cada una de las niñas y los niños. Se aseguraba de que participaran todas y todos y les mencionó a sus alumnas y alumnos que para la siguiente semana en sus clases académicas trajeran un elemento de superhéroe o superheroína y todos dijeron muy emocionados que sí.</p>	<p>Me sentí cómoda y contenta de compartir esta caracterización con el grupo, ver que el factor sorpresa de la máscara funcionó y estuve feliz de ver que las niñas y los niños realizaron y aprendieron de cada uno de los ejercicios que se compartió para gestionar sus emociones.</p> <p>También me agradó ver a la maestra con su disfraz que trajo por sí misma y sobre todo ver que está agregando las dinámicas lúdicas a sus sesiones porque la veo más sonriente y también a sus niñas y niños.</p>
17/06/2021	<p>El día de hoy la docente A me permitió entrar a su sesión académica, inicio realizando un juego de integración que se realizó en algunas de nuestras sesiones pasadas (estatuas de marfil de las emociones). Incluso agregó una variante de cambiar las indicaciones al juego a combinarla con el juego de enanos y gigantes, mencionó: “cuando yo diga gigantes se quedan abajo y cuando diga gigantes se quedan arriba, quedándose quietos y realizando alguna expresión de sus emociones.”</p>	<p>Me genero mucha emoción estar dentro de la sesión y sobre todo ver a las niñas y niños contentos junto con la docente, sin duda se ha creado un clima emocional agradable. Durante la sesión también observe paciencia, escucha y atención de la docente a las necesidades de cada una de sus alumnas y alumnos, pues mencionó frases como: “ahorita te lo vuelvo a poner”, “ahorita me regreso”, “ahí voy de nuevo con ustedes” “vamos a dejar que Dani termine, porque le faltaba un poquito” “muy bien, Dani”, “los espero tantito”, “¿hasta aquí, ya todos terminaron?” “qué alumnas y alumnos tan inteligentes tengo.”</p>

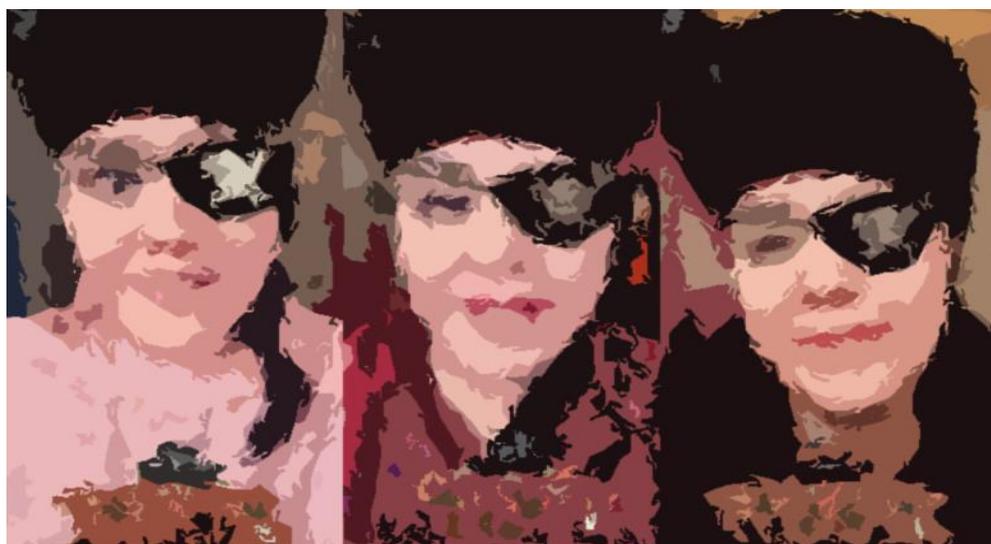
Debe señalarse que a las sesiones académicas yo entraba fueron de manera esporádica y gestionaba el acuerdo con la docente de UDEEI, a la docente del grupo se le solicitaba el permiso unos minutos antes. Es decir, sus clases ya las tenía preparadas.

La actitud de las docentes también fue un indicador de cambio en su enseñanza, pues al inicio de la intervención virtual, se observa como una de ellas no prendían la cámara o se percibían desinteresadas al jugar y participar en las sesiones. Al final de la intervención hasta realizaban chistes con las niñas y los niños y aprovechaban cada oportunidad para jugar, notándose más sonrientes en las clases. De igual manera las niñas y los niños se notaban muy felices, sorprendidos y alegres de ver a sus docentes jugar, bailar y participar.

A continuación, se muestra un ejemplo de la docente del ejemplo anterior realizando invitaciones para algunas actividades a través de videos cortos para sus niñas y niños con el fin de motivar e interactuar de manera lúdica con su grupo.

Figura 33.

Docente disfrazada de pirata para invitar a sus niñas y niños a las siguientes clases virtuales.



Nota: La docente realizó por iniciativa propia videos para motivar e incentivar a sus alumnas y alumnos a llevar algunos accesorios de superhéroes para la siguiente sesión.

A continuación, se muestran algunas comunicaciones personales de las docentes.

Docente B: *"Lo que aprendí contigo del juego, me sirvió para la incorporación de dinámicas lúdicas a mi práctica"* (comunicación personal en junio de 2022).

Docente A: *"Principalmente aprendí actividades de juego en equipo, donde se ve la integración entre las y los alumnos sobre todo porque veo que les está ayudando a un avance académico tanto en lo individual como en lo grupal, al mismo tiempo que les guía a reconocer y regular sus emociones"* (extracto de entrevista en julio de 2022).

Figura 34.

Incorporación de actividades lúdicas en la práctica docente del escenario híbrido.



Nota: Del lado izquierdo se muestra a la docente realizar una actividad de juego para la lectoescritura y del lado izquierdo utilizando el juego de la papa caliente para las multiplicaciones.

En la entrevista final, una docente explicó detalladamente como lleva a cabo las dinámicas incluyendo algunos de los juegos vistos durante la intervención:

Docente B: *"Aprendí y ahora implemento las siguientes dinámicas de juego:*

1. La papa caliente. El alumno se queda con la papa y le hacemos alguna pregunta de los temas vistos o una multiplicación.

2. La lotería. La utilizo con las tablas de multiplicar.

3. Memorama. Uso tarjetas con cantidades y la pareja con la tarjeta de como se escribe la cantidad, ejemplo 36, treinta y seis" (extracto de entrevista en julio de 2022).

Figura 35.

Participación de la docente en las actividades de la intervención del escenario presencial.



Nota: En la foto del lado izquierdo se muestra a la docente participar con sus alumnas y alumnos en el juego de la Oca de las Emociones, mientras que en la foto del lado derecho se aprecia que ella está bailando con el cierre de la actividad “cuando me siento triste” que fue bailar la canción de los congelados.

Lo anterior indica que se cumplió el objetivo con las docentes de 1ro y 2do grado al incorporar estrategias lúdicas en su práctica profesional, mismas que adoptaron por sí mismas a través de la intervención, solicitándome incluso sugerencias sobre la adaptación de otras estrategias a sus clases.

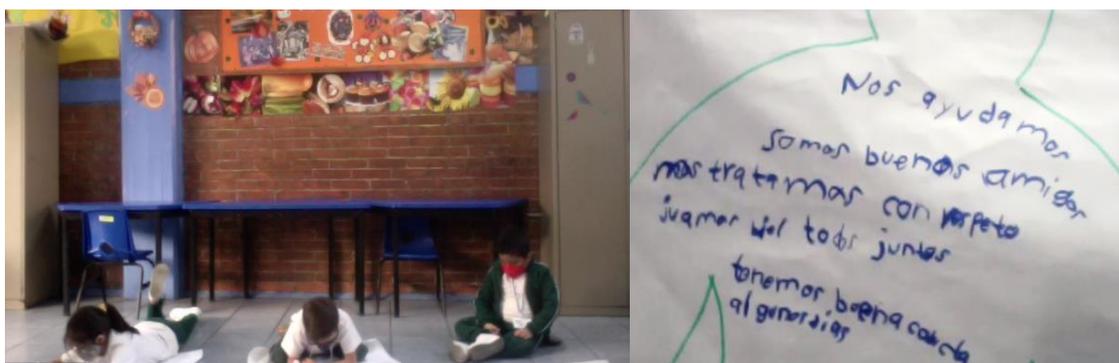
Finalmente, en algunas sesiones de Consejo Técnico Escolar, la docente de UDEEI y las docentes de los grupos, mencionaron que la incorporación de estrategias lúdicas a su práctica les estaba ayudando a realizar las clases más creativas y que veían un incremento del aprendizaje. Por lo que propusieron al director y a los demás docentes incorporar al juego como estrategia de aprendizaje y que quedara como acuerdo de la escuela en todos los grados, todos coincidieron y lo asignaron dentro de la bitácora de supervisión para implementarlo en sus actividades cotidianas. Logrando que la escuela se apropiara del juego como una práctica y medio exitoso de bienestar.

Objetivo Tres: Acercamiento a la lectoescritura a través de la alfabetización emocional y los juegos atractivos para las niñas y los niños.

Se obtuvieron resultados favorables en el acercamiento a la lectoescritura por medio de las actividades lúdicas de la intervención. Se observó buena disposición de las niñas y los niños hacia la lectura y la escritura. Las docentes y los directivos fueron testigos de este proceso. Enseguida se muestran algunas actividades en el escenario híbrido y presencial:

Figura 36.

25/09/2021 Sesión: Poniendo en juego mis habilidades con mis compañeras y compañeros.



Nota: Los niños y la niña escriben en un lugar diferente al que comúnmente lo realizan.

Figura 37.

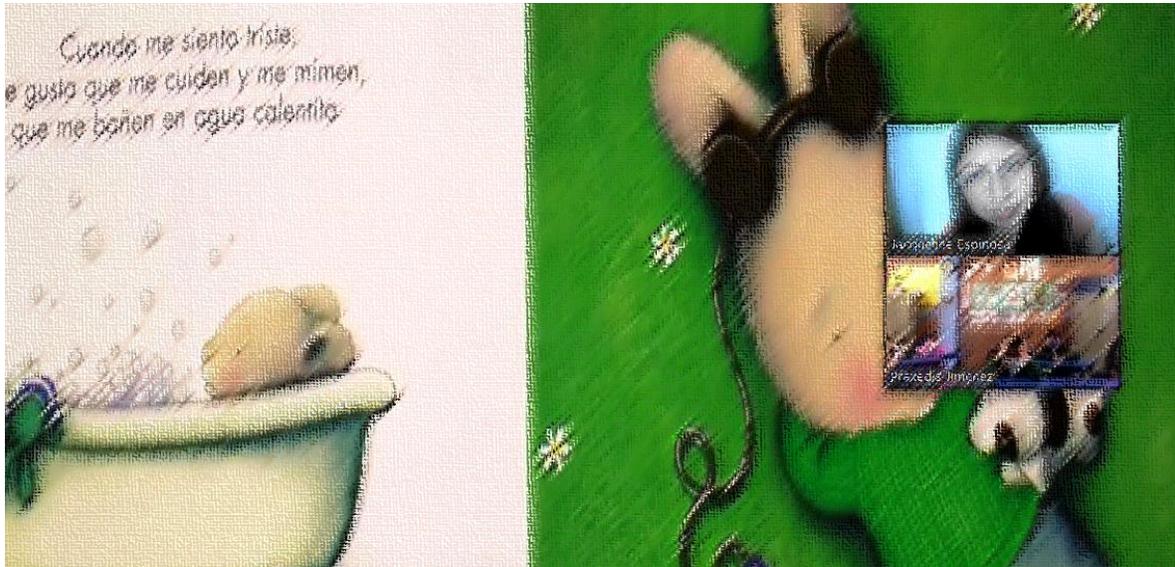
24/01/2022 Sesión: Jugando con mi diario de las emociones II.



Nota: Captura de pantalla del memorama de las emociones.

Figura 38.

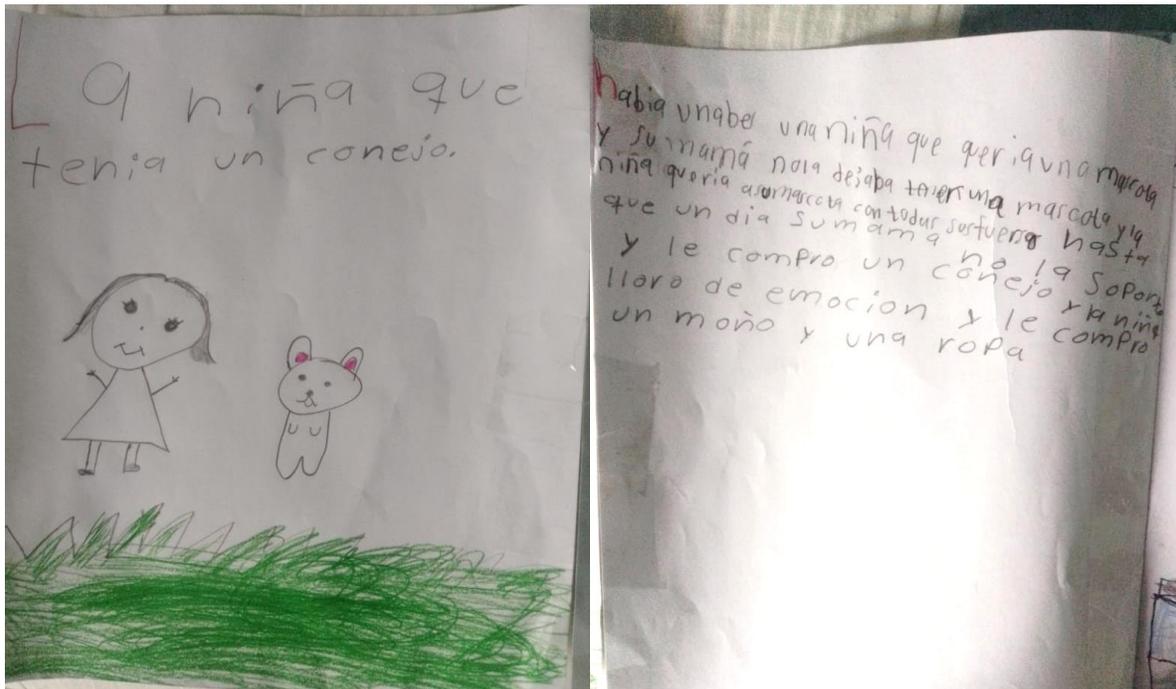
03/12/2020. Sesión: Jugando para compartir mi tristeza.



Nota: Actividad de lectura compartida con el cuento: "Cuando me siento solo"

Figura 39.

10/12/2020 Sesión: Jugando a ser escritores de emociones.



Nota: Fotografía del cuento "La niña tenía un conejo"

Figura 40.

10/12/2020 Sesión: Jugando a ser escritores de emociones.



Nota: Dibujos y texto del cuento "La niña y sus conejitos" creado por otro equipo.

Esta sesión dio como resultado que las docentes reflexionaran sobre la importancia de incluir aspectos lúdicos a sus sesiones de lectoescritura y que las niñas y los niños cooperarán, se comunicaran e involucrarán con compañeras y compañeros de otro grado. En esta actividad, entre todos y todas narraron la siguiente historia:

"Había una vez, la niña estaba triste llegaron los conejos y la niña se puso feliz" "luego se convirtió en caperucita roja y se fue con sus amigos que estaban con sorpresa porque no tenían hambre, luego salió el arcoíris y dijeron que eso les ayudaba a ponerse feliz cuando estaban tristes"

Figura 41.

10/12/2020 Unión de las diferentes partes del cuento.



Nota: Unión de la portada, desarrollo y final del cuento.

Figura 42.

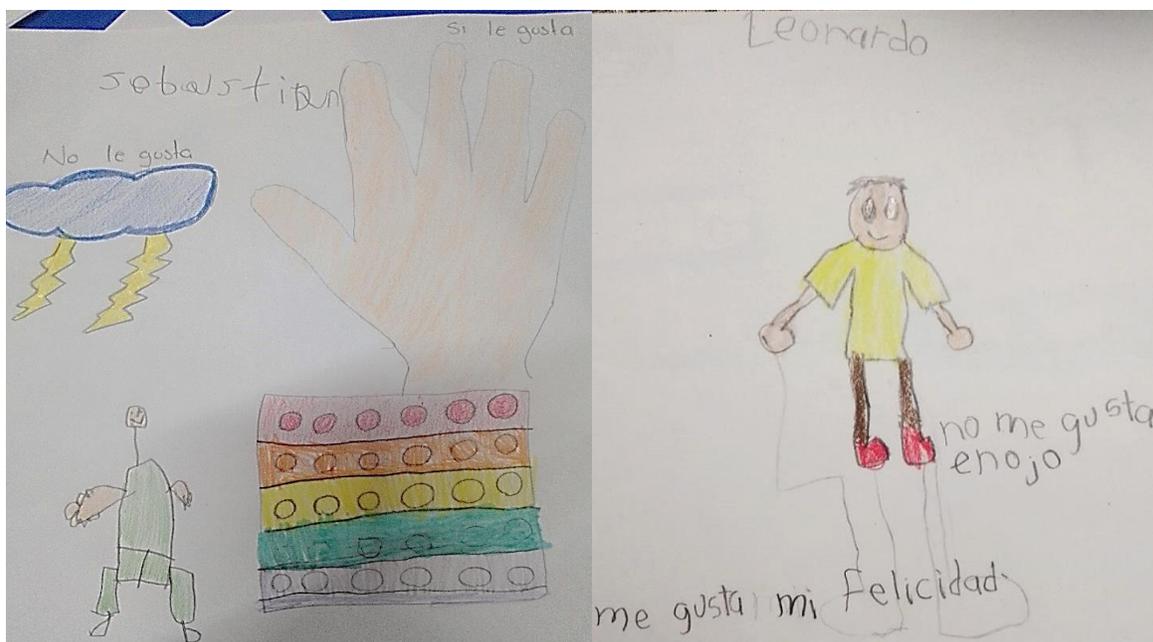
22/03/2022 Sesión: Como me siento en este momento.

MI OPINIÓN SOBRE	MI OPINIÓN SOBRE Leerlo.....
Me encanta...	Me encanta... juegos
Me sorprende... LAS SORPRESAS	Me sorprende... el parque
Me parece mal... que mi prima me rompa mis juguetes	Me parece mal... el covid
Me da rabia... que mi mascota no juege con migo	Me da rabia... que no juegen conmigo
Me da miedo... las arañas	Me da miedo... las arañas
Me da pena... leer	Me da pena... vomitar
Me da asco... los insectos	Me da asco... las ratas
Me pone nervioso/a...	Me pone nervioso/a... las alturas
Me he acostumbrado a... a leer	Me he acostumbrado a... a pelear

Nota: La consigna fue responder con dibujos y fue su iniciativa escribir en lugar de realizar dibujos.

Figura 43.

26/04/2022 Sesión: Jugando al autorretrato.



Nota: A la izquierda dibujo que un niño que solicito apoyo para la escritura y de lado derecho dibujo de un niño que deseo agregar texto a su dibujo.

Figura 44.

30/06/2022 Sesión: Exposición de mis emociones.



Nota: Agradecimiento de un niño al director por prestarle libros para leer.

Tabla 20.

Muestra del acercamiento a la lectoescritura con texto de la documentación.

Fecha	Observación de las sesiones	¿Qué funcionó?
25/09/2021	Las niñas y los niños dibujaron en una posición cómoda, en su mayoría boca abajo recostados en el papel bond, se veían contentos y felices. “Wow, escribir así me gusta más, es divertido y se siente bien”, “Órale, así si quiero escribir”, “Maestra, ¿cómo se escribe gusta?” (la docente deletrea), “¿Cómo se escribe jugar?” (otro niño responde deletreando la palabra).	Considero que facilitó la actividad, dibujar en otro material diferente a la libreta, con plumones y en diferente posición al que comúnmente lo hacen. Pienso que esta adaptación fue pensada con algunos elementos que he y hemos aprendido sobre el juego (como priorizar el espacio, brindar libertad y respeto de expresión y creatividad de las niñas y los niños).
24/01/2022	Algunas participaciones fueron: “Qué divertido el memorama”, “¡Ya pude leer tristeza más rápido!” Al finalizar la sesión la docente mencionó que le agrada que se estén trabajando aspectos lúdicos enfocados a la lecto-escritura (pues en sus clases cotidianas ha visto rezago en esta área), mencionó también que en la actividad notó que: “En estas actividades, esperaron turnos, leyeron, jugaron y siguieron indicaciones. Me agrada que se trabaje lectoescritura porque tenían mucho rezago, hasta el niño nuevo se integró, los veo más participativos y reconocen sus emociones cuando les costaba mucho expresar”	Asociar el juego con la lecto-escritura, memoria y conexión con el diario de las emociones. Como dice Lillemyr, (2020), la realización del memorama con la lectoescritura favorece la atención y memoria, invitando a una mayor concentración por representar un reto cognitivo. Lo anterior permite acrecentar las habilidades de regulación emocional de los procesos de maduración neurológicos-psicológicos asociados a reconocer, etiquetar, nombrar y expresar las emociones de la metodología RULER. En mi reflexión personal, me agradó observar al niño F leyendo con una sonrisa las palabras de las tarjetas.
03/12/2020	Las niñas y niños reconocieron que pueden “leer, escribir y dibujar” cuando se sienten solos/solas y que esto les ayudará a sentirse mejor y llegar a la calma. También enunciaron algunas otras estrategias, como jugar con sus mascotas, estar con su familia y/o tener un amigo imaginario.	Utilizar al cuento como material para fomentar el acercamiento a la lectura con un personaje amable. Pues con base en Urgilés (2019), los cuentos estimulan la creatividad y el entusiasmo. En este caso ellas y ellos por sí mismos(as) decidieron agregar a estos elementos como estrategias.

10/12/2020	<p>Todos y todas dijeron que les gustó la actividad e incluso el niño G dijo “Ya quiero venir otra vez a jugar aquí” Igualmente el niño R mencionó: “Órale, esta actividad si fue todo un reto, pero lo logramos. Hasta hicimos la portada de un libro”</p> <p>Las niñas y los niños comenzaron a decir por sí mismas y sí mismos: “¿Cómo se llamará el cuento?”, “¿Quién quiere dibujar?”, “A este le ponemos triste”, “Yo escribo el nombre”, “Yo hago la portada”, “Si que me gusta escribir así porque hoy soy escritora”.</p> <p>Enseguida la docente M mencionó: “Wow, como al decirles que íbamos a jugar se involucraron más”</p>	<p>Se les dijo desde el inicio “Jugaremos a ser escritores, dibujantes y narradores en equipo”. Se cumplió el objetivo al propiciar el espacio para que las niñas y niños crearan su cuento, reconociendo y nombrando sus emociones; mientras jugaron y convivieron a través de la lectura cooperativa. Se identificaron con los personajes mencionando que han experimentado emociones similares. La adaptación de la lectura cooperativa por Pintado (2018), dice que la propuesta de los juegos en actividades de lecto-escritura incrementan su adquisición, al mismo tiempo que se combina la espontaneidad del juego con habilidades socializadoras.</p>
22/03/2022	<p>La sugerencia para la evaluación final fue que respondieran con un dibujo. Entonces algunas niñas y niños dijeron “Yo quiero mejor escribir”, “Yo también”, “¿Puedo dibujar y escribir?”, “Maestra, cómo se escribe parque”. La mayoría dijo que agradó la actividad y que lo querían volver a repetir. Docente M siguió muy implicada en todo momento, pasando a apoyar a escribir a las niñas y niños que así lo requerían.</p> <p>También algunas niñas y niños, con este ejercicio mencionaron que: “Pone nerviosa leer cuando estoy al frente”, “A veces me da pena leer hasta adelante.”</p>	<p>Las niñas y los niños lograron identificar, reconocer, entender, nombrar y expresar sus emociones a través de la escritura y el dibujo. El que los ponga nerviosos pasar a leer, nos comunica que quizá las herramientas pedagógicas utilizadas para su enseñanza causan estrés, nervios y pena para realizarlo; lo que en un futuro puede provocar frustración y ansiedad por tales actividades. Nos indica que hay que seguir apostando a la intervención de juego en la lecto-escritura, ya que las actividades van dirigidas a apropiarse de está de una manera más amena y divertida.</p>
26/04/2022	<p>En esta sesión, el alumno S estaba triste porque quería escribir “no me gusta” y “si me gusta”. Entonces la docente fue a su lugar y le ayudó a escribir, dijo “Wow, entonces te dan miedo los rayos, a mí también”.</p>	<p>Funcionó colocar música, mientras las niñas y los niños dibujaban y escribían. Así como también reflexionar el que entre ellas y ellos se vean escribir entre sí mismos y sí mismas, invita y genera la motivación para realizarlo. Pues</p>

	También antes de terminar la sesión E me hizo una cartita diciendo “Escribe tu nombre, maestra”, “ahora yo voy a escribir el mío”. Enseguida niña R, escribió en el pizarrón; “Te amo, maestra Jacqui”. Me hizo sentir muy bonito y me alegró el corazón.	cuando niño S veía a las y los demás hacerlo, mostró tristeza porque también quería palabras en su dibujo. Al igual que la niña R al ver que el niño E hizo un obsequio de lectoescritura, la incentivo a ir a escribir algo similar en el pizarrón.
30/06/2022	En el árbol de los agradecimientos, el niño J, agradeció al director por prestarle libros. Mencionó “me gustan los libros porque los personajes también tienen las mismas emociones que yo”	Funcionó que el director estuviera dispuesto a colaborar con el objetivo de fomentar el acercamiento a la lectoescritura y que mencionará esta colaboración con los niños y niñas en algunas sesiones.

Se muestran dichas actividades como representativa del acercamiento a la lectoescritura; sin embargo, otras actividades favorecieron el logro del objetivo; por ejemplo, leer las casillas de la Oca de las Emociones, escuchar y participar en todos los cuentos abordados y todos los juegos cooperativos que implicaron lectura y escritura. Todas las actividades apoyaron a que las niñas y los niños expresaran y externaran sus emociones.

Otros aspectos que motivaron el acercamiento a la lectoescritura fueron actividades de preescritura, ya que algunos alumnos y alumnas no tuvieron suficiente estimulación en su psicomotricidad fina y gruesa a falta de estar en un espacio escolar por el confinamiento del covid-19. Por ello el innovar y realizar dinámicas diferentes a los dictados y conteo de lectura por minuto dio buenos resultados porque se buscó que se implicará todo el cuerpo y que fueran de interés para las niñas y los niños. Se resalta que las alumnas y alumnos en las sesiones finales solicitaban volver a escuchar algunos de los cuentos con los que se trabajaron durante la intervención.

Ellos y ellas pedían contar el inicio o el final y participar con la lectura grupal de manera activa en voz alta. Resulta evidente que las niñas y los niños se encontrarán en el proceso de la lecto-escritura, sin embargo, este objetivo pretendió colaborar con su adquisición de una manera lúdica.

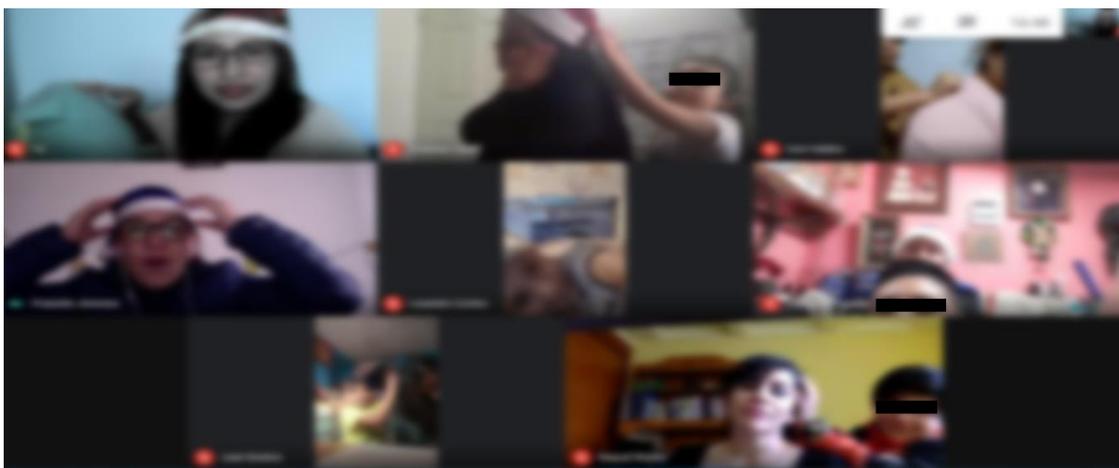
Objetivo cuatro: Colaboración entre las docentes y psicóloga con las familias en la promoción de las estrategias para el autocuidado, autoconocimiento y convivencia con sus hijas e hijos.

En los talleres realizados con las madres, padres, cuidadoras y familias se reportaron comentarios positivos en el conocimiento de estrategias para colaborar en la promoción del autocuidado, autoconocimiento y convivencia familiar para fomentar un clima emocionalmente sano para las niñas y niños. Las estrategias también se dieron a conocer a través de las sesiones en donde se involucró a las familias, las actividades recomendadas para realizar en casa con todas y todos los miembros de la familia y a través de algunas infografías (ver anexo 8) . A continuación, se muestran los nombres y las fechas de los talleres brindados:

1. 27/09/2020. Nuestra fuerza como madres y padres ante la pandemia.
2. 25/03/2021. Despidiendo a mi tortuga (cuidado de las emociones).
3. 03/05/2021. Árboles de fortaleza.
4. 10/05/2022. Agradeciendo a nuestras manos.
5. 29/03/2022. Prevención, identificación y actuación ante situaciones de ASI.

Figura 45.

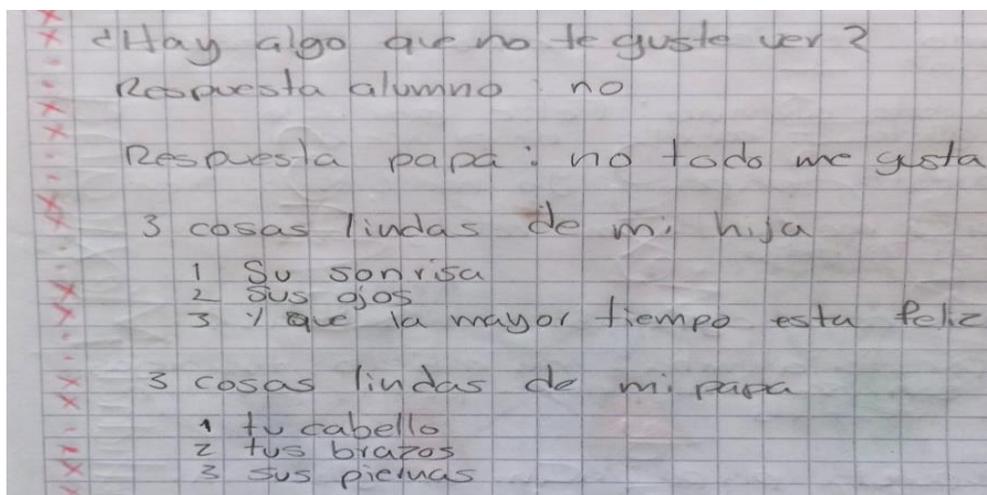
Sesión: “Masaje navideño familiar”



Nota: Se muestran a las madres y cuidadoras participar en la sesión virtual con sus hijas e hijos.

Figura 46.

Producto elaborado por papá e hija en una actividad orientada al autoconocimiento en familia.



Nota: Fotografía tomada del cuaderno de una niña, producto de la lectura “casa de los espejos” en donde un papá y la hija comparten las cualidades que más les gustan uno del otro.

Figura 47.

Se muestran a las mamás tomadas de las manos de sus hijas e hijos sobre una colchoneta.



Nota: Fotografía tomada del taller “Agradecimiento a nuestras manos”

Figura 48.

Taller: Prevención, identificación y actuación ante situaciones de ASI.



Nota: Fotografía tomada del taller que se llevó a cabo con toda la comunidad escolar.

Algunos de los comentarios finales sobre los talleres “Nuestra fuerza como familia ante la pandemia” y “Prevención, identificación y actuación ante situaciones de ASI”, fueron:

“Excelente taller ya que nos están brindando excelentes conocimientos con respecto a este importante tema”, “Que sigan estas pláticas”, “Me da gusto que en la escuela se estén implementando estas actividades” (comunicaciones personales en junio de 2022).

En la evaluación final del taller “Cuidado de las emociones de madres, padres e hijos”, las familias mencionaron que agregarían juegos para tener una mejor convivencia con sus hijas e hijos. Ante la pregunta sobre que aprendieron y que pondrán en práctica, 19 familias de 1er grado y 13 de 2do grado que asistieron a todos los talleres hicieron las siguientes afirmaciones:

“Prestar más atención al comportamiento de mi hija”, “Que tengo que dedicar más tiempo y generar más confianza”, “Usar juegos para que me tenga más confianza y platicar con ella”, “No obligarlos a hacer cosas que no quieren hacer, creer en ellos/ellas”, “Estar alerta a cualquier cambio de actitud de mis hijos” (comunicaciones por escrito en mayo de 2022).

Otras apreciaciones sobre los talleres fueron:

Madre de familia: *“Sentí paz, sentí tranquilidad, me relajé, reflexioné sobre mi actuar, me olvidé de mi alrededor, me gustó la actividad, y aprendí como convivir mejor con mi hijo”* (comunicación personal en de 2021).

Al término de las actividades, reportaban sentirse relajadas, en confianza y solicitaban que las actividades se llevaran a cabo con más frecuencia, como se muestra en el fragmento anterior. Las docentes y los directivos también observaron el incremento del apoyo familiar, resaltando la importancia de la colaboración escuela-hogar.

Subdirectora escolar: *“Yo veo ese crecimiento que hemos tenido como colegiado gracias a la colaboración, como las familias han generado estos vínculos de confianza y han buscado estrategias para solicitar apoyo. Veo como ya empiezan a implementar acciones que generen bienestar y autocuidado, también los grupos ya mencionan categorías emocionales complejas, ya le dan un nombre, intención, identifican qué lo está causando y saben cómo generarse bienestar”* (comunicación personal en agosto de 2022).

UDEEI: *“Creo que cuando existe un trabajo colaborativo, en este caso viéndolo como escuela, tuvo mayor impacto porque nuestros alumnos y alumnas siempre tienen que estar al centro de nuestra educación, el trabajar con las familias les ayudó a implementar diversas estrategias que aporten o que sumen al perfil de egreso y sobre todo, que se puedan minimizar las barreras que emprenden cada uno de nuestros alumnos o alumnas apoyándonos en los 3 contextos que es el familiar, el áulico y el escolar, además de que la convivencia entre las familias aumentó a través del juego”* (extracto de entrevista en julio de 2022).

Los incentivos, elogios y reconocimientos que las docentes proporcionaron a las familias fueron con el fin de favorecer la participación de las familias y la convivencia entre ellas. Así como, fortalecer los vínculos familiares, pues todos los ejercicios fueron pensados para ser replicados en casa y que continuarán favoreciendo la cercanía familiar de una manera divertida.

Discusión

El objetivo de la presente intervención fue incrementar la autoconciencia de las niñas y los niños a través de las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER de CASEL (Brackett & Rivers, 2014) por medio de juegos cooperativos, para lo cual se utilizaron como referentes teóricos: la educación socioemocional, el juego, la colaboración escuela-hogar e interprofesional y la intervención apreciativa.

Los resultados del objetivo general y de los objetivos específicos evidencian que las premisas utilizadas fueron apropiadas al contexto y convergieron en el bienestar y en la promoción de las habilidades sociales y emocionales de las niñas, niños, familias, docentes y de la comunidad escolar en general.

Se destaca que la atención se centró en resaltar la importancia de la *Educación Socioemocional* durante el confinamiento y en el postconfinamiento, pues de acuerdo con Díaz-Barriga (2020), en primera instancia la preocupación por el rezago educativo únicamente fue por cómo se entregarían las tareas, actividades, cómo se asignarían calificaciones y cómo se recuperarían los ciclos escolares.

Por ello desde el inicio de la intervención se buscaron las estrategias para promover y visibilizar los beneficios de atender el área socioemocional en toda la comunidad escolar, específicamente de la autoconciencia emocional para el bienestar integral de las niñas y los niños.

Sobre todo, se destacó que un acompañamiento y guía en la educación emocional promovería mejores resultados contra el rezago educativo y que en el periodo del covid-19 primero se debía mirar e intervenir en el desarrollo de las habilidades emocionales para después acrecentar el desarrollo intelectual (SEP, 2020).

Se visibilizaron los beneficios del *juego*, al presentarlo de manera vivencial primero con las docentes, justificando que es un espacio acogedor, de convivencia, de inclusión y de creación de

vínculos. También fungió como espacio de protección y bienestar para las y los alumnos en situaciones de vulnerabilidad. Se destaca que las actividades lúdicas empleadas fueron un medio para llegar a incrementar las estrategias de regulación emocional.

En este sentido, los resultados de la intervención coinciden con Lillemyr (2020), quien describe que el juego es una herramienta para incrementar el aprendizaje y la creación de espacios de autocuidado y de desarrollo de las habilidades sociales, además de sus múltiples beneficios a nivel psicológico, social y cultural, pues algunos juegos se aprovechan para favorecer la reflexión de las niñas y los niños sobre distintas áreas de su vida, favorece la motivación hacia el aprendizaje e incidencia en su autoconocimiento y autoconciencia.

También se encontró que el juego fue un camino para el acercamiento con las familias y para conocer la realidad de cada estudiante, además de sensibilizarles sobre los mitos del juego. Así mismo, toda la comunidad educativa se percató que los juegos cooperativos ayudan a la recuperación de la convivencia entre niños, niñas, adultas y adultos.

Pues como se revisó en Kostelnik, et al. (2009), los juegos de cooperación tienen una gran variedad de dinámicas para todas las preferencias, edades e intereses, que fomentan la autonomía, el autoconocimiento, la autoestima y la comunicación.

Las dinámicas de integración y el uso de juguetes propiciaron un espacio de buentrato, generando emociones positivas y disfrute de las actividades para una apropiación significativa de la alfabetización emocional. Dichas dinámicas de juego también hicieron más amable la transición del preescolar a la primaria de las y los participantes al utilizar canciones, cuentos, peluches, etc. Pues en ocasiones se suelen dejar de lado estas actividades del paso de la educación inicial a la escolar, por ser “más formal y requerir mayor disciplina”.

Ante el confinamiento por la pandemia que disminuyó la participación de las familias en las reuniones convocadas por las docentes, y también el acompañamiento de algunas de las

familias en el aprendizaje escolar de sus hijas o hijos en casa, se corroboró que la *colaboración escuela-hogar favorece el aprendizaje de niñas y niños* (Jiménez, 2018). El modelo permitió mirar a las familias en su contexto con empatía y sensibilidad, generando canales de comunicación centrados en el buentrato para lograr el objetivo en común: el bienestar físico, psicológico y social de las niñas y los niños.

Gracias a la colaboración escuela-hogar, se logró que las familias tomaran el papel de promotores de las habilidades socioemocionales (principalmente de autocuidado y autoconocimiento), mediante las cuales se mejoró la convivencia familiar. Las familias se posicionaron como agentes de cambio, de grandes protectores y de cuidadores de las infancias.

De acuerdo con la Ley General de Educación (2019), las madres y padres deben ser participantes activos del desarrollo integral de las niñas y los niños, implicándose al apoyar, acompañar, estimular y colaborar con la escuela para promover el logro de los objetivos de aprendizaje en todos los ámbitos posibles.

De acuerdo con los principios y prácticas señalados por Friend (2020), se demuestra que la *colaboración interprofesional* promueve la toma de decisiones compartida y por lo tanto, la responsabilidad y la participación conjunta de diferentes profesionales a lo largo de la intervención; de esta manera los resultados son de todos los y las participantes, son de la comunidad escolar. Las docentes inicialmente acompañaron a la psicóloga en las actividades de juego en el aula para favorecer las habilidades socioemocionales y el aprendizaje de la lectoescritura, y gradualmente se hicieron cargo de guiarlas y adaptarlas a su práctica docente, terminando por apropiarse de ellas para favorecer la motivación y el aprendizaje escolar.

Se observó un incremento de la comunicación entre docentes, UDEEI, directivos, familias y psicólogas, reconociendo que la colaboración fue la vía para el avance de la intervención y que gracias a ello el centro escolar se enriqueció con los conocimientos y habilidades de todas y de

todos. Al mismo tiempo que se involucraron valores como la cooperación, respeto, responsabilidad, libertad y tolerancia (Booth y Ainscow, 2015).

Siguiendo a Varona (2017) se demuestra que *La Intervención Apreciativa* promueve la confianza en los propios recursos para la mejora; las docentes y el equipo de UDEEI-psicología UNAM reconocieron que priorizar las virtudes, fortalezas y habilidades de todos los implicados tiene un impacto positivo en los adultos y también en el autoconocimiento y la autoconfianza de las niñas y los niños.

Se constata que, para obtener resultados efectivos, eficaces y duraderos se debe respetar la dignidad y los derechos de las niñas y los niños, y que un enfoque centrado en soluciones en el contexto escolar es la vía para un cambio positivo y sistemático en la educación (Varona, 2017).

Las evidencias de la presente intervención demuestran que la alfabetización emocional a través de juegos cooperativos constituye un método, modelo o estrategia para velar por el bienestar integral de la niñez. Se coincide con los referentes del aprendizaje socioemocional (SEL, 2020; SEP, 2021; UNESCO, 2015; Durlak et al., 2011), en la búsqueda continua de estrategias, vías inclusivas y espacios seguros que propicien las habilidades sociales y emocionales de las niñas y los niños desde temprana edad.

Limitaciones y sugerencias

Si bien la evaluación de las habilidades socioemocionales de los niños y las niñas mediante el Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS) (adaptado por Lozada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot, 2008) permitió identificar inicialmente las fortalezas y las áreas de oportunidad de las niñas y los niños desde su propia perspectiva y la de sus familias, y también sirvió para valorar la mejora después de la intervención; sin embargo, no fue posible triangular la información con la escala para docentes, debido a la

carga de trabajo que regularmente tienen ellas y ellos, además de diversas actividades extra que se realizaron en la escuela.

Teniendo consideración que será difícil que el personal docente pueda dedicar tiempo a la valoración de todos sus alumnas y alumnos, se sugiere que evalúen sólo a aquellos o aquellas que cuentan con pocas habilidades sociales y emocionales y que muestren dificultades en diversas áreas, principalmente la familiar (pues depende de este núcleo el desarrollo integral).

En relación con la evaluación de las dificultades sociales y emocionales realizada a través de la segunda parte del instrumento, al comparar los resultados previos y finales se observó una disminución estadísticamente significativa en todas las dimensiones, principalmente de agresividad e impulsividad, misma que fue expresa verbalmente por las docentes y familias.

Sin embargo, en los casos de los niños y niñas con diagnósticos clínicos, la información pudo haberse complementado o corroborado con sus expedientes particulares con la perspectiva de los psicoterapeutas, médicos y/o psiquiatras. Lo anterior invita a quienes deseen aplicar una intervención similar desde la alfabetización emocional a través del juego a extender la colaboración interprofesional con psicoterapeutas privados(as), médicos(as) y trabajadores(as) sociales, para una mejor triangulación del contexto de las y los infantes.

Otra manera de obtener mejores resultados sería un mayor involucramiento de las familias durante las sesiones e incluso que se trabajará a la par una intervención de alfabetización emocional para las madres, padres, cuidadores/as y tutores/as.

Así como replicar el estudio bajo otras condiciones como contar con la colaboración de profesores y profesoras de educación física e incluso con la invitación de ludotecas a las escuelas o asociaciones que inviten a la enseñanza de la alfabetización o regulación emocional a través de métodos creativos, novedosos y motivadores para la comunidad escolar.

Conclusiones

El método participativo de investigación-acción empleado (Hernández, et al., 2006; Salgado, 2007) permitió lograr el objetivo principal de incrementar la autoconciencia de las niñas y los niños mediante las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER de CASEL (Brackett & Rivers, 2014), utilizando como medio a los juegos cooperativos.

El análisis del proceso y el impacto del presente estudio a través de un diseño mixto, convergente (Creswell, 2015), permitió corroborar los datos de la observación, entrevistas y documentación con resultados cuantitativos estadísticamente significativos.

En relación con el programa RULER, se concluye que es un método accesible y efectivo que acompaña y guía a toda la comunidad educativa en la promoción de estrategias para la regulación emocional dentro y fuera del aula. Dicho programa favoreció que las niñas y los niños reflexionaron sobre su avance en el reconocer, entender, nombrar y expresar las emociones, que a su vez impactaría en el incremento de las habilidades socioemocionales. Asimismo, se logró que los niños y niñas empezaran a ver sus emociones como parte de sus cualidades; al inicio de la intervención, cuando se les preguntaba que les gustaba de ellos/ellas, mencionaban *“me gusta mi cabello”, “no me gusta mi cara”*; al término del programa, expresaban *“me gusta mi alegría”, “me gusta mi felicidad”, “me gusta que estoy contento”*. Esto sorprendió a las y los adultos, pues denotaba mayor autoconocimiento y confianza de las niñas y niños en sí mismos.

Se reconoce el impacto de la educación socioemocional en la vida escolar de las niñas y los niños, la integración del enfoque de la SEP (2017) al desarrollo socioemocional, con otros programas construidos con evidencia científica como es el marco SEL (CASEL, 2020) y las premisas de alfabetización emocional RULER (Brackett & Rivers, 2014), permitió favorecer las habilidades socioemocionales de todas las y los involucrados.

Es importante señalar la relevancia de la labor de las y los psicólogos escolares como acompañantes de docentes y familias en la promoción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las habilidades socioemocionales; fungieron como corresponsables, de guiar y facilitar las estrategias de gestión emocional con miras a acrecentar el buentrato, la inclusión, la despatologización y el respeto de los derechos universales. Además de generar intervenciones apreciativas y centradas en las niñas y niños como protagonistas de su propio aprendizaje.

Se destaca el impacto de los juegos cooperativos como medios de alfabetización emocional y como evaluaciones formativas consecutivas a lo largo de la intervención, lo cual se evidenció en las actitudes y expresiones de niñas y niños: *“lo que más me gusta es jugar porque aprendo a conocerme”, “ya quiero que sea la otra clase con la maestra de las emociones porque vamos a jugar”, “ahora ya sé que hay que cooperar para que ganemos todos”,* etc.; sus palabras de agrado resaltaron el rumbo y la efectividad de la intervención.

Al mismo tiempo los juegos propiciaron la colaboración en el grupo; pues las niñas y los niños estrecharon el vínculo afectivo entre ellas y ellos mismos y por supuesto con las docentes, así como con las psicólogas, sus familias y los directivos.

En la fase de la intervención presencial, al entrar a las aulas o al iniciar las sesiones se notaba la emoción de las niñas y de los niños por comenzar. Por ejemplo, en la sesión *“jugando a la casa de los espejos”*, previamente intuían que el espejo sería para jugar y aprender a conocerse a sí mismos y a sí mismas. Los materiales para jugar en todos los escenarios hicieron que el proceso de desarrollo de su alfabetización emocional fuera motivante para niñas y niños. Y les generaron alegría, emoción, interés y curiosidad.

Otro aspecto a resaltar de las actividades lúdicas fue que todas y todos disfrutaron la lectoescritura y practicaron diversas funciones ejecutivas como la concentración, la memoria a corto plazo y el control de conductas impulsivas generando respuestas mediadas por la atención y

el razonamiento; para ello se invitaba a los participantes a estar pendientes de los acuerdos del juego, a escuchar o leer y escribir con detenimiento para participar de manera activa en las sesiones (por ejemplo, en la Oca de las Emociones, Ponle la llama al enojo, Juego de las sillas emocionales, etc.). Aunado a ello, gracias a la transversalidad de los contenidos en otras materias, algunas dinámicas favorecieron el acercamiento hacia las matemáticas.

Los cuentos de personajes emocionales invitaron a las niñas y a los niños a solicitar más cuentos de ese tipo e incluso uno de los y las estudiantes de 1° grado tuvo un acercamiento con el director para que le prestará algunos cuentos que se encontraban en la dirección.

En cuanto al objetivo dirigido a que las docentes incorporaran estrategias lúdicas en su práctica profesional, se destaca la relevancia del vínculo horizontal entre docentes y psicólogas, y también que su acercamiento y participación fue vivencial desde las primeras sesiones (en algunas capturas de pantalla se muestran características de felicidad y diversión que ellas mismas expresaron). Una estrategia que favoreció el interés y la involucración de las docentes en el juego fue preguntarles como fue el juego para ellas en su niñez y que recordaran sus juguetes favoritos.

La colaboración interprofesional en el aula, permitió que las docentes conocieran y se acercaran más a sus estudiantes, debido a que cuando UDEEI y la psicóloga se encontraban moderando las actividades, las docentes ayudaban a los niños o niñas de forma individual, lo que a su vez generaba un vínculo más estrecho con sus alumnas y alumnos; en particular, se denotó mayor comprensión, empatía y acompañamiento de la docente hacia un alumno diagnosticado con TEA: *“¡Wow, entonces te dan miedo los rayos, a mí también! Eso no lo sabía”* (expresó la docente).

Así mismo, con las familias se valoró y agradeció su colaboración como guías del aprendizaje de sus hijas o hijos en el hogar, enfatizando que son expertos en la vida de sus hijas o hijos y en su contexto familiar.

Los resultados del presente trabajo permiten concluir que la colaboración permite atender las necesidades particulares de todos los y las estudiantes y aún más de los y las alumnas con requerimientos específicos.

Se resalta que la colaboración entre docentes y psicólogas, y en particular, la implicación de las docentes en las actividades de juego para favorecer la lectoescritura y el bienestar en el aula favoreció la participación de las y los alumnos y de los padres, madres o tutores(as); se creó un ambiente emocional positivo y de motivación en el aula, que a su vez facilitó la cohesión grupal. En este sentido, como aseveran Epstein & Sheldon (2022), como resultado de una buena logística, surge una excelente colaboración entre los participantes.

Sin duda, las adaptaciones de las actividades en las fases virtual e híbrida representaron un reto, pues se requirió modificar las dinámicas de cooperación con las medidas sanitarias (no tomarse de las manos, no tocar los mismos objetos, desinfectar la pelota cada que se intercambiaba, etc.). Así mismo los resultados muestran la conveniencia de invertir esfuerzo para integrar las familias.

Se constató que “ante la diversidad y la complejidad de las familias, es necesario diversificar los espacios y medios de comunicación y colaboración entre progenitores y docentes, que permitan comprender e involucrar a todos(as); esto con el fin de que se genere un sentido de pertenencia hacia la comunidad escolar” (Jiménez, 2018, p.53).

Finalizo enfatizando que el impacto de la presente intervención, que se demuestra en las palabras y acciones y estrategias implementadas de las y los participantes, se debe a la colaboración de UDEEI, la supervisora escolar, la subdirector escolar, las docentes de grupo, mi tutora, mi supervisora, las familias y por supuesto, las niñas y los niños. Así mismo, se confirma que las actividades lúdicas de cooperación y de integración son una vía para la alfabetización emocional y para la promoción de la lecto-escritura en las niñas y niños de primaria.

Reflexión personal

Esta intervención me deja grandes aprendizajes, reflexiones y motivaciones interminables. Comenzaré con mi proceso de profesionalización dentro de la residencia. Desde antes del inicio de esta intervención, la guía y el acompañamiento por parte de mi tutora, mi supervisora y las docentes, hizo que mi formación fuera de gran calidad profesional; el buscar información actualizada, relevante, con sustento científico y al mismo tiempo, conocer el contexto educativo, permitió que me acercara a la comunidad con una actitud empática, solidaria, respetuosa y sobre todo, colaborativa que repercutió en los resultados que se obtuvieron.

Por lo anterior, actualmente me asumo como una profesional protectora de las infancias, promotora de las habilidades socioemocionales y como una psicóloga escolar que basa su práctica en la reflexión, que se posiciona desde una mirada apreciativa, con un enfoque sistémico centrado en las soluciones. Que promueve la despatologización para la búsqueda de intervenciones y resultados exitosos, amables y cálidos para todas y todos los participantes.

En segundo lugar, destaco la gran necesidad que tiene nuestra sociedad en el acompañamiento de su desarrollo psicológico y emocional. Rescato el valor de la escuela como un lugar seguro y como un ente que salva vidas, que va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje. Visualizo a las escuelas como comunidades con grandes recursos y fortalezas que buscan crecer y mejorar para el bienestar de todos los actores educativos. Lo anterior me invita a incrementar mi compromiso como psicóloga escolar para sumar esfuerzos para que se mire a las y los psicólogos escolares como colaboradores y agentes de cambio en todos los niveles y espacios escolares y educativos.

En tercer lugar, reafirmo que la colaboración transformó mi quehacer profesional y personal, pues ver como las cuidadoras, madres y padres ayudaban a sus hijas e hijos y como las abuelas ayudaban a su nieta o nieto me conmovió en cada sesión. El colaborar con la docente de

UDEEI, docentes de grupo, directivos, mis docentes y compañeras, me permitió aprender de ellas y ellos, y rescatar cada enseñanza para sumar esfuerzos en pro del desarrollo socioemocional en niños, niñas, adultas y adultos.

Finalmente, me deja una gran satisfacción escuchar cada vez más en el discurso de las y los docentes, familias y autoridades educativas que apostarle a lo socioemocional es el camino para una transformación social, además de incorporar al juego como una estrategia permanente para el aprendizaje académico y emocional.

Termino con esta frase:

“Lo que se les dé a las niñas y a los niños, ellas y ellos lo darán a la sociedad”

Menninger

Referencias

- Arakkathara, J. G., & Bance, L. O. (2019). Promotion of well-being, resilience and stress management (POWER): An intervention program for mothers of children with intellectual disability: A pilot study. *Indian Journal of Positive Psychology, 10*(4), 249-299.
- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Entrevista a Anne Hass Dyson: “La escritura infantil está entramada con el dibujo, el hablar, el canto y el juego”. *Enunciación, 26*, 178-185.
- Baukloh, K. (2020). La presencia, los vínculos y el juego en la contingencia: tiempos de COVID-19. *Revista Experiencias del PCE, 4*(4), 43-50.
- Benenaula, J. X. & Bayas, J. C. (2021). La Educación Física en Confinamiento Covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6*(2), 51-80.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem. OEI.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Transforming student's lives with social and emotional learning*. Yale Center for Emotional Intelligence. Ruler.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Maurer, M., Elbertson, N. A., & Kremenitzer, J. P. (2011). Creating emotionally literate learning environments. In M. A. Brackett, J. P. Kremenitzer, M. Maurer, S. E. Rivers, N. A. Elberston, & M. D. Carpenter (Eds.), *Creating emotionally literate learning environments* (pp. 1-21). PortChester, NY: National Professional Resources, Inc.
- Cabana, J. L, Pedra, C. R., Ciruzzi, M. S., Garategaray, M. G., Cutri, A. M. & Lorenzo, C. (2021). Percepciones y sentimientos de niños argentinos frente a la cuarentena COVID-19. *Arch Argent Pediatr, 119*(4), 107-122.
- Campillo, R. J. (2015). *La importancia de la inteligencia emocional en las aulas*. Confederación de Adolescencia y Juventud de Iberoamérica y el Caribe. Consultado el 5 de febrero de 2021.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849->

Caracas, P., & Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>

Caraveo, A. J., & Martínez, V. N. (2019). Salud mental infantil: una prioridad a considerar. *Salud Pública de México*, 61(4), 514-523.

Castillo, I. E., & Sandoval, C. M. (2022). Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 1-9.

Castro, D., Castro, H., & Casallas, J. (2014). *Los juegos cooperativos como propuesta didáctica para fomentar la honestidad en el grado 301 de básica primaria jornada tarde del colegio I.E.D. Robert R. Kennedy* [Tesis de licenciatura, Facultad Ciencias De La Educación, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre.

Chernicoff, M. L., & Rodríguez, M. E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, 72, 29-37.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What are the core competences areas and where are they promoted?* <https://casel.org/sel-framework/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). *The complete guide to social-emotional learning*. Navigate360. <https://info.navigate360.com/2021-complete-guide-to-social-emotional-learning>

Díaz, B. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En IISUE (Ed.) *Educación y pandemia. Una visión académica*. (págs. 19-30). UNAM <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>

- Dishion, T. J., & Stormshak, E. (2007). *Intervening in children's lives: An ecological, family centered approach to mental health care*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Domínguez, M. S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. Temas para la educación. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (8), 1-15.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B, Taylor, R. D., & Schellinger. K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.
- Escalante, I. E. (2010). *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de Escuelas Primarias Públicas de México*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Editorial de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/5581>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 26-27.
- Etchebehere, G., De León, R. D., Silva, F., Fernández D. S., & Quintana S. M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8–35.
- Fernandes, A. HL., Marcelino, S. JA., & Peduzzi, M. (2015). Interprofessional collaboration for integrated care: Education and practice in Brazil. *International Journal of Integrated Care (IJIC)*, 15, 147.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS*. SAGE.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ed. Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Friend, M. P. (2020). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. NJ: Pearson Education, Inc.
- Fundación México Juega A.C. (2020). *Guía para festejar el día mundial del juego*. [Archivo PDF]. https://jugaressalud.mexicojuega.org.mx/wpcontent/uploads/2021/05/Guia_Mexico_Juega.pdf
- Fuentes, N., Rabassa, J., Crous, G., & Carmelita, M. (2022). El impacto de la pandemia del Covid-19 en las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y sus familias en situación de riesgo en la provincia de Barcelona. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 55–66.
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2011). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. En J., Durlak, J. A., C. E., Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, T. P. *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press.
- García, A. A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica*, 34(96), 39–71.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional*. (1° ed). Editorial Vergara.
- Gonzalez, D. A., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- González, M. (2018). Uso del lenguaje dialógico en la lectura compartida de literatura infantil y en la creación de historias conjuntas: aportes de la psicología educativa histórico-cultural al desarrollo de la conciencia narrativa infantil. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18.

- Guedes de Campos, S. M., Aparício, C. M., Ferreira, M., Paiva, R. O., Costa, S., Duarte, J., Martins, R., & Albuquerque, C. (2020). Assessment of a program to identify expression of emotions by primary school students. *Acta Paulista de Enfermagem*, 33(1), 1-7.
<https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020ao0049>
- Guimón, P. (23 feb 2019). Marc Brackett: "Hay que dar al mundo permiso para sentir". *El País*.
https://elpais.com/elpais/2019/02/21/eps/1550759747_675256.htm
- Gutiérrez, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades previas a la lectura en el proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista de Estudios sobre Lectura Ocnos*, 16(2), 17-26.
- Hart, S., & Hart, B. (2014). Children's rights and school psychology: Historical perspective and implications for the profession. *School Psychology International*, (35)6, 6-28.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrero, M. y Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones. Conversaciones para el cambio en la escuela*. Herder.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Guerrero, A. A. (2009). Aplicación de las dinámicas de grupo en el aula. *Temas para la educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 4, 1-7.
- Jiménez, M. E. (2018). *Colaboración escuela-hogar en la educación básica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, M. E. (2018). *Usted padre, madre o tutor puede impulsar el bienestar y el futuro de su hija o hijo. Construyamos una mejor sociedad desde el hogar*. México: CNDH.
- Jiménez, M. E., Rivera, O. R., & García, B. (2019). *Educación socioemocional primero. Recursos didácticos*. Santillana.

- Jiménez, E., Morales, I., Orozco, M., Rivera, C. & Rivera, O. (2020, 19 octubre). Burbujas de imaginación [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PuHor7coD40&feature=youtu.be>
- Kostelnik, M. J., Phipps, A., Soderman, A., & Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. Delmar Cengage Learning.
- Ladd, G. W. (2007). Social learning in the peer context. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education* (pp. 133–164). Greenwich, CT: Information Age.
- Ley General De Educación. *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México, México, 30 de septiembre de 2019.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Taking play seriously. A challenge of learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Luna, M. (2021). *Actividad autónoma y juego libre en el desarrollo de las emociones del niño en época de COVID-19*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77920/Luna_PM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marchant, J. G., Paulson, E. S., & Rothlisberg, A. B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(2), 505-519.
- Martínez, A. I., Sospedra, B. M. J., Hidalgo, F. S., & Agirrezabal, P. (2018). *Hacia una escuela emocionalmente inteligente: Evaluación de un programa de educación socioemocional*.
- MAXQDA. The art of Data Analysis. (2022) Guía de Introducción. VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, Berlín. Recuperado de: <http://www.maxqda.com/wp/wp-content/uploads/sites/2/Getting-Started-Guide-MAXQDA12-esp.pdf>

- Mendieta, L., Bermeo, S., & Vera, J. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. *Espirales. Revistas multidisciplinaria de investigación*, 2(23), 1-18. <http://dx.doi.org/10.31876/re.v2i23.388>
- Merrel, K. W. (2010). *Social and emotional learning in the classroom. Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Meyer, D. K. (2014). Situating emotions in classroom practices. En R. Pekrun, & L. Linnenbrink-García. *International Handbook of Emotions in Education*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Molano, C. Y. (2017). La construcción de la escritura a través del cuento. *Revista Palabra. Palabra que obra*, 17(17), 244-254.
- Moreno, M. C., Guzmán, S. F., & García, J. E. (2020). Volviendo a pensar la alfabetización a través de los métodos mixtos: un estudio desde la mirada de los alumnos, las familias y el profesorado en la Educación Primaria en España. *RELIEVE*, 26(2), 1-22.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results: what students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Orrego, F. J. & Acosta, D. L. (2019). *Análisis de los video juegos en tiempos de pandemia y post-pandemia en Colombia*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/52493>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International Academy of Education. Educational Practices Series. UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/>
- Pellegrini, A. D. (2013). *The Oxford handbook of the development of play*. New York, NY: Oxford University Press.

- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Pintado, M. L. (2018). *Los juegos didácticos como estrategia en la adquisición de la lecto-escritura, en el primer grado de educación primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Sotavento A. C.]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/209690>
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Quiroz, V. E. (2018). *Juego cooperativo y desarrollo de habilidades de interacción social en niños y niñas de 5 años de la institución educativa No. 7096 "Príncipe de Asturias", UGEL 01 - Villa El Salvador. 2018*. [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional.
- Radiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA*. MAXQDA PRESS.
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia escuchar, investigar y aprender*. Grupo Editorial Norma S.A.C.
- Ross, A., Filella, G., Ribes, R. & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- RULER (2021). *What is RULER?*. Yale University. Recuperado el 25 de noviembre de 2021 de <https://www.rulerapproach.org/>
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología* (13), 71-78.
- San Emeterio, M. A. (2018). *Conociendo(me), ayudando(me) y relacionando(me) en la escuela. Propuesta de intervención en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/15345>

- Secretaría de Educación Pública (2017). *Planes y programas de estudio de habilidades socioemocionales para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*. Cuaderno de actividades para el alumno. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Consejo Técnico Escolar Sesión Extraordinaria. Preescolar, Primaria y Secundaria. Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19*. SEP.
- Smith, M. (2021). *Paciencia, María*. Newman Learning.
- Stern, C. (2020). *Activities, games, and lessons for social learning: A practical guide*. CORWIN.
- Subsecretaría de Educación Básica (2020). Anexo 5. Bienestar y Aprendizaje De Niñas, Niños y Adolescentes a Distancia con Equidad. SEP.
- Tonucci, F. (2020). ¿Puede un virus favorecer una escuela mejor? Los cinco puntos. *Aula de Innovación Educativa*, 297, 21-26.
- Tonucci, F. (2020). *Saberes cotidianos. Explorar, jugar y aprender en casa*. (1ª ed). Ministerio de Educación Argentina.
- Urgilés, K.M. (2019). *Estrategias lúdicas para desarrollar la lectoescritura*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. Repositorio digital UCSG. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/12650>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- Williford, A. P., & Wolcott, C. S. (2011). SEL and student-teacher relationships. En J., Durlak, C. E., Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta. *Handbook of social and emotional learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (10ª ed.). Prentice Hall.

- Varela, A.; Fraguera-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 27-47.
- Varona, F. (2017). La intervención apreciativa: Una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas. *Investigación & Desarrollo*, 15(2), pp. 394-419.
- Villamar, M., & Rodríguez, C. (2019). *Técnicas lúdicas en la lectoescritura en los estudiantes de básica elemental. Guía de actividades lúdicas*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/43019/1/BFILO-PD-LP1-19-307.pdf>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

PROGRAMA DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL 2020-2022.

ESTIMADO PADRE, MADRE O TUTOR(A):

Con el fin de favorecer el bienestar y el aprendizaje de sus hijas e hijos, especialmente en esta época de la pandemia, se estableció un acuerdo de colaboración entre la Escuela Primaria "Dr. Samuel Ramos" Turno Vespertino de la SEP y la Maestría con residencia en Psicología Escolar de la UNAM, dirigido a implementar en la primaria un programa que favorezca el desarrollo socioemocional de la comunidad escolar en los ciclos escolares 2020-2022.

Durante el desarrollo del programa, una psicóloga que cursa estudios de maestría colaborará con las profesoras de grupo y la profesora de UDEEI para llevar a cabo actividades que promuevan las habilidades socioemocionales de su hija o hijo.

Para evaluar el avance de las niñas y los niños se utilizarán cuestionarios para conocer las opiniones de usted y de su hijo(a), y se recogerán evidencias de su progreso, mediante fotografías de sus dibujos, escritos o grabaciones de audio, con el compromiso de que toda esta información se tratará con total ética y responsabilidad, y que sólo se utilizará con fines académicos y de investigación.

Le pedimos que por favor nos haga saber si está de acuerdo o no, en que su hijo(a) participe en las actividades del Programa de Desarrollo Socioemocional, seleccionando la opción que desee.

Autorizo la participación de mi hijo(a) en el Programa de Desarrollo Socioemocional que implementarán las psicólogas de la UNAM en colaboración con la Primaria Samuel Ramos en los ciclos escolares 2020-2022. *

Sí

No

Nombre del alumno *

Texto de respuesta larga

Grado escolar *

1°

2°

3°

4°

5°

6°

Nombre del padre o tutor *

Texto de respuesta larga

Gracias por su colaboración.

Descripción (opcional)

Anexo 2. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS) (adaptado por Lozada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot (2008).

Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales y Emocionales -
Estudiantes

Este cuestionario tiene la intención de conocer cómo te sientes en esta parte final del ciclo escolar, para apreciar tus avances y conocer tus necesidades para el siguiente. A este cuestionario solo tendrá acceso tu profesor o profesora de grupo, la Maestra Prax de UDEEI y la psicóloga del grupo. Tus respuestas no se compartirán con otras niñas o niños y las maestras de la escuela y psicólogas protegeremos tus datos.

Si deseas contestar por favor responde las siguientes preguntas, en caso de que no, coméntalo con tu docente.

Te agradeceremos llenes los siguientes datos

Nombre completo:

Años que tienes:

Grado y grupo: _____

Sexo:

Hombre ()

Mujer ()

Prefiero no decirlo ()

Por favor lee los siguientes enunciados y coloca un tache en la frecuencia correspondiente. Por ejemplo, si el enunciado dice: "Veo películas de acción", tacha cuantas veces ves este tipo de películas: "Nunca", "Pocas veces", "Casi siempre" o "Siempre". Si no ves películas de acción, tacha NUNCA. Si únicamente ves ese tipo de películas, tacha SIEMPRE.

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
Veo películas de acción.				X

Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales y Emocionales -
Estudiantes - Parte I

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. Pido ayuda cuando la necesito.				
2. Valoro las ideas de los demás.				
3. Acepto las disculpas de los otros.				
4. Cuido las cosas que me han prestado				
5. Me defiendo cuando soy tratado injustamente.				
6. Pido las cosas amablemente.				
7. Comprendo a los demás cuando se sienten tristes.				
8. Me gusta relacionarme con los niños de mi edad.				
9. Espero mi turno cuando hablo con los demás				
10. Expreso mis emociones cuando algo me pasa.				
11. Ayudo a los maestros(as) en lo que necesitan				
12. Trato de hacer sentir mejor a los demás cuando se sienten mal.				
13. Hago las actividades que me corresponden				
14. Cuando tengo un problema, se lo digo a alguien.				
15. Miro a los demás cuando les hablo.				
16. Ayudo a mis amigos(as) cuando tienen un problema				
17. Hago amigos fácilmente.				
18. Respeto el trabajo de los demás				
19. Soy respetuosa(o) cuando hablo con los demás				
20. Respeto los acuerdos cuando trabajo en equipo.				
21. Propongo a los demás realizar actividades en común				
22. Soy capaz de hablar de mis habilidades.				
23. Acepto cuando señalan mis errores, sin molestarme.				
24. Trato de pensar cómo se sienten los demás				
25. Cuando llego a un grupo nuevo, me presento a los demás sin que me lo digan				
26. Hago lo que debo sin que me lo pidan				
27. Cuando hablo con las personas, las miro a los ojos.				

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
28. Intento solucionar los desacuerdos hablando.				
29. Atiendo las indicaciones del profesor(a).				
30. Participo en juegos con los demás				
31. Cumpló a tiempo con mis actividades.				
32. Cuando creo que me tratan mal, lo digo sin ofender a otros.				
33. Identifico las emociones y donde las siento en mi cuerpo				
34. Cuando tengo problemas, mantengo la calma para buscar una solución.				
35. Sé que mis emociones pueden cambiar mis pensamientos				
36. Soy amable con los demás cuando se sienten mal				
37. Reconozco la emoción que siento ante lo que ocurre (tristeza, alegría, enojo, sorpresa, temor o desagrado).				
38. Pido participar cuando los demás realizan actividades que me gustan				
39. Sé lo que la otra persona siente al ver su cara o al escuchar su voz.				
40. Cumpló mis promesas				
41. Sé cuál es la causa de mis emociones.				
42. Agradezco cuando alguien me ayuda.				
43. Cuando los demás me preguntan por qué me siento triste, feliz o enojado, puedo explicar los motivos.				
44. Mantengo la calma ante comportamientos que me desagradan				
45. Sé cómo se llaman mis emociones.				
46. Realizo las actividades con mis compañeros de clase				
47. Sé cuál es la diferencia entre sentirme triste o enojado				
48. Intento hacer nuevas amistades				
49. Expreso mis emociones sin ofender o dañar a otros.				
50. Reconozco mis errores ante los demás				
51. Sé cuándo puedo expresar mis emociones.				
52. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás.				

Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales y Emocionales
Estudiantes - Parte II

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. Tengo miedo a muchas cosas.				
2. Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero.				
3. Me cuesta trabajo concentrarme en lo que estoy haciendo.				
4. Me siento apenado(a) fácilmente.				
5. Cuando me enojo, digo cosas para lastimar a los demás.				
6. Hago berrinches cuando no pasa lo que yo quiero				
7. Creo que me pueden pasar cosas malas.				
8. Digo mentiras.				
9. Me distraigo con facilidad.				
10. Puedo dormir bien por la noche.				
11. Digo cosas groseras o hirientes a algunos niños(as)				
12. Me cuesta trabajo estar quieto(a).				
13. Me siento solo(a).				
14. Hago trampas en los juegos para poder ganar.				
15. Cometo errores por no poner atención.				
16. Pienso que nadie me quiere				
17. Intento que los demás me tengan miedo.				
18. Cuando me enojo, rompo cosas.				
19. Cuando los adultos me piden algo les contesto de forma grosera.				
20. Me pongo nervioso(a) cuando estoy con mis compañeros de clase.				
21. Me peleo con los demás.				
22. Muchas cosas me ponen triste.				
23. Desobedezco las reglas.				
24. Ignoro a algunos niños(as) cuando me hablan.				
25. Invento cosas desagradables sobre algunos niños(as).				
26. Se me dificulta seguir las indicaciones que me dan.				
27. Cuando hay visitas en mi casa, prefiero alejarme de ella				
28. Actuo sin pensar en las consecuencias				
29. Me burlo de algunos niños(as)				

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
30. Siento una gran necesidad de estarme moviendo				
31. Le pongo apodos a algunos niños(as).				
32. Cuando tengo que hablar con otros, prefiero quedarme callado				
33. Si alguien me cae mal, quiero dejarlo fuera de todas las actividades				
34. Me siento sin ganas de hacer nada				
35. Golpeo a algunos niños(as)				

¡¡Gracias por tu valiosa participación!!

Anexo 3. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS) (adaptado por Lozada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot (2008).

Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales y Emocionales - Padres

A continuación, le presentamos un cuestionario para conocer las emociones y la forma en que su hija o hijo se relaciona. La información que proporcione se tratará de manera confidencial y servirá para conocer sus avances y necesidades. En colaboración con la maestra, la UDEEI y el equipo de Psicología le haremos saber los resultados.

Le agradeceremos llenes los siguientes datos

Nombre: _____

Nombre completo de su hijo(a):

Grado y grupo:

Sexo:

Hombre ()

Mujer ()

Prefiero no decirlo ()

Por favor lea cada uno de los enunciados y piense en el comportamiento de su hijo o hija durante los últimos dos meses. Decida con qué frecuencia su hijo o hija muestra el comportamiento descrito en cada uno de ellos.

Las opciones son nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Si tiene dudas indique la respuesta más aproximada.

Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales y Emocionales -
Padres - Parte I

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. Expresa sus sentimientos cuando se siente ofendido(a)				
2. Sigue las normas familiares				
3. Intenta comprender los sentimientos de usted				
4. Agradece cuando alguien le ayuda.				
5. Solicita ayuda a los adultos cuando no puede completar una actividad				
6. Cuida las cosas que le prestan				
7. Presta atención cuando usted le dice qué hacer				
8. Trata de hacer sentir mejor a los demás cuando se sienten mal.				
9. Se une a actividades por iniciativa propia, aunque ya hayan empezado				
10. Respeta su turno al platicar				
11. Cuando tiene un problema, lo comunica a alguien más				
12. Coopera con los otros miembros de la familia				
13. Perdona a los demás				
14. Adecua su tono de voz al momento y lugar.				
15. Se defiende cuando cree ser tratado injustamente				
16. Respeta las reglas, aunque nadie le esté viendo.				
17. Sigue sus indicaciones				
18. Intenta comprender cómo se sienten los demás				
19. Inicia conversaciones con los niños(as) de su edad				
20. Sus gestos concuerdan con lo que desea expresar.				
21. Resuelve con calma los desacuerdos que tiene con usted				
22. Respeta las cosas de los demás				
23. Hace amistades fácilmente				
24. Pide las cosas de manera amable.				
25. Cuestiona las normas que pudieran ser injustas para él y para los demás				
26. Se responsabiliza de sus acciones.				
27. Realiza sus tareas sin interrumpir a los demás				

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
28. Intenta consolar a los demás				
29. Se relaciona bien con otros niños(as)				
30. Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad				
31. Mantiene la calma si alguien se burla de él/ella				
32. Cumple sus promesas				
33. En un grupo nuevo, se presenta ante los demás por iniciativa propia				
34. Acepta las críticas sin enojarse				
35. Es capaz de hablar de sus habilidades.				
36. En situaciones conflictivas, llega a acuerdos y asume compromisos				
37. Respeta las reglas cuando juega con otros(as)				
38. Reconoce la emoción que siente ante lo que le pasa.				
39. Muestra interés y preocupación por los demás				
40. Invita a otras personas a participar en actividades comunes				
41. Reconoce la emoción de la otra persona, al ver la expresión de su rostro o al oír su voz.				
42. Cuando habla con las personas, las mira a los ojos.				
43. Sabe qué le hace sentir feliz, triste o enojado.				
44. Mantiene la calma frente a comportamientos que le desagradan.				
45. Sabe cuál es la causa de sus emociones				
46. Acepta sus errores cuando los comete.				
47. Puede expresar con palabras sus emociones.				
48. Reacciona con calma si un compañero(a) le empuja o golpea				
49. Nombra sus emociones				
50. Se defiende por sí mismo(a), si cree ser tratado(a) injustamente.				
51. Sabe cuál es la diferencia entre sentirse triste o enojado.				
52. Mantiene la calma cuando está en desacuerdo con los demás.				
53. Expresa sus emociones sin ofender o dañar a otros.				
54. Reconoce el momento y lugar para expresar sus emociones.				

Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales y Emocionales -
Padres - Parte II

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1. Se muestra agresivo si tiene que esperar su turno.				
2. Le pone apodosos ofensivos a algunos niños(as)				
3. Interrumpe de forma brusca sus actividades.				
4. Muestra desinterés al interactuar con otros.				
5. Interrumpe a la persona con la que está hablando.				
6. Obliga a los demás a hacer cosas que no quieren.				
7. Busca que los demás le tenga miedo.				
8. Se distrae con facilidad.				
9. Parece cansado o con poca energía.				
10. Se mueve excesivamente.				
11. Amenaza o acosa a los demás				
12. Se le dificulta seguir indicaciones.				
13. Se pone muy nervioso cuando está con otros				
14. Dice las mismas cosas una y otra vez				
15. Actúa sin pensar en las consecuencias				
16. Se burla de algunos niños(as)				
17. Dice que nadie lo quiere.				
18. No tiene interés en el juego				
19. Si alguien le cae mal, busca dejarlo fuera de todas las actividades				
20. Tiene problemas para dormir.				
21. Realiza conductas repetitivas sin una finalidad aparente.				
22. Muestra agresividad hacia las personas o cosas.				
23. Inventa cosas desagradables sobre algunos niños(as).				
24. Se apena fácilmente.				
25. Se enoja cuando cambian sus rutinas.				
26. Hace berrinches cuando no se hace lo que él quiere.				
27. Dice cosas negativas de sí mismo(a).				
28. Hace gestos o movimientos raros.				
29. Responde de forma irrespetuosa a los adultos.				
30. Evita interactuar con otros niños o adultos.				
31. Se pierde mirando detalles en los objetos.				

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
32. Desobedece las reglas.				
33. Golpea a algunos niños(as).				
34. Tiene problemas de alimentación, ya sea que coma en exceso o deje de comer				
35. Repite las mismas conductas a pesar de los malos resultados.				
36. Dice mentiras.				
37. Cuando está con otros, se queda callado(a).				
38. Hace trampa en los juegos porque siempre quiere ganar.				
39. Ha perdido el interés de hacer cosas que antes disfrutaba.				
40. Busca pelear con sus compañeros.				
41. Cuando hay visitas en casa, prefiere alejarse.				

¡¡Gracias por su valiosa participación!!

Anexo 4. Cartas descriptivas de las sesiones virtuales

Sesión 1. ¿De qué estoy hecho o hecha?

Ejes: Autoestima, Resiliencia, Ciudadanía, Salud emocional

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento

Objetivo general

Que las niñas y los niños reconozcan sus cualidades que las y los conforman para afrontar las situaciones adversas, a través de un ejercicio de autoconocimiento que compartirán y será valorado por su grupo de compañeros(as), maestras, familias y psicóloga.

Material: Figura o muñeco hecho por ellos y ellas.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece el espacio y la asistencia. • Menciona a las y los tutores, niñas y niños, que trabajaremos con la figura que realizaron en casa (con base en las instrucciones que se mandaron en infografías previamente). • Simón dice, se les solicitarán a los pequeños(as) algunos objetos que puedan tener a la mano, de manera que los traigan lo más rápido posible (Libreta, color, mano, sonrisa, almohada, silla). • Preguntará si les gustaría que se aviente la pelotita imaginaria para participar. 	5 min
Desarrollo	Se les introduce la actividad de la figura, muñeco o muñeca de que estoy hecho o hecha, con base en las infografías enviadas, preguntado por su creación. <ul style="list-style-type: none"> • Las maestras, psicólogas, alumnas y alumnos presentarán a su figura y mencionarán como la hicieron, con que la hicieron, así como sus fortalezas, cualidades positivas y los momentos que las y los hacen sentir bien y estar felices. • Iniciará la Mtra. De UDEEI seguidamente de la docente, supervisora, psicóloga y enseguida los niños y las niñas. • La moderadora invita a un ejercicio de imaginaria: “Ahora; cierra tus ojos y mencionaré nuevamente algunas de tus fortalezas (La psicóloga las anota al momento que las mencionen con el fin de iniciar las sesiones desde la mirada apreciativa). Recuerda que cuando necesites animarte, ve tu figura y ve todo lo hermoso de lo que estás hecho tú y tus compañeros y compañeras” • Pregunta a las niñas y niños como se sintieron y si les gustó la 	10 min

	actividad.	
Cierre	Menciona de parte de todo el equipo que se enviarán actividades divertidas para trabajar con la mamá, papá o el tutor para continuar favoreciendo su aprendizaje y desarrollo.	2 min

Material adicional:

-Infografías de las instrucciones por creación de las residentes



También nos forman nuestras emociones y recuerdos.



Y estamos hechas o hechos de lo que podemos hacer....

Tenemos el poder de relajarnos, volver a la calma, sentirnos mejor e iluminar nuestro mundo.



A veces cuando vivimos situaciones difíciles no vemos las cualidades y recursos que tenemos para sentirnos mejor.

Para que los puedas ver en ti queremos invitarte a pensar de qué estás hecha o hecho realizando la siguiente actividad.

Primero elabora una figura de ti.

Puedes hacerla de plastina, con un dibujo, creando un títere con un calcetín o usando palitos de paleta.



Después agrégale papelitos en los que escribas tus cualidades positivas, lo que sabes hacer muy bien, las personas que te apoyan y las fortalezas que te han ayudado a superar momentos difíciles.

Si es posible, elabora con un familiar una figura que represente sus fortalezas como familia.



¡Ten lista figura para la reunión virtual!

Sesión 2. Masaje navideño familiar

Ejes: Autoestima, Resiliencia, Ciudadanía, Salud emocional
Dimensión socioemocional: Autoconocimiento

Objetivo general

Que las niñas y niños compartan un momento agradable jugando con sus cuidadores/as para estimular la convivencia, imaginación y el lenguaje.

Material: Gorro de Santa u otra prenda roja que tengan a la mano.

Actividad de repaso: Canción de Pedro Conejito.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece el espacio y la asistencia. • Menciona a las y los tutores, niñas y niños, que el día de hoy la pasaremos muy bien en compañía de nuestros cuidadores/as y compañeros(as). • Canción de “Pedro Conejito” https://www.youtube.com/watch?v=q8Ow-UIGybk 	7 min
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Se explica brevemente a las mamás y papás que para esta dinámica se requiere de la ayuda de sus manos, porque serán las que contarán una historia navideña sobre la espalda alta de las niñas y niños. • La moderadora comienza a contar la siguiente historia, mientras las cuidadoras colocan las manos en la espalda de sus pequeños, escuchan la voz guía y observan los movimientos que deberán realizar; las alumnas y los alumnos participarán con las indicaciones que escuchen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Había una vez un león en época de navidad, que con su gorrito puesto en su cabeza caminaba y caminaba (<i>la moderadora modela con los dedos de las manos simulando que el león caminaba sobre la espalda de las niñas y los niños</i>). 2. Entonces aparecieron más leones, que lanzaron un gran rugido que hizo saltar a toda la selva (<i>se pide a los niños y a las niñas que hagan el gran rugido</i>). 3. A continuación el león comenzó a saltar y bailar de la emoción porque estaba lloviendo, (hasta su gorrito de navidad, se agitó (<i>pequeños toques con las yemas de los dedos</i>)). 4. Y dio así, un pequeño grito de emoción (<i>pide a niñas y niños</i>). 	5 min

	<p><i>que den el grito).</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Luego se tiró al pasto y comenzó a dar vueltas de un lado para otro (<i>movimientos semicirculares con toda la palma</i>). 6. En ese momento empezó a darle sueño y lanzó un gran bostezo (<i>niñas y niños bostezan</i>). 7. En seguida unos amigos changuitos se acercaron para darle masajes al león en su cabeza y gran melena (<i>desliz suave de las manos sobre la cabeza de los pequeños</i>). 8. Finalmente el gran león se quedó dormido con una enorme sonrisa, soñando que los renos de Santa venían a visitarlo (<i>niñas y niños cierran los ojos y sonrían</i>). 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Explica que ahora serán los niños y niñas quienes realizarán este ejercicio a sus cuidadoras y cuidadores, considerando que sea con suavidad. • Se repiten los pasos anteriores, cambiando de roles. 	5 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionará brevemente los beneficios de realizar esta actividad: <ul style="list-style-type: none"> -Puede ayudar a tranquilizarnos cuando estemos tensos(as), molestos(as) o enojados(as). -Fomenta la convivencia entre tutores, tutoras, niñas y niños. -Genera imaginación y creatividad, al agregar movimientos. • Preguntará las sensaciones y emociones que le generó a cada uno. • Comenta a las niñas y niños que espera que pasen felices fiestas de fin de año, en compañía de su familia, bailando y sonriendo como el león navideño que acaban de conocer. 	8 min

Sesión 3. Construimos un cuento grupal

Ejes: Autoestima, Resiliencia, Ciudadanía, Salud emocional
Dimensión socioemocional: Autonomía. Liderazgo y apertura.

Objetivo general

Que las niñas y niños colaboren en la creación de un cuento que propicie la expresión y validación de emociones, así como la relación con sus compañeros y compañeras.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece la asistencia. • Menciona a los tutores, tutoras, niñas y niños, que hoy retomaremos las actividades con el equipo de UDEEI y psicología, para continuar divirtiéndonos. • Se preguntará al grupo si en vacaciones repasaron la canción de “Pedro Conejito”, hicieron el masaje emocional o alguna otra actividad, para iniciar con “El baile de la abejita” https://www.youtube.com/watch?v=IDH_iQy8WBE. 	7 min
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pide a los niños y niñas que levante la mano quien le gustan los cuentos. 2. Preguntará cuál es el cuento favorito de cada uno y cada una. 3. Se menciona secuencia de la actividad: “Ahora, los invito a que juntos construyamos un cuento, yo voy a leer el inicio, parte del desarrollo y ustedes van a construir el final, mencionando que es lo que creen o se imagina que continúa con ayuda de las imágenes. 4. Guiará a cada alumno en la continuación, del cuento, de manera que todas y todos participen. 	10 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionará brevemente la reflexión del cuento, anexando que, gracias a cada uno de las y los presentes, se construyó un cuento hermoso. • Preguntará a cada integrante si le gustó la actividad y que personaje de las imágenes les gustó más. 	5 min

Sesión 4. Les presento a mis juguetes favoritos

Ejes: Atención, Autoestima y Consciencia social

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento, empatía y colaboración.

Objetivo general

Que las niñas y los niños identifiquen sus gustos e intereses propios y de las y los demás a través de presentar e interactuar con su juguete favorito y reconozcan las emociones que les genera hacerlo.

Material: Juguete favorito

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece la asistencia. • Pregunta a los niños y niñas si están listos y listas para divertirse en la sesión de hoy, junto con sus compañeros y compañeras. • Se pedirá a las y los alumnos que cada uno presente su juguete favorito, guiándolos(as) con las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> a) ¿Quién te lo regaló? b) ¿Por qué es tu juguete favorito? c) ¿Con quién juegas? d) ¿Qué emoción sientes cuando estás con tu juguete? - Las moderadoras colocarán el ejemplo de presentación individual e invitará a los demás a realizarlo.	12 min
Desarrollo	-Ahora con ayuda de la moderadora, se les invitará a que juntos formemos una historia mencionando acciones de los juguetes (por ejemplo, el avión de Ximena iba volando y luego aterrizó cerca del muñeco de Axel...). - Se hilará de manera que se enfatizen las emociones que se generan al interactuar con el juguete, (por ejemplo, ahora como la muñeca de Ana va corriendo, también nuestros juguetes lo harán y será sobre nuestro brazo, entonces percibimos las emociones y sensaciones que causa el interactuar con los juguetes y compañeros y compañeras...)	8 min.
Cierre	- Se les preguntará ¿Quién de tus compañeros(as) tiene los mismos gustos que tú? ¿A quién le gustan los mismos juegos o juguetes que a ti?, “vemos que a todos nos gusta jugar y que jugar nos da alegría”, por lo que continuaremos realizando estas dinámicas”. -Se agradecerá su asistencia e invitará a la siguiente sesión para celebrar una actividad alusiva al día de la amistad.	7 min

Sesión 5. Comparto con mis compañeros y compañeras

Ejes: Atención, Autoestima y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento, empatía y colaboración.

Objetivos generales

-Que las niñas y los niños compartan lo que les gusta hacer para favorecer su propio bienestar y la armonía en su grupo.

-Que la docente cree y dirija un juego sorpresa para el grupo para favorecer el clima emocional del aula.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece la asistencia. • Les pregunta a los niños y niñas si están listas para divertirse en la sesión de hoy, junto con sus compañeros y compañeras. • Se les mencionará que el día de hoy vamos a compartir actividades que nos gustan hacer, disfrutarlas en familia, con amigos, amigas o con compañeros y compañeras, aprovechando que acaba de pasar el día de la amistad (14 de febrero) una fecha para compartir. 	7 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Se invitará a las niñas y niños a que mencionen una actividad que les gusta realizar y les genera alegría; por ejemplo, saltar, correr, silbar, hacer cosquillas, inflar globos, abrazar, aplaudir, sonreír, etc., o algún mensaje que gusten mencionar a sus compañeros y compañeras. • Si se trata de alguno de los ejemplos anteriores, como silbar, los demás silbaremos juntos y juntas por un momento o simularemos que inflamos globos, o saltaremos o nos haremos cosquillas. Si se trata de algún mensaje, todas y todos escucharemos con atención y al final aplaudiremos a nuestra compañera o compañero. • La docente dará un regalo a sus alumnos y alumnas, sobre el valor de la amistad, en alguna de las siguientes formas: (carta, poema, palabras, imagen o pensamiento). • Se les preguntará cómo se sintieron al recibir ese regalo. 	10 min.
Cierre	Dará el siguiente mensaje de cierre y retroalimentación: <ul style="list-style-type: none"> • Todas las cosas que hacemos son muy valiosas y más cuando se comparten, porque al compartirlas generamos bienestar y 	10 min.

	<p>vínculos de afecto hacia las y los demás.</p> <ul style="list-style-type: none">• También observamos que tenemos gustos diferentes y eso es lo que nos hace únicos, únicas y especiales.• Experimentamos que a pesar de la distancia (por la pandemia) nos dimos regalos a través de compartir actividades y pensamientos. <p>Para finalizar preguntar:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Pudiste identificar lo que te gusta a hacer?• ¿Conociste los gustos de tus compañeros(as)?• Les invitamos a darnos un pulgar arriba si lo conocieron bien, pulgar medio si lo conocieron más o menos, y pulgar abajo si no lo conocieron.• Se les solicita una foto o dibujo de cuando eran bebés para la siguiente sesión.	
--	---	--

Sesión 6. Juego a conocerme cada día más

Ejes: Autoestima y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento, autonomía y colaboración.

Objetivo general

Que las niñas y los niños reconozcan lo que ahora saben hacer, para favorecer su autoconfianza y las emociones que les genera.

Material: Fotografía o dibujo, oca de las emociones y dados virtuales.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece la asistencia. • Les pregunta a las niñas y a los niños si están listas y listos para divertirse en la sesión de hoy, junto con las maestras, sus compañeros y compañeras. • Juego de Oca de las Emociones y dados virtuales de las siguientes páginas https://dado.online/ https://app-sorteos.com/es/apps/tirar-dado-online • Se proyectará en la pantalla la Oca de las Emociones y a la par los dados virtuales en donde cada uno de los alumnos y las alumnas tirará una vez para realizar y compartir la acción que la casilla indique. 	7 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • “Ahora vamos a utilizar la foto de cuando eran más pequeños(as) o bebés, recordando que quien no haya tenido la posibilidad de conseguir una foto nos mostrará un dibujo de sí mismo cuando era pequeño o pequeña” • La guía colocará el ejemplo con su foto, la de las maestras, mencionando lo que guste compartir de ese momento, y acompañar la explicación con alguna acción que en ese entonces no podía hacer por ser muy pequeño, pequeña y ahora ya lo puede hacer. Ej. “Esta foto es de cuando era bebé, en ese momento no podía vestir sola, a mi mamá le gustaba ponerme vestidos rosas y ahora soy feliz porque ya me puedo vestir sola y elegir otros colores” • Ahora se invitará a cada una de las niñas y niños que también se sumen a compartir su fotografía y alguna explicación. 	10 min.

<p>Cierre</p>	<p>Dará el siguiente mensaje de cierre:</p> <p>“Las habilidades que hemos logrado, es gracias al apoyo de nuestros cuidadores/as y a nosotros mismos, pues ahora hacemos cosas que antes no podíamos hacer y eso nos hace sentir orgullosos(as) de nosotros(as) mismos(as) y contentos(as); por ejemplo, antes no nos podíamos vestir solos(as) , caminar o correr y ahora ya lo hacemos”.</p> <p>También podemos experimentar tristeza o enojo porque ya no nos pueden cargar todo el tiempo, etc.</p> <p>“Para finalizar, me gustaría que nos compartieran con sus palabras que reconocemos y aprendimos sobre lo que ahora hacemos que antes no podíamos hacer”</p>	<p>5 min.</p>
----------------------	--	---------------

Material adicional: Oca de las emociones de:

Viviendosusana. (30 de noviembre de 2020). Oca de las emociones. *Living Susana* 2020.

<https://viviendosusana.wixsite.com/livingsusana/post/6282d6ac>



Sesión 7. Burbujas de imaginación

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento, empatía y colaboración.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Bienestar y resolución de conflictos.

Objetivo general

Que las niñas y los niños, cuidadores/as y/o familiares con ayuda del video “Burbujas de imaginación”, identifiquen por sí mismos lo que les puede alegrar y generar bienestar en su hogar cuando están tristes, aburridas o aburridos.

Material: Video “Burbujas de imaginación” de Jiménez, et al. (2020). Se les enviará previamente, el enlace de YouTube y el archivo de video por WhatsApp.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: Agradece la asistencia a niñas, niños, madres, padres, tutores, familiares, cuidadores/as y/o acompañantes. <ul style="list-style-type: none"> • Se reitera el agradecimiento por el apoyo y la participación, mencionando que esta sesión será de gran aprovechamiento. • Canción de “Aceite de iguana” “Ahora, para movernos un poco los invitamos a cantar y a realizar los movimientos que yo les muestro y ustedes los replican ¿Tienen alguna duda?”	7 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • “Ahora quiero invitar a nuestras, niñas, niños; junto con sus acompañantes a platicar del cortometraje “Burbujas de imaginación”, se llama cortometraje porque es una película chiquita. • La moderadora pregunta quienes pudieron verlo. • Se proyecta el cortometraje. • ¿Qué emociones sintieron con el cortometraje? Guía destaca las distintas emociones experimentadas y visualizadas durante el video. En la primera parte el pez se veía gris y estaba bostezando porque estaba muy aburrido en su pecera. Y ustedes, ¿cómo demuestran que están aburridas o aburridos? <ul style="list-style-type: none"> • Empecemos con las y los acompañantes, ¿cómo es su cara cuando se sienten aburridas o aburridos? • Ahora las niñas y niños, ¿cómo es su cara cuando se sienten aburridos o aburridas? A continuación, pregunta a los niños y niñas:	10 min.

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se dieron cuenta de que la niña no podía salir de su casa? ¿Qué hacía para divertirse? Considerando las respuestas y puede complementar: “Ella usaba su imaginación para jugar con su pez, tener un barco o ser amiga del árbol.” • ¿Y tú, qué puedes hacer para sentirte mejor cuando estás aburrida o aburrido? 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • La moderadora destaca que a veces el aburrimiento lo demostramos con enojo o tristeza. Lo importante es analizar lo que sentimos y nosotras o nosotros mismos buscar cómo tranquilizarnos. • Agradece la participación, mencionando que compartimos ideas sobre actividades que realizamos cuando estamos aburridos o aburridas (como se muestra en el video), todo lo cual nos da ideas para ponerlas en práctica en casa con nuestras y nuestros familiares. 	5 min.

Jiménez, E., Morales, I., Orozco, M., Rivera, C. & Rivera, O. (2020, 19 octubre). Burbujas de imaginación [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PuHor7coD40&feature=youtu.be>

Sesión 8. Creamos nuestra ludoteca

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento, autonomía y colaboración.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Bienestar, iniciativa personal, comunicación, resolución de conflictos.

Objetivo general

Que las niñas y los niños, cuidadores/as, y/o familiares colaboren en la creación de un espacio de diversión y convivencia familiar en su hogar que les genere bienestar.

Materiales: Crayolas, estampas o recortes, resistol y caja pequeña o grande de (cereal, zapatos, contenedor o un recipiente).

Actividad adaptada de la juegoteca de Tonucci, 2020.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece la asistencia a niñas, niños, madres, padres, tutores, familiares, cuidadores/as y/o acompañantes. • Se les solicitará a las niñas y niños que realicen un par de respiraciones lentas para relajarnos un poco. • Posteriormente se les plantearán las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es tu juego favorito? ✓ ¿Con quién juegas? ✓ ¿Descubriste algún juego nuevo durante la cuarentena? 	7 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Se explica brevemente el significado de la palabra ludoteca que viene de las palabras griegas: “ludus que quiere decir «juego o juguete» y de la palabra teke que equivale a caja o lugar donde se guardan juegos y juguetes que se pueden compartir con los demás” (Wikipedia, 2021). Para hacer nuestra ludoteca tomaremos en cuenta los gustos, habilidades y posibilidades de nosotras y nosotros mismos y de nuestra familia para convivir y proporcionarnos sentimientos de felicidad. • “Los invitamos a que nos muestren su caja y materiales; recuerden que no importa si la caja es grande o pequeña, porque la iremos construyendo poco a poco; puede ser un recipiente, contenedor o un material que ustedes ya tengan y lo decoraremos”. • Vamos a comenzar a pintar la caja como prefieran; comenzando por arriba, abajo, de un lado, con su color favorito, etc. 	10 min.

	<ul style="list-style-type: none"> • Si van terminando pueden anexar las estampas o recortes de lo que ustedes prefieran, ya sea solas, solos o con ayuda de sus cuidadores/as o familiares. • Como no tenemos más tiempo, dejaremos así la caja y en el transcurso de la semana la terminarán de decorar en compañía de su familia o cuidadores/as. 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Para que sigan construyendo su ludoteca. Pregunten a sus cuidadores/as, papás, mamás, abuelitas o abuelitos - ¿A qué jugaban cuando eran niños o niñas? -Guarden en su ludoteca los juguetes o juegos que más les gusten e inviten a sus cuidadores, cuidadoras, hermanos, hermanas o familiares a agregar juegos o juguetes que les gusten, para que al final tengamos una gran ludoteca con los gustos de todos. 	5 min.

Tonucci, F. (2020). *Saberes cotidianos. Explorar, jugar y aprender en casa*. (1ª ed). Ministerio de Educación Argentina.

Sesión 9. Mi ludoteca familiar

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento, autonomía y colaboración.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Bienestar, iniciativa personal, comunicación, resolución de conflictos.

Objetivo general

Que las niñas y niños, compartan con su grupo un espacio para divertirse y convivir en familia, así como las emociones que les generó realizarlo.

Materiales: Crayolas, estampas o recortes, resistol y caja pequeña o grande de (cereal, zapatos, contenedor o un recipiente). Actividad adaptada de la juegoteca de Tonucci, 2020.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece la asistencia a niñas, niños, madres, padres, tutores, familiares, cuidadores/as y/o acompañantes. • Adaptación del juego coctel de frutas. • La moderadora solicitará a cada participante que elija un número del 1 al 4 para proporcionarles el nombre de una fruta (las cuales se encontrarán en una lista previa de la moderadora relacionando fruta con un número). • Enseguida se les dará la siguiente indicación: • -Cuando escuchen el nombre de la fruta que les tocó, se levantarán de su lugar, darán un salto o una vuelta. 	7 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de ludotecas -Se invitará a que cada participante presente su ludoteca ante los demás, explicando quien les ayudó a terminarla y los juguetes y juegos que incluyeron. • Se les preguntará si sus padres, madres o cuidadores/as les dijeron que juegos o juguetes jugaban cuando eran pequeños, pequeñas y si ellos o ellas lo conocen. • Se les dejará como misión anexar algunos juguetes tradicionales a su ludoteca y reflexionar sobre la importancia de tenerla en casa y compartirla con su familia. 	10 min.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se les preguntará ¿Cómo se sintieron al hacer su ludoteca? 	5 min.

Sesión 10. Jugando hacia el regreso a clases

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento, autorregulación y empatía.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Bienestar, conciencia y expresión de las emociones.

Objetivo general

Que las niñas y los niños compartan como se sienten y vivieron las vacaciones con su ludoteca, para fomentar su autoconocimiento, así como el reconocimiento y la expresión de sus emociones.

Materiales: Ludoteca.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece la asistencia a niñas, niños, cuidadores/as y/o acompañantes. • Expresar el gusto que nos da volverlos a ver y que nos logremos reunir para dar continuidad a las actividades agradables y divertidas. • Preguntar ¿cómo están ellos/ellas y su familia? • Adaptación del juego de las escondidas <ul style="list-style-type: none"> - “A continuación jugaremos unos minutos a las escondidas, para activarnos un poco e integrarnos nuevamente en este regreso a clases”, “Mencionaremos algunas acciones y quienes las hayan realizado, serán los que se enconderán, ¿están listos y listas?” - ¿Quién jugó con sus padres, madres o cuidadores/as durante las vacaciones? - ¿Quién se sintió contento o contenta durante las vacaciones? - ¿Quién se sintió a ratos triste, enojado o enojada? - ¿Quién descubrió nuevos juegos o juguetes? - ¿Quién se sintió cansado o cansada durante algunos días? 	7 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de ludotecas <ul style="list-style-type: none"> -Se invitará a que cada participante realice un dibujo sobre el juego o juguete que más jugó durante las vacaciones (se colocará una canción de fondo, mientras dibujan). -Les invitará a compartir algunos dibujos y a decir a sus compañeros que emoción les generó. 	10 min.

Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Invitará a expresar como sienten de regresar a conectarse con sus compañeras, compañeros y profesora.• Agradece su asistencia, mencionando que nos vamos a divertir y aprender mucho sobre nuestras emociones y la convivencia con los compañeros, las compañeras y la familia.	5 min.
---------------	--	--------

Sesión 11. ¿Qué puedo hacer con mi enojo para sentirme mejor?

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento, autorregulación y empatía.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Bienestar, conciencia y expresión de las emociones.

Objetivo general

Que las niñas y los niños identifiquen al enojo como una emoción válida y como componente de sus emociones básicas, así como estrategias para regresar a la calma cuando lo requieran.

Materiales: Máscara para el enojo.

Nota: Por ser una sesión especial, se lleva todo a manera de moderadora y guía.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: Agradece la asistencia a niñas, niños, cuidadores/as y/o acompañantes. <ul style="list-style-type: none"> Presentación del Lucy enojo GUÍA: Bienvenida a la actividad La guía presenta al personaje de Lucy enojo como una actora muy reconocida y les comenta a los niños y niñas que en la sesión de hoy nos estará acompañando para que podamos conocerla.	7 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Lucy enojo, se presenta alegremente: Lucy enojo: ¡Hola!. Gracias a las maestras por permitirme estar aquí tenía muchas ganas de verlos, verlas y saludarles. Mi nombre es Lucy enojo y me gusta aparecer cuando a las personas no les gusta algo, por ejemplo: cómo los tratan. GUÍA: -Gracias por acompañarnos, se dirige a los niños y niñas y les pregunta: ¿La conocen? <ul style="list-style-type: none"> La guía cede la palabra a Lucy enojo: Lucy enojo: Me da gusto saber que no se han olvidado de mí, yo no soy mala pero mucha gente prefiere no mencionarme (cara triste) porque piensan que hago daño. GUÍA: -Hoy les quiero dar un mensaje... ¿Quieren saber cuál es?, ¿De verdad quieren saber? -Pues bien, mi misión es darles la siguiente información: Lucy enojo: Yo estoy contigo siempre porque soy parte de tus emociones, pero no siempre me presento: A veces me ven cuando no me dan lo que quiero ¿cierto? GUÍA: - ¿A ti qué te hace enojar? (pregunta a los niños y niñas) 	10 min.

	<p>Lucy enojo: A mí no me gusta pelear, y para evitarlo, a veces respiro profundo y cuento hasta 10 ¿Me ayudan a contar? Levántense respiren profundo y cuenten entre cada respiración: 1...2...3...4...5...6...7...8...9...10</p> <p>Yo espero a relajarme un poco antes de actuar, pienso lo que voy a decir y así evito decir palabras que me lastimen o lastimen a las demás personas o romper cosas sólo porque no me siento bien. También a veces utilizo una pelota de esponja para presionarla cuando me siento molesto.</p> <p>GUÍA: Ahora, los invitaré a hacer un ejercicio para dejar salir esta fuerte emoción sin lastimar a las y los demás. Hazlo conmigo Lucy, enojo:</p> <p>-Toma una hoja y arrúgala, con todas tus fuerzas, imagina que lo que te hace enojar está en esa hoja.” Si necesitas otra hoja utilízala. (Guía muestra en la cámara cómo arruga la hoja con todas sus fuerzas). Esto también se puede hacer con una almohada o con una cobija.</p> <p>-Guía invita a que después de descargar el enojo se den un respiro. Muestra cómo respirar con la guía de sus manos: Pone la mano izquierda frente a la pantalla y recorre cada dedo con el índice derecho, yendo del meñique al pulgar. Al subir por cada dedo inhalamos y al bajar exhalamos.</p> <p>Agradecimiento</p> <p>LUCY ENOJO:</p> <p>“Gracias por escucharme niñas, niños y familias, me ayuda mucho que cuando sientan enojo me escuchen y sepan que sólo quiero darles un mensaje que les ayude a reconocer lo que les gusta y lo que le disgusta o les enoja.</p> <p>-Les quiero pedir algo especial: Cuando me vean, escúchenme antes de actuar, reciban mi mensaje, tómense su tiempo y luego podrán decir lo que sienten con calma y sin hacer daño. Las y los quiero mucho.</p> <p>GUÍA: Agradece la presencia a Lucy enojo y la invita a que también asistan sus emociones amigas al grupo en futuras ocasiones.</p>	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Ahora les invitamos a expresar con una palabra o con una reacción qué les pareció la actividad. • También les invitamos a platicar del enojo con su familia o cuidadores/as, a reconocer que es una emoción natural y pensar en los objetos o actividades que les ayudan a calmarse cuando están enojados. 	5 min.

Sesión 12. Jugando con el enojo

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Bienestar, conciencia y expresión de las emociones.

Objetivo general

Que las niñas y los niños a través del juego identifiquen las causas y las consecuencias del enojo, así como la formas de expresarlo para cuidar su bienestar y el de las y los demás.

Oca: Se busca que la actividad para los niños y niñas sea retadora, se componga por actividades que identifiquen, expresen, externalicen y jueguen de manera kinestésica con la emoción del enojo.

Materiales: Oca del Enojo.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Agradece la asistencia a niñas, niños, cuidadores/as, y/o acompañantes. • Canción cabeza-hombros-rodillas-pies Se les colocará la canción, solicitándoles que sigan a la guía y posteriormente lo hagan por sí solos de manera lenta y luego rápida. https://www.youtube.com/watch?v=71hiB8Z-03k 	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Oca emociones con <i>Among us</i> -Se presentará la Oca en la pantalla, señalando a las niñas y niños que significan los recuadros, cómo se juega y de qué aspectos se componen para nuestra actividad. -Se solicitará a la docente que cuente en su mente o en voz baja del 1 al 6, y vuelva a empezar cuando llegue al 6. Se invitará a cada participante a decir alto cuando le toque su turno para que de acuerdo al número en que se quede la docente, sea el número de casillas que podrá avanzar. -Cuando al avanzar en el recuadro el niño o niña en turno caiga en la casilla de patito, le pediremos que realice alguna de las siguientes acciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. En qué parte del cuerpo siento el enojo. 2. Dibuja una cara enojada 3. Con el cuerpo expresa tu enojo. 4. ¿Qué emoción es la contraria al enojo? 	10 min.

	<p>5. ¿Es bueno o malo sentir enojo ? ¿por qué crees esto? ¿Y los demás que piensan?</p> <p>En ocasiones no podemos detener el enojo y no es responsabilidad nuestra lo que nos generó el enojo. Ante esas situaciones necesitamos estrategias para calmarnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué técnicas que vimos la sesión pasada para calmar el enojo recuerdas? 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Los invitamos a recordar que todas las emociones son válidas y que cuando se encuentren ante esta emoción y se salga fuera de control, realicen los ejercicios que practicamos la sesión pasada. • Hacer énfasis en que algunas situaciones que generan enojo no son responsabilidad de nosotros. • Finalmente, se les invitará a mencionar ¿qué aprendieron? 	5 min.

Material adicional: Oca de las Emociones de los Among us de:

OrientaMedia. (28 de mayo de 2020). Oca among us. *OrientaMedia. Gabinete psicopedagógico y de mediación familiar.* <https://orientamediagabinete.blogspot.com/2020/05/>

OCA AMONG US



Sesión 13. Torre de mis emociones

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Atención, bienestar, conciencia, expresión de las propias emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños comprendan que todos tenemos derecho a expresar nuestras emociones, y reconozcan los cambios que producen en nuestro cuerpo.

Materiales: Piezas para armar, jenga, cubos, bloques, vasos de plástico o material con el que se pueda construir. Hoja de relación de emociones para proyectar o impresas.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ejercicio de atención con el bingo de Among us</i> -Se proyectará la imagen del bingo y se invitará a las niñas y niños a que encuentren a los diferentes personajes (among us) en las coordenadas que dirá la moderadora.	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Unir emociones en una hoja impresa</i> -Se preguntará si cuentan con la hoja impresa de la unión de emociones, y se les dará la instrucción de que unan la expresión facial (lado derecho) con la situación que lo ha provocado (lado izquierdo). Se les dará unos minutos para que todos realicen el ejercicio. -En caso de que no tengan la hoja impresa, se proyectará y todos juntos uniremos cada emoción con la situación que la provoca. <ul style="list-style-type: none"> • Al mismo tiempo construiremos una torre de emociones. Al unir cada una de las imágenes se les preguntará si han sentido esa emoción y por qué la sintieron así (una emoción a la vez). Si ellos/ellas han estado en esa situación se les pedirá que coloquen un cubo o pieza a su propia torre, de manera que al final cada uno/a haya logrado construir una gran torre de emociones.	10 min.
Cierre	Invitación a seguir jugando con las emociones y a observar las torres de los compañeros y las compañeras enfatizando en que hay emociones que son parecidas, compartidas y todas y todos las expresamos de diferente manera a las y los demás y eso está bien. Preguntará las siguientes interrogantes: - ¿Te gustó la actividad? - ¿Qué aprendiste?	10 min.

Material adicional: Bingo de los among us de:

Maria. (19 de octubre de 2020). Bingo cruzado among us. *Orientación Andujar. Recursos educativos accesibles y gratuitos.* <https://www.orientacionandujar.es/2020/10/20/bingo-cruzado-de-among-us/bingo-cruzado-among-us-6/>

Señala el dibujo que se encuentre en la celda:
A2 – B4

Bingo	A1	A2	A3	A4
B1				
B2				
B3				
B4				

Material adicional: Relación de imágenes del libro:

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*. Cuaderno de actividades para el alumno. SEP.



Sesión 14. Jugando con el monstruo de las emociones

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Atención, bienestar, conciencia, expresión de las propias emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños comprendan que todos tenemos derecho a expresar nuestras emociones, y reconozcan los cambios que producen en nuestro cuerpo.

Materiales:

- Recipiente con tapadera (botella de plástico) con agua, glicerina o purpurina (de los colores que deseen y tonos claros) y diamantina de colores.

- Cuento “Monstruo de colores” Llenas (2012), y ruleta de las emociones.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> Estatuas de marfil <p>-Se les invitará a este juego y al momento de quedar como estatuas, quien se mueva deberá expresar una emoción con gestos de acuerdo con la ruleta de las emociones.</p>	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura del cuento <p>-Se dará lectura al cuento, con la caracterización de las y los personajes (niña y monstruo), por parte de las moderadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> Preguntas para reflexionar sobre el cuento <p>-¿Alguna vez has notado que tus emociones están revueltas y no sabes explicar qué te pasa? - ¿Qué haces tú para aclarar tus emociones cuando las tienes revueltas como el monstruo de colores?</p>	10 min.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> Hagamos nuestro frasco de la calma <p>-Les invito a hacer su frasco de la calma. Nos va a ayudar a entender que cuando tenemos muchas emociones revueltas no logramos identificarlas y no sabemos cómo sentirnos mejor. Necesitamos estrategias recuperar la calma (como las de respiración).</p> <p>- Les explicaré cómo hacer su frasco.</p>	5 min.

Material adicional: Ruleta de las emociones y el cuento del monstruo de colores:

Llenas, A. (2012). *El monstruo de las emociones*. Flamboyant.



Sesión 15. Creación del monstruo de colores

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Atención, bienestar, conciencia, expresión de las propias emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños identifiquen a través del monstruo de colores que todas nuestras emociones son válidas, ante las situaciones que las generan.

Materiales: Insumos reciclados (tubo de papel de baño, colores, hojas, recortes, etc.).

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Adivinanzas. -Las moderadoras mencionarán dos adivinanzas a las niñas y niños: -Se invitará al grupo a que si lo desean, cuenten alguna adivinanza, chiste o trabalenguas. 	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del monstruo de colores -Recordatorio sobre el monstruo del cuento de colores de la sesión pasada. -Se invitará a realizar su propio monstruo con papel reciclado (cartón de papel de baño) y los materiales que ellos/ellas tengan para decorarlo o caracterizarlo con ojos, orejas y demás. • Dibujo de frascos en su libreta sobre las distintas emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo y calma). • Invitación a agregar o dibujar objetos, momentos o acciones que les generan las diversas emociones. 	10 min.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Escrito sobre las emociones experimentadas durante la pandemia. -Invitación a escribir alrededor de los frascos que dibujaron, cuáles fueron las emociones que experimentamos durante el confinamiento. • Reflexión sobre la importancia de sentir, reconocer, nombrar y expresar cada una de nuestras emociones en todo momento. • Invitación a expresar con alguna palabra u oración qué les pareció la actividad. • Invitación a utilizar su monstruo de colores para sus juegos cotidianos y observar sus emociones y las de los demás. 	15 min.

Sesión 16. Jugando con el monstruo de colores e integrando mis emociones

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Atención, bienestar, conciencia, expresión de las propias emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños expresen a través del monstruo de colores, las situaciones que les han generado alegría, tristeza, calma, enojo y miedo, así como algunas técnicas para mejorar su bienestar físico y emocional.

Materiales: Hoja impresa de la silueta del monstruo y color azul, rojo, amarillo, verde, gris y rosa.

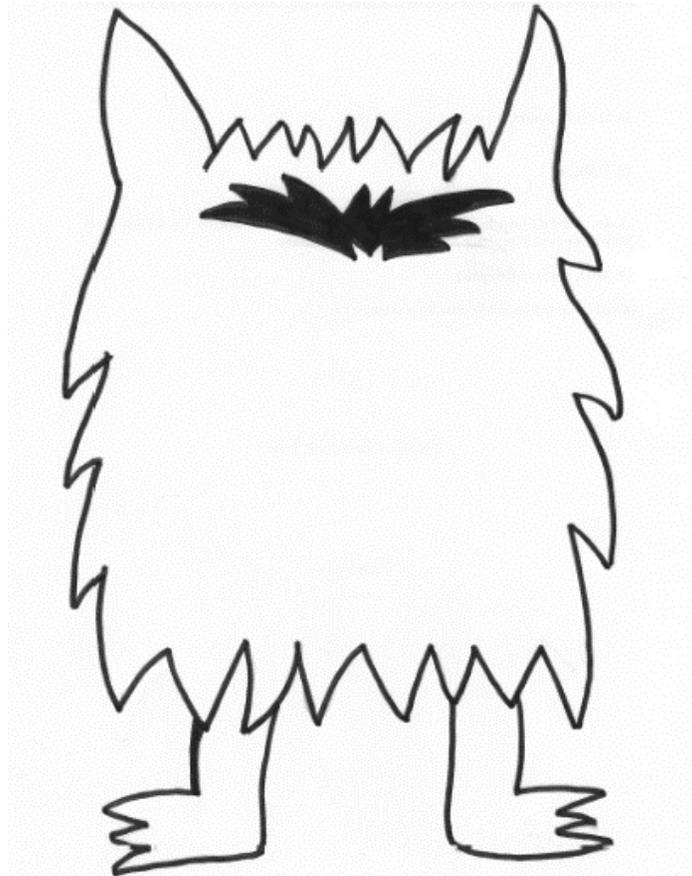
Actividades previas a la sesión (Videos por la docente en forma de invitaciones)

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Moderadora: <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a todas las niñas y niños. • Canción congelados -Se les invitará a jugar con su equilibrio con la canción “Equilibrio congelado” https://www.youtube.com/watch?v=in5uf-Cn5gg <ul style="list-style-type: none"> • Adivina quién es. -Seleccionará a un participante e invitará a que adivine a quien corresponden las características que ella mencione.	10 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del monstruo de colores con las emociones que sentí durante la pandemia -Se solicitará que, en la hoja impresa del contorno del monstruo, iluminen cada la parte del cuerpo de la figura con los colores siguientes: <p>Amarillo - De la pandemia ¿Qué cosas te hicieron feliz?</p> <p>Gris - ¿Qué te da miedo del regreso a clases presencial?</p> <p>Azul - ¿Qué fue lo que causo tristeza durante la pandemia?</p> <p>Verde - ¿Cómo te sientes después de emplear las estrategias para regresar a la calma?</p> <p>Rojo - ¿Qué cosas te hicieron enojar?</p> <p>Rosa - En la parte superior de la hoja, dibuja un corazón rosa con el nombre de la persona que más quieres y te que estuvo contigo durante la pandemia.</p>	10 min.

Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Invitación a aplaudirse y abrazarse por su participación.• Micrófono abierto para compartir o expresar como se sintieron con la actividad.• Invitación a mandar fotos de sus monstruos de colores para realizar un collage.	10 min.
---------------	---	---------

Material adicional: Silueta del monstruo de las emociones.

La clase encantada (26 de septiembre de 2018). Educación emocional. El monstruo de colores. *Blog de educación primaria.* <https://laclaseencantada.wordpress.com/2018/09/26/el-monstruo-de-colores-proyecto/>



Anexo 5. Cartas descriptivas de las sesiones híbridas

Sesión 1. Descubro mis cualidades

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Qué las niñas y los niños reconozcan a través del juego sus habilidades y las de los demás para favorecer su autoconocimiento, la expresión de sus emociones, su bienestar y la convivencia en el grupo.

Materiales: Hojas sueltas blancas o de colores, plumines, crayones, masking. Pizarrón y plumones.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a todas las niñas y niños. • Se pide a los niños y niñas que se formen en una fila y se le proporciona una hoja a cada uno, mencionándole que deberá pegarla en su propia espalda con apoyo de sus compañeros. 	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Se le entrega a cada una/o un plumón o crayón y se les da la siguiente indicación: “Vamos a escribir o dibujar en las hojas de nuestros compañeros lo que nos gusta de ellos o ellas, por ejemplo; a mí me gusta la sonrisa de ella; entonces le voy a escribir me gusta tu sonrisa, también me gusta que Daniel es muy buen amigo, entonces le voy a escribir eres un buen amigo, o también algunas palabras de aliento, tal como tú puedes, eres el mejor y así con todos tus compañeros. • Si requieres ayuda para escribir, puedes solicitarla con alguna de las docentes. Y si se termina tu hoja y requieres otra también puedes solicitarla. • Cuando terminan de escribir en la hoja de su compañero o compañera se pasan a escribirle a otro, otra y así hasta que les hayan escrito a todos sus compañeros y compañeras. • Al terminar le quitan la hoja de la espalda a otro compañero(a) y cada uno(a) lee lo que le escribieron. • Después quien lo desee puede compartir cómo se siente 	15 min.

	después de leer las cualidades que ven sus compañeros y compañeras.	
Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Se les invitará a visualizar el siguiente video: El cuento del cordero Boundin (Corto de Pixar) https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs_eM• Se realizarán las siguientes preguntas:<ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo se sentía el cordero cuando le quitaron su pelaje?- ¿Por qué se burlaban del cordero?- ¿Qué le dijo el venado al cordero Boudin?- ¿Cómo se sintió el cordero al final del video?	10 min.

Sesión 2. Poniendo en juego mis habilidades junto con mis compañeros y compañeras

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños reconozcan sus habilidades propias y las de los y las demás para que fomenten su autoconocimiento, expresión de sus emociones, bienestar y convivencia a través del juego.

Materiales: Papel bond, plumines, pelota y música.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a todas las niñas y niños. • Explicación de la actividad. • Adaptación de la ronda papa caliente: -Se realizará la ronda de la papa caliente con la pregunta de “que me gusta y que no me gusta” “¿Qué me gusta de mi grupo?” (PNCE, págs. 10-11) 	10 min.
Desarrollo	<p>Con mi cuerpo para que soy bueno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada alumna y alumno colocará en su silueta aspectos, habilidades y adjetivos positivos que la y lo conforman. • Se les invitará a dibujar o escribir dichas habilidades en la parte correspondiente de su cuerpo; por ejemplo: -Cabeza: Dentro de mi cabeza se encuentra mi cerebro y es gracias a él que puedo imaginar, hablar y pensar (dibujar estas habilidades). -Brazos: Con mis brazos puedo escribir, bailar o aventar la pelota (dibujar o escribir dichas acciones). 	15 min.
Cierre	<p>Preguntas finales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habilidades te gustaría aprender de tus compañeras y compañeros? • ¿Qué crees que podemos hacer para que aprendas las habilidades de (nombre de compañero)? • Invitará a que cada niña y niño pase al frente o desde su lugar comparta su silueta y mencione una habilidad que lo conforma y como se siente al realizar dicha habilidad. • Mencionar la importancia de tener presentes estas habilidades y de ir conociéndolas, mejorándolas o acrecentándolas en grupo. 	5 min.

Sesión 3. Jugando con mi diario de las emociones

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños expresen las diferentes emociones que han estado experimentando través del diario de las emociones y de un memorama virtual.

Materiales: Diario del monstruo de colores, sonidos de YouTube, presentación de power point, cuento “Paciencia, María” Smith (2021).

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> Emociones con música. <p>Se les solicitará ponerse de pie, cerrar los ojos y realizar la expresión de la emoción que la canción les genere y pueden moverse al ritmo de la canción “Los sonidos y las emociones” https://www.youtube.com/watch?v=LYMJQMikpR0</p> <p>“Te voy a pedir que imagines que emoción te genera la canción, luego te mostraré en la pantalla diferentes emociones y te solicitaré que menciones con que carita asocias la canción” de la tarjeta de las emociones de: https://lapublicidad.net/cuales-son-los-emojis-mas-utilizados-en-twitter</p>	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura del cuento “Paciencia, María” Diario de las emociones. Las moderadoras dan lectura en el siguiente orden: Presentación y alegría – Moderadora 1. Calma – Moderadora 2. Miedo – Moderadora 3. Tristeza – Moderadora 1. Amor – Moderadora 2. Ira – Moderadora 3. 	20 min.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> Conclusión conjunta con todo el grupo y resaltar la virtud de la paciencia en conexión con las emociones que estén sintieron en la semana para nombrarlas, entenderlas y dar sugerencias de estrategias para llegar a la calma. 	5 min.

Material adicional: Mi diario de las emociones de materialitos KX:

Esser, S. (11 de marzo de 2021). Mi diario de las emociones. *Rincón educativo para peques*.

<http://www.mundoderukkia.com/2021/03/mi-diario-de-las-emociones.html>



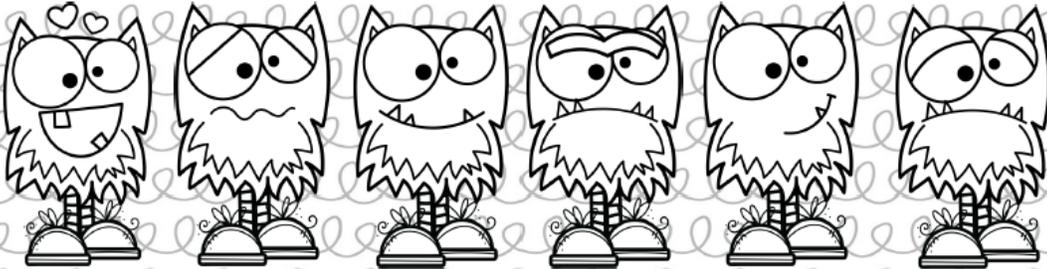
Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____

Materialitos KX 

Hoy es...

L M M J V S D

y me siento...



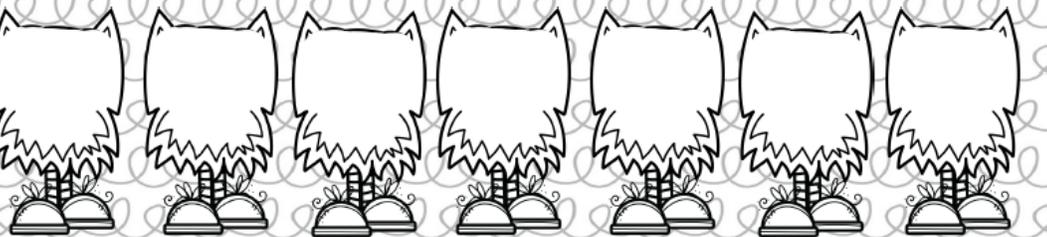
Me siento así porque: _____

Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____

Materialitos KX 

Esta semana me he sentido...

L M M J V S D



Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____



alegría

La alegría es:

Cuando estoy alegre:



Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____



calma

La calma es:

Cuando estoy en calma:



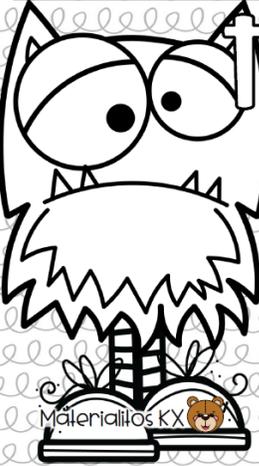
Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____



miedo

El miedo es:

Cuando siento miedo:



tristeza

La tristeza es:

Cuando estoy triste:



Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____



amor

El amor es:

Cuando siento amor:



Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____



ira

La ira es:

Cuando siento ira:



Sesión 4. Jugando para compartir mi tristeza

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños generen estrategias para su autoconciencia emocional través de una lectura compartida del cuento “Cuando estoy triste”.

Materiales: Cuento “Cuando estoy triste” Moroney (2007), memorama en power point, infografía para las familias.

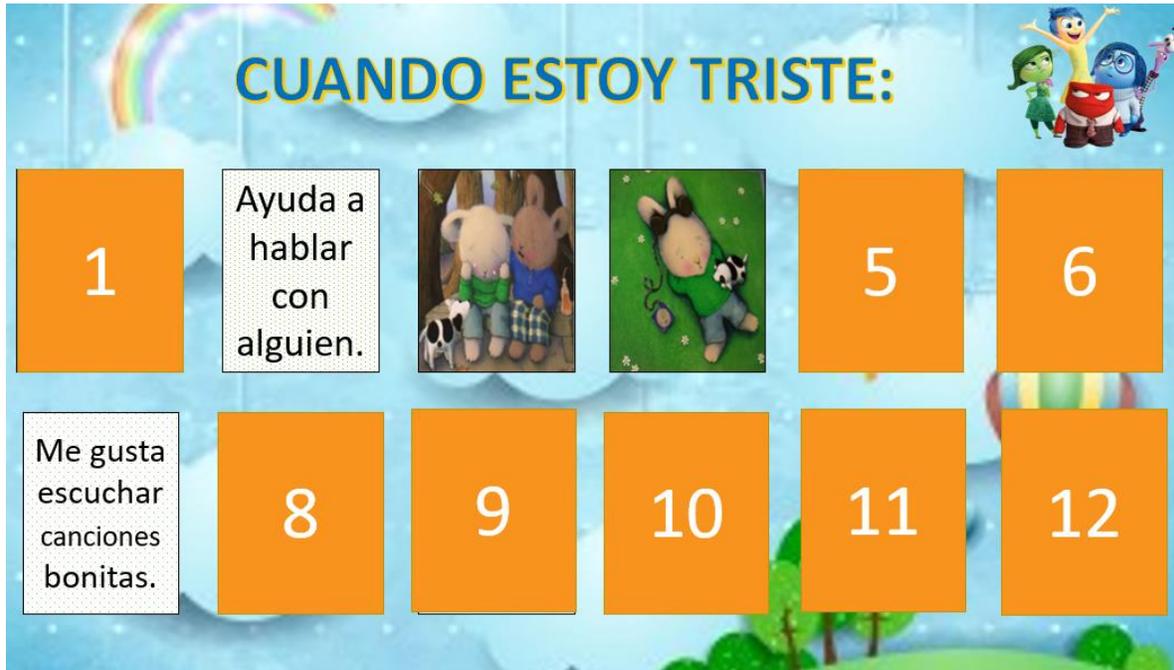
Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y baile de la canción congelados https://www.youtube.com/watch?v=uMSmuRF99Bo • Se les preguntará brevemente ¿cómo les fue con el diario de las emociones? preguntando ¿Qué emociones experimentaron en esta semana y por qué? • Lectura compartida “cuando estoy triste” Se proyectará la lectura para compartirla y seguirla entre la moderadora y todo el grupo. 	10 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Memorama Se presentarán breves fragmentos del texto en relación con las imágenes, solicitando participaciones de las niñas y niños. 	10 min.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusión conjunta con todo el grupo y preguntas de evaluación / retroalimentación: - ¿Cómo se sintieron? - ¿Qué les gustó más de la actividad? - ¿Qué estrategias del cuento pondrán en práctica cuando experimenten la emoción de la tristeza? 	10 min.
MATERIAL EXTRA	<ul style="list-style-type: none"> • Envío del memorama a las niñas y niños para recordar y reforzar estrategias de regulación emocional para la emoción y sentimientos relacionados con la tristeza. • Infografía para las familias sobre algunas estrategias para validar y co-regular la tristeza con sus hijas e hijos. 	

Material adicional:

-Memorama en power point por creación propia con el texto y las imágenes del cuento:

Moroney, T. (2007). *Cuando estoy triste*. Ediciones SM.

-Infografía para las familias y memoraba recortable por creación propia.



Estrategias que puedo implementar cuando mis hijos-hijas se sienten tristes

Estar triste, es un estado emocional normal de todo ser vivo, por lo que es válido sentirla y expresarla. Ante el confinamiento y la incertidumbre de la pandemia esta emoción suele expresarse con mayor frecuencia en nuestras niñas y niños. Por lo que podemos apoyarles de la siguiente manera:

No. 1

Es importante respetar si al momento no quieren expresar nada con palabras y únicamente desean permanecer callados, podemos preguntarles si prefieren ser acompañarlos estando en silencio.

No. 2

Podemos incentivarlos a platicar que les causa tristeza.

- Con mamá/papá.
- Hermanos(as) y/o persona de confianza.
- Una mascota.
- Un peluche y/o juguete.

No. 3

Invitarles a escribir una lista de actividades cotidianas que les sean de su agrado.

Ej. Acariciar a una mascota, lavar un vaso, saltar, cantar una canción, abrazarse a sí mismos, etc.

Para que cuando sientan tristeza realicen una actividad de ese listado.

No. 4

Ayudarles a elegir una o varias canciones que sean de su agrado y les suban el ánimo para que puedan escucharlas en esos momentos de tristeza.

No. 5

En ocasiones solo desean ser abrazados y decirles que todo estará bien, que estamos con ellos y que esta sensación pasará.

No. 6

Recuerda siempre estar alerta a las emociones, sentimientos y conductas de él o ella, acompañando y también darte tu propio espacio para reflexionar como te sientes tú, pues en ocasiones su tristeza puede ser causada debido a las preocupaciones de los adultos o de la familia.

ELABORADO POR:

Lic. Jacqueline Espinosa Bautista
RESIDENTE EN PSICOLOGÍA ESCOLAR - POSGRADO UNAM

MEMORAMA:

Estrategias que puedes utilizar para cuando te sientas triste

Puedes recortar cada tarjeta y jugar con tus acompañantes o familia como lo hiciste en la sesión virtual.



Ayuda a hablar con alguien.



Me gusta escuchar canciones bonitas.



No quiero hablar pero me hace bien estar con los demás.



Me gusta que me bañen con agua caliente.



Tengo muchas ganas de llorar y llorar.



Quiero meterme en la cama y taparme.

Sesión 5. ¿Qué puedo hacer cuando me siento sola/o?

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños identifiquen sus emociones a través de una lectura compartida del cuento “Cuando me siento solo” para generar estrategias hacia esta emoción en función de su autorregulación para su bienestar y el de su familia.

Materiales: Cuento “Cuando me siento solo” Moroney (2007), libreta, plumones, colores y plantilla de gestos.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	Bienvenida a la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Caras y gestos -Se mostrará la tarjeta de las emociones para invitarles que elijan una emoción y mencionarles que la seleccionada, será representada por ellos/ellas con caras y gestos, el reto es que los demás compañeros adivinen de que emoción se trata. -La moderadora pondrá el primer ejemplo.	10 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura compartida “cuando me siento solo” -Se proyectará el cuento para compartirlo y leerla entre la moderadora y todo el grupo. <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo el final del cuento -Se les invitará a las niñas y niños a dibujar el final del cuento según lo que consideren, piensen y reflexionen. -Se darán algunas participaciones para compartir algunos de los finales creados.	15 min.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre las participaciones. • Conclusión conjunta con todo el grupo y preguntas de evaluación / retroalimentación: - Validación del sentimiento. - ¿Cómo se sintieron? - ¿Qué les gustó más de la actividad? - ¿Qué estrategias del cuento pondrán en práctica cuando experimenten el sentimiento de la soledad?	5 min.

Material adicional:

- Moroney, T. (2007). *Cuando me siento solo*. Ediciones SM.

-Tarjeta de las emociones de:

La Redacción. (17 de julio de 2019). ¿Cuáles son los emojis más utilizados?. *Periódico Publicidad AD*. <https://lapublicidad.net/cuales-son-los-emojis-mas-utilizados-en-twitter/>



Sesión 6. Juego de las sillas emocionales

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños incrementen su vocabulario emocional través de los juegos tradicionales adaptados: adivinanzas de las emociones y juego de las sillas de las emociones.

Materiales: Tarjeta de las adivinanzas, música y sillas.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Adivinanzas de las emociones -Bienvenida a la sesión -Se les preguntará si ellas y ellos han jugado alguna vez adivinanzas y se incentivará a participar. -Se realizarán con 4 adivinanzas. 	10 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de las sillas de las emociones -Se les preguntará si antes han jugado el juego de las sillas y en que consiste. -Se darán indicaciones sobre la actividad, sobre todo para salvaguardar su seguridad. “Vamos a jugar el juego de las sillas pero que creen, que vamos a trabajar en equipo porque no habrá un ganador, ganadora ni un perdedor o perdedora, cuando la música se detenga vamos a elegir un lugar, nos sentaremos y realizaremos los gestos de la emoción que se indiquen. (Se acomodarán las sillas de una manera segura en un espacio del aula, puede ser en fila o círculo). Indicaciones para cada ronda: -Nos sentamos con cara de sorpresa. -Ahora con cara de alegría. -Nos sentamos con cara de tristeza. -Ahora con gestos de sorpresa. -Ahora con cara de enamorado. 	10 min.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se les invitará a las niñas y niños a dibujar o escribir que emoción experimentan cuando jugaron con sus amigos, amigas y/o compañeros y compañeras. • Conclusión conjunta con todo el grupo y preguntas de 	10 min.

	<p>evaluación:</p> <p>-¿Qué les gustó más de la actividad?</p> <p>-¿Cómo se sintieron?</p> <p>-¿Con quiénes más les gustaría realizar esta actividad?</p>	
--	---	--

Material adicional: Adivinanzas de las emociones de:

Arasaac. (22 de octubre de 2013). TRIVIAL: Tarjetas categoría BUSCAPALABRA. *El sonido de la hierba.* <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2013/10/trivial-tarjetas-categoria-buscapalabra.html>

<p>Buscapalabra</p> <p>Empieza con E. Es una emoción que nos hace fruncir el ceño y aparece por ejemplo cuando vivimos situaciones injustas.</p>  <p>ENOJO</p>	<p>Buscapalabra</p> <p>Empieza con S. Es una emoción que aparece por ejemplo cuando nos dan un hermoso regalo que no esperábamos</p>  <p>SORPRESA</p>	<p>Buscapalabra</p> <p>Empieza con A. Es una emoción que sentimos con el corazón por nuestros seres mas queridos.</p>  <p>AMOR</p>	<p>Buscapalabra</p> <p>Empieza con T. Es una emoción que sentimos cuando algo nos atemoriza.</p>  <p>TEMOR</p>
<p>Buscapalabra</p> <p>Empieza con F. Es una emoción que nos hace sonreír y aparece cuando algo nos pone muy contentos.</p>  <p>FELICIDAD</p>	<p>Buscapalabras</p> <p>Empieza con LL. Es una emoción que nace cuando algo nos molesta o nos duele, y nos sale lagrimitas por los ojos.</p>  <p>LLANTO</p>	<p>Buscapalabra</p> <p>Empieza con T. Es una emoción que se siente en situaciones que nos ponen mal.</p>  <p>TRISTEZA</p>	<p>Buscapalabras</p> <p>Empieza con D. Es una emoción que se siente cuando no sabemos que decidir.</p>  <p>DUDA</p>

Anexo 6. Cartas descriptivas de las sesiones presenciales

Sesión 1. Ponle la llama al enojo

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños generen estrategias para regular la emoción del enojo a través del juego tradicional adaptado “Ponle la cola al burro”: “Ponle la llama al enojo”, que a su vez les permita convivir y validar sus emociones.

Materiales: Grabadora, cuento “Vaya rabieta” Allancé (2003), silueta de la figura enojo y un paliacate.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	-Bienvenida a la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Canción “Si tú tienes muchas ganas de aplaudir” https://www.youtube.com/watch?v=cA9Mqzj2idM • Lectura del cuento “Vaya rabieta” 	10 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Juego ponle la llama al enojo -Se les invitará a las niñas y a los niños a colocar una llama en la cabeza del enojo que le salió a Roberto en el cuento “Vaya rabieta”. -Se darán las siguientes indicaciones: -“A continuación vamos a jugar con el enojo del cuento porque es importante reconocerlo y saber cuándo lo tenemos para poder saber qué hacer con él” -“Vamos a pasar de uno en uno, conforme les digamos su nombre para que las docentes les ayudemos a tapar sus ojitos con su paliacate personal y ustedes coloquen la llama al enojo de acuerdo como les indiquen sus compañeros y compañeras” -“Sus compañeros(as) les dirán arriba, abajo, izquierda, derecha, para ayudarles a colocar la llama al enojo; enseguida se quitarán el paliacate y verán en donde han colocado la llama al enojo” - “Vamos a hacer un ejemplo con las docentes, ¿están listas y listos?	15 min.

Cierre	-Participaciones sobre que aprendí del cuento. -Se les preguntará ¿qué puedo hacer cuando me siento enojado con base en el cuento y en la actividad? -Se les invitará a las niñas y niños a decir como se sintieron.	5 min.
---------------	--	--------

Material adicional:

- Allancé, M. (2003). *Vaya rabieta*. Corimbo.

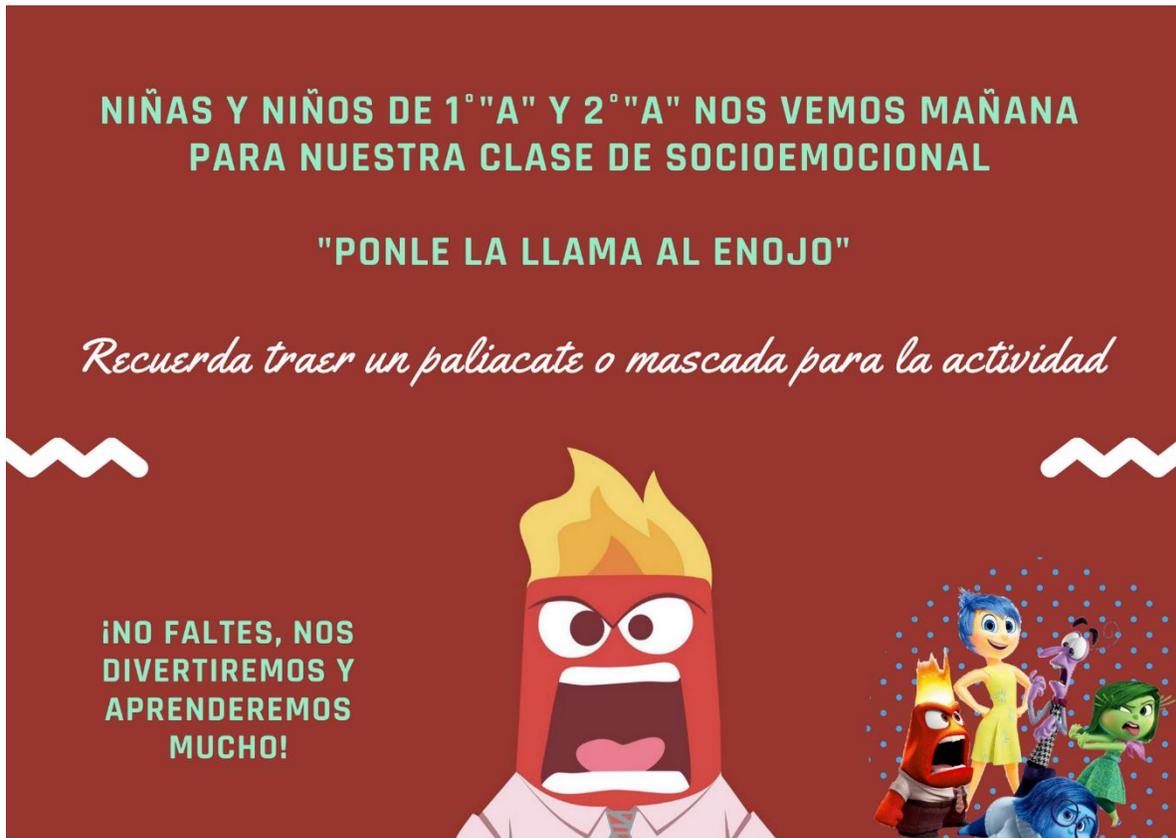
-Imagen de furia de:

How to draw anger (inside out). (s.f.). *Easy Drawing Tutorials*.

<https://www.easydrawingtutorials.com/index.php/disney/357-draw-inside-out-anger?start=4>



Material adicional: Invitación para la sesión. Creación propia.



Sesión 2. Estrategias para calmar al señor enojo

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños aprendan estrategias para gestionar la emoción del enojo cuando se les presente, a través de la creación de una pelotita anti-enojo hecha por ellos y ellas mismas.

Materiales: Globos, harina, cuchara, arroz, recipientes, embudo, plumones, bata o playera que puedan ensuciar.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	-Bienvenida a la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas previas - ¿Cómo se llamaba el cuento que compartimos la vez pasada? - ¿Qué recuerdo del cuento y de la actividad pasada? <ul style="list-style-type: none"> • Introducción a las estrategias que puedo realizar cuando me encuentro enojada o enojado. -“Está pelotita nos ayudará a mejorar la concentración, calmar nuestro enojo o estrés y además nos ayudará a fortalecer los músculos de las manos para apoyar a que nuestra escritura sea más amigable”	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Juego “creando mi pelotita anti-enojo” -Se les invitará a las niñas y niños a colocarse la bata y/o playera para comenzar a trabajar. -Se le proporcionará a cada participante, dos globos. -Se les invitará a observar como la moderadora realiza la mezcla de harina y arroz, haciendo énfasis en que son materiales fáciles de adquirir. -Se invitará a pasar a la mesa en donde se encuentra el recipiente con la masa creada previamente para que ellos/ellas mismas coloquen con la cuchará y el embudo la masa al globo. -Mientras vayan pasando se les solicitará que vayan amasando su pelotita con su mano a manera que se esparza el relleno como ellos/ellas deseen. -Una vez que pasen todos, se les invitará a envolver su pelotita con otro globo recortado (con ayuda de las moderadoras), para que tenga mayor firmeza. -Finalmente se les invitará a colocarles ojitos y/o decorarlos como	20 min.

	ellos/ellas deseen con plumines.	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los beneficios y uso de la pelotita anti-enojo <p>-Se les mencionará que podrán colocarle un nombre a la pelotita y que la podrán utilizar apretándola fuerte y luego leve, al revés o como ellos/ellas se sientan más cómodos cuando experimenten esta emoción y sensaciones afines (furia, enfado, desagrado, molestia y enojo)</p> <p>-Se les invitará a las niñas y niños a decir como se sintieron y a señalar con una manita arriba o una manita abajo si les gustó o no les gustó la actividad.</p>	5 min.
Actividades extras	<p>Creación de infografía con estrategias para las familias sobre como podemos apoyar a nuestras niñas y niños cuando experimenten la emoción del enojo y sensaciones similares.</p> <p>-Infografía sobre los beneficios de la pelotita anti-enojo en la regulación emocional de las niñas y niños.</p>	

Sesión 3. Jugando a ser escritores de emociones

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños creen un cuento por sí mismos y sí mismas para generar estrategias de regulación emocional a través de la convivencia y de la lectura cooperativa.

Materiales: Personajes impresos de cuentos anteriores.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<p>-Bienvenida a la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apapachos a distancia <p>-Se les invitará a realizar la actividad de integración, en donde se les indicará caminar al centro del salón (mientras se canta una canción), para que, al terminar la canción, por parejas queden de frente y se den un apapacho con el acuerdo de no tocarse.</p> <p>-Se darán algunos ejemplos como hacer ojitos, sonreír con los ojos, regalar algún corazón con las manos, regalar algún movimiento o decirse algunas palabras sobre sus fortalezas y habilidades.</p>	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura cooperativa <p>-Se mostrarán las láminas de los personajes de los cuentos y se les preguntará brevemente si recuerdan a que cuentos pertenecen o cual es el nombre del personaje.</p> <p>-Se dividirá al grupo en dos equipos, y se les dará la siguiente consigna:</p> <p>“A continuación su maestra les indicará que se dividan en dos equipos, enseguida ustedes van a crear un cuento de emociones con los personajes que se encuentran aquí, si desean alguna o alguno de ustedes puede dibujar el cuento. Podrán elegir a alguno o alguna o si deciden a más de uno o una para presentar el cuento ante todos”,</p> <p>“No importa si el cuento es largo o muy corto, lo importante es que entre todas y todos lo imaginen y cuenten para las y los demás”</p> <p>-Cada moderadora se irá con un equipo para ayudarles a escribir o a guiar si así lo desean y solicitan.</p>	15 min.

Cierre	<ul style="list-style-type: none">• Presentación del cuento <p>-Se les invitará a pasar al frente para narrar su cuento, señalando a las y los personajes de las láminas cada que lo mencionen.</p> <p>-Se les invitará a las niñas y niños a decir como se sintieron y a expresar que nuevas estrategias para regular sus emociones aprendieron y resaltan de la creación de sus cuentos.</p>	10 min.
---------------	--	---------

Sesión 4. ¿Cómo me siento en este momento?

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños se autoevalúen, reflexionando como se sienten respecto a sus diferentes emociones y sentimientos, para así identificar que emociones requieren de mayor atención para su regulación emocional.

Materiales: Fichas de las emociones representadas con emojis, hojas blancas y colores.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<p>-Bienvenida a la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coctel de las emociones <p>-Se les invitará a las niñas y niños a salir al patio y formar un círculo.</p> <p>-Se les preguntará quien de ellos/ellas han jugado el coctel de frutas y como se lleva a cabo.</p> <p>-Se les darán las indicaciones sobre la actividad, mencionando que se les pasará a dar una pequeña tarjeta sobre las diferentes emociones que hemos revisado, algunas del juego caras y gestos. “En esta bolsita tengo diferentes emociones, ustedes las van a tomar al azar y la que les toqué la representaran. Cuando yo diga tristeza, todas y todos los que tengan ese emoji se cambiarán de lugar, cuando diga preocupado, solo los de ese emoji se cambiarán de lugar y así sucesivamente. Tendremos que hacerlo con cuidado y respetando a nuestras compañeras y compañeros”</p> <p>-Se les invitará a iluminar su emoji y a guardarlo o pegarlo en su libreta.</p>	10 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo me siento en este momento? <p>-Se les invitará a sacar su libreta y colores.</p> <p>-Se darán las siguientes indicaciones:</p> <p>“A continuación, vamos a pegar una hoja en el pizarrón, voy a ir leyendo un enunciado y ustedes lo van a completar con un dibujo o con una palabra, de acuerdo con como se sientan”</p>	15 min.

Cierre	<p>-En la próxima sesión compartiremos estas respuestas y trabajaremos con ellas en un papel bond ¿les gustaría?</p> <p>-Se les invitará a las niñas y niños expresar que sintieron y que presten atención cuales emociones o sentimientos se encuentran con más intensidad.</p>	5 min.
---------------	--	--------

Material adicional: Mis emociones de:

Plantillas emociones. (s.f.). *Lápiz de ele.* <https://www.lapizdeele.com/>

MI OPINIÓN SOBRE

www.lapizdeele.com

	Me encanta...
	Me sorprende...
	Me parece mal...
	Me da rabia...
	Me da miedo...
	Me da pena...
	Me da asco...
	Me pone nervioso/a...
	Me he acostumbrado a...

Sesión 5. Jugando al autorretrato emocional

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y niños reconozcan, comprendan, nombren, identifiquen y expresen como se sienten hacia sí mismos y sí mismas, a través de la creación de un autorretrato, jugando a que son grandes pintores y pintoras para que refuercen su autoconcepto y autoestima.

Materiales: Hojas blancas, colores, caja de cartón y música.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<p>-Bienvenida a la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cajita de las emociones <p>Con música de fondo la moderadora irá pasando una caja con papelitos que inviten a representar características de algunas emociones (bailar, silbar, aplaudir, bostezar, sonreír con los ojos, arrugar las cejas, hacer pucheros, etc.). Cuando se detenga la música la alumna o el alumno que quede frente a la caja, sacará un papelito y se invitará a leer la tarea que diga en el papelito para que en conjunto todos lo realicemos.</p>	10 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Autorretrato <p>-Se les dará la introducción a las niñas y niños sobre los autorretratos, preguntándoles previamente si alguno conoce que es un autorretrato o si han observado algunas fotografías de personajes importantes.</p> <p>-Se les mencionará brevemente que algunos autores importantes como Frida Kahlo y en general todos podemos dibujarnos a nosotros mismos y mismas.</p> <p>-Se les invitará a las niñas y niños a jugar a realizar un autorretrato emocional, invitando a sacar su estuchera, se les proporcionará una hoja blanca y a continuación dar el tiempo para que se dibujen (mientras se les coloca música instrumental).</p> <p>Invitando a colocar su nombre arriba del autorretrato.</p> <p>-Al finalizar se les invitará a pensar en algunas cuestiones que les gusta y lo que no les gusta de ellas o ellos mismos para que las escriban o dibujen atrás del dibujo.</p>	15 min.

Cierre	<p>-Se darán algunas participaciones voluntarias para que nos cuenten como son, que les gusta y no les gusta de ellos o ellas mismas (la moderadora colocará el ejemplo).</p> <p>-Se señalará que todas y todos tenemos cosas de nosotras y nosotros que nos gustan y cosas que no nos gustan, sin embargo, son más cosas las positivas o más valiosas y eso nos hace muy especiales.</p> <p>-Se les invitará a las niñas y niños a decir como se sintieron.</p>	5 min
---------------	--	-------

Sesión 6. Jugando a la casa de los espejos

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños expresen como se sienten con ellos/ellas mismas, a través de mirarse frente a un espejo y compartir que es lo que más les gusta de lo que ven y que emoción sienten al hacerlo.

Materiales: Cuento “Agustín en la casa de los espejos” (Rivera, 2022), espejo grande, grabadora y música.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	<p>-Bienvenida a la sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Agustín en la casa de los espejos” <p><i>¿Alguna vez has entrado a una casa de los espejos? Es un lugar con un montón de espejos que hacen que te veas muy diferente de como eres porque hacen que tu imagen se vea rara, deformada.</i></p> <p>A Agustín no le gustaba para nada.</p> <p>Cuando era pequeño entró a una y fue extraño que en uno de los espejos su cuerpo se viera largo, largo como espagueti, después, al verse en otro, parecía redondo como jitomate.</p> <p>No le gustó que su cabeza se viera grandota como un globo y su cuerpo chiquito como un foco, y, en otro más, el cuerpo enorme como montaña y una cabecita del tamaño de un panqué. Después se asustó porque los ojos se le veían muy separados, como si se fueran a salir de su cara y salió corriendo de ahí.</p> <p>A Agustín le gustaba verse en el espejo tal y como era.</p> <p>Le gustaba ver sus ojos café oscuro con grandes pestañas. Su sonrisa con hoyuelos y su nariz, aunque estaba un poco chueca por un balonazo que recibió al parar un gol.</p> <p>Lo que no le gustaba era ver una cicatriz en el brazo porque le recordaba un accidente que tuvo cuando iba con su papá en el camión. Eso le daba un poco de tristeza porque su papá se fracturó la pierna y estuvo varios días sin caminar.</p> <p>A pesar de eso, le gustaba verse, porque el espejo también le recordaba buenos momentos y le mostraba cuánto había crecido.</p> <p>Pregunta: ¿Y tú cómo te sientes cuando te ves en el espejo?</p>	10 min.

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Descubriéndome <p>-Se mencionará que ahora vamos a realizar una actividad en conjunto similar a la de Agustín para conocernos más a nosotros mismos y también a los demás.</p> <p>-Se invitará a pasar a cada niña y niño frente a un espejo que se encontrará a su alcance y cerca del pizarrón.</p> <p>-Se les invitará a mirarse por unos segundos y a mencionar que es lo que más les gusta de ellas y ellos y seguidamente a expresar una emoción frente al espejo.</p> <p>-Mientras los demás ven a la emoción que expresa quien se encuentra al frente, las y los demás compañeros dirán cual emoción es y también la realizarán con su expresión facial.</p>	20 min.
Cierre	<p>-Se realizará énfasis en destacar las cualidades del grupo, resaltando la importancia de respetar y aprender tanto a conocerse a sí mismos y a sí mismas, como a los compañeros y compañeras para una mejor convivencia y sobre todo para sentirse bien con ellos mismos y ellas mismas al observarse con detenimiento y expresar como se sienten al realizarlo.</p>	5 min

Material adicional:

Rivera, R. (2022). *Agustín en la casa de los espejos*.

Cuento creado por la supervisora de la Sede

Sesión 7. Oca de las emociones I y II

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños mencionen las acciones que realicen para regular sus emociones de manera lúdica y colaborativa mediante un juego tradicional adaptado.

Oca: Se busca que la actividad para los niños y niñas sea retadora, se componga por actividades que identifiquen, exprese, externalicen y jueguen de manera kinestésica con sus emociones.

Adaptación: Se modificará la actividad de manera que sea colaborativa.

Materiales: Proyector, computadora, grabadora, canción, imanes pequeños, oca gigante y dado.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	-Bienvenida a la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Canción cabeza-hombros-rodillas-pies Se les colocará la canción, invitándoles a prestar atención a lo que dice la letra para que junto con la moderadora sigan los pasos y posteriormente lo hagan por sí solos(as) de manera lenta y luego rápida. https://www.youtube.com/watch?v=71hiB8Z-03k	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Oca de las emociones -Se les dará un tablero de la oca a los equipos. -Se mencionará que para colaborar junto con las y los compañeros en esta dinámica, vamos a participar por filas, es decir cada fila será un equipo, por lo que cada que alguien de la fila tire el dado, se contarán las casillas y se avanzará para que entre toda la fila lean en voz alta la indicación y la realicen o respondan en conjunto. -Se indicará que cuando toque la casilla del pato, todos vamos a bailar unos segundos de una canción, mientras que cuando toquen las demás casillas la fila correspondiente responderá lo que se le solicita. -Cada equipo tendrá un imán que señalará su avance en el tablero.	20 min.
Cierre	-Se realizará énfasis en destacar la importancia de conocerse a sí mismos y sí mismas, colaborar en equipos y externalizar sus emociones. -Se les invitará a las niñas y niños a decir como se sintieron y a mencionar que descubrieron de ellos/ellas mismos y que acciones aprendieron para llegar a la calma gracias a la oca.	5 min

Material adicional: Oca de las emociones de:

OrientaMedia. (28 de mayo de 2020). La oca de las emociones y el autoconcepto. *OrientaMedia*.

Gabinete psicopedagógico y de mediación familiar.

<https://orientamediagabinete.blogspot.com/2020/05/>



Sesión 8. Termómetro de las emociones

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños expresen su emoción predominante para compartir estrategias de regulación emocional a través de la adaptación del medidor emocional del programa RULER (Brackett y Rivers, 2014).

Materiales: Termómetro emocional, cuento “Cuando estoy enfadado” Moroney (2005), proyector.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	-Bienvenida a la sesión. -Explicación de la sesión y conexión con las actividades anteriores. <ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Cuando estoy enfadado” -Se les invitará a sentarse en media luna y a comentarles si les gustaría ver un video con uno de los personajes de los cuentos al inicio del ciclo escolar. -Se les guiará para que realicen ejercicios relajantes con su cuerpo y se sienten de una manera cómoda y relajada para escuchar el cuento: https://www.youtube.com/watch?v=QBMjwjOIYnY	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Se les preguntará: ¿Por qué se enojó el conejito? ¿Te has enojado tan fuerte que te has lastimado a ti mismo, a ti misma o a las y los demás? -Se destaca la validación y función del enojo. -Se menciona la importancia de crear, aprender y desarrollar estrategias para regular al enojo. • Termómetro de las emociones -Explicación de su función: “Un termómetro de emociones nos ayuda a identificar qué tan fuerte es nuestra emoción. Puede ayudarnos a comunicar a los demás como nos sentimos sin recurrir a romper cosas, dañar a alguien o a nosotros mismos o mismas”. El medidor va del 1 al 10. Incluso para cada número podemos anotar algo que nos ayude a sentirnos mejor. Después del número cinco hay que mencionar que si notas que la emoción está subiendo muy rápido y pasa del 5, 6, 7. Es muy importante hacer un alto y buscar la forma	15 min.

	<p>de expresarlo sin causar o causarse daño y utilizar tus estrategias. Tal vez necesitas arrugar una hoja lo más fuerte que puedas, rayarla o romperla y enseguida respirar”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usando el termómetro <p>-Se proporciona un termómetro a cada niño y niña y se les menciona, en qué número colocarían el enojo del conejito cuando (al mismo tiempo que se les invita a imitar la acción):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sentía dentro de él un volcán en erupción. 2. Ganas de dar patadas y saltar <p>-Ahora se les menciona que piensen en una breve situación en la que han estado enojados o enojadas y que coloquen su dedo en el número del termómetro.</p>	
Cierre	<p>-Se les pregunta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué hizo el conejito para que ya no estuviera enojado? 2. ¿Qué otras estrategias utilizas tú para disminuir el enojo y llegar a la calma? 	10 min

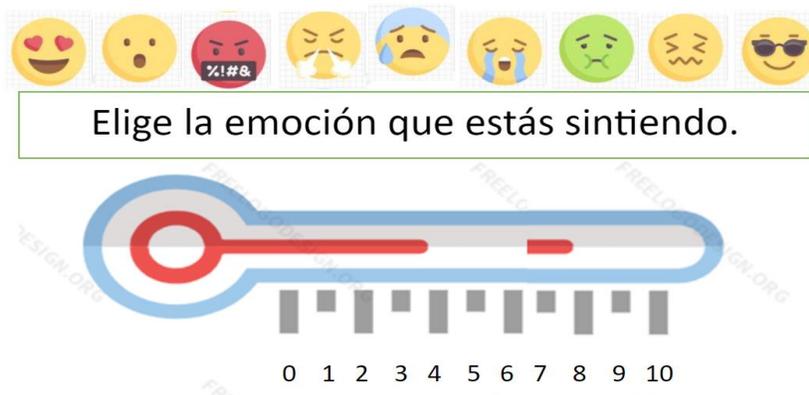
Material adicional:

-Moroney, T. (2005). *Cuando estoy enfadado*. Ediciones SM.

-Termómetro de las emociones. Adaptado de:

ProfeRecursos. (4 de noviembre de 2021). Actividad para trabajar las emociones.

ProfeRecursos.com <https://www.proferecursos.com/las-emociones-para-ninos/actividad-para-trabajar-las-emociones/>



Sesión 9 y 10. Mural y exposición de mis emociones

Ejes: Bienestar y Convivencia

Dimensión socioemocional: Autoconocimiento y autorregulación.

Habilidades asociadas a las dimensiones emocionales: Autoestima, bienestar, expresión de las emociones y autogeneración de emociones para el bienestar.

Objetivo general

Que las niñas y los niños creen en conjunto un mural donde expresen por medio de recortes y dibujos las estrategias principales que utilizan para llegar a la calma con las emociones que experimentan, para después presentarlo a los demás grupos, docentes y directivos.

Materiales: Papel craft, hojas blancas, monografías, colores, tijeras, resistol, masking y colores.

Momentos de la actividad	Descripción	Tiempo
Inicio	-Bienvenida a la sesión. <ul style="list-style-type: none"> • Canción “Aceite de iguana” https://www.youtube.com/watch?v=We9E181evCY -Se les invitará a las niñas y a los niños a colocarse de pie y a realizar las acciones que la canción mencione.	5 min.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de periódico -Se les preguntará si conocen que es un periódico mural y se hará mención que en colaboración vamos a realizar uno con apoyo de dibujos de monografías y si gustan con dibujos hechos por ellos o ellas mismas sobre las estrategias revisadas y que utilizan para llegar a la calma cuando experimentan diferentes emociones. -Se les mencionará que el mural se dividirá en alegría, tristeza, enojo, desagrado y temor; que son algunos de los personajes que se revisaron durante las sesiones de socioemocional y que ellas o ellos pegarán los recortes en correspondencia con la emoción.	30 min.
Cierre	-Se hará mención que la siguiente sesión será la exposición de su mural ante sus compañeros de los demás grados, docentes y directivos.	5 min

Anexo 8. Algunas de las infografías realizadas para las familias



¿CÓMO PUEDO FAVORECER EL BIENESTAR EMOCIONAL DE MI HIJA O HIJO?

Tener presente que mi hija o hijo siempre necesita amor, atención y aceptación para sentirse y desarrollarse de la mejor manera

Fomentar mi paciencia

¿Cómo puedo hacerlo?

"Hacer una pausa y pensar qué impacto puede causar mi reacción."

"Cuando en ocasiones mi pequeño me interrumpe, evitar alterarme, atenderle de inmediato y cuando no se pueda solicitarle que espere un momento."



Saber que emociones experimenta

Preguntar durante el día:



¿Cómo te sientes? ¿Cómo te sientes? ¿Cómo estás? ¿Qué emoción estás experimentando? ¿Porqué te sientes así?

Reconocer lo que hacen

- A) ¡Qué bien lo estás haciendo!
- B) Muy bien, lo lograste
- C) Tal vez hoy no lo completaste pero mañana lo puedes volver a intentar
- D) ¡Estoy muy orgulloso(a) de ti
- E) Felicidades
- F) ¡Qué maravilla!, lo haces excelente
- G) Si continúas así. Llegarás muy lejos



Hablarle en positivo

Por ejemplo:

"Comparte con tus hermanos en lugar de no peles con tus hermanos"

"Varnos a recoger tus juguetes para poder comer en lugar de si no recoges tus juguetes no vas a comer"

Hacerlo partícipe de decisiones familiares



Invitarlo a participar en algunos quehaceres de acuerdo a sus posibilidades (limpiar frijoles, pelar ejotes, alzar trastes, sacudir muebles, etc...).

Realizar conversaciones en donde participe

Platicar y participar juntos en organización de celebraciones.



"No importa quién fue mi padre. Lo importante es quién recuerdo yo quién fuese." (Anne Sexton)

Recordamos que la infancia es muy breve y podemos hacer que sea memorable.

Reconozcamos que estás haciendo un excelente labor con tu hija o hijo y que puede ser todavía mejor para fomentar su bienestar, el tuyo y el de toda la familia.

Elaborado por Jacqueline Espinosa
Residente en Psicología Escolar -Facultad de Psicología UNAM

FUENTES: PALACIOS, C. (2016). DISEÑO DE INTERVENCIÓN EES 2. UNAM

Ser mamá, papá o cuidador es un gran reto...

Todos los niños y niñas son diferentes:

A veces pueden hacer más berrinches...

Hay quienes se distraen más fácil que los (as) demás...

O se les dificulta realizar algunas actividades sin ayuda...

HAY MOMENTOS EN QUE LO RETOS PARA CUIDAR DE NUESTRO NIÑO O NIÑA SON MAYORES

Por ejemplo, cuando estamos pasando por un mal momento

- Como padre, madre o cuidador puedes experimentar alegría, felicidad o ternura, pero también puedes sentir enojo, frustración o desesperación, entre otras emociones...

UDEEI- Psicología Escolar UNAM

UDEEI- Psicología Escolar UNAM

Si me siento rebasada o rebasado es importante:

- Comprender que esas emociones no me hacen ser mala madre, padre o cuidador
- Reconocer que soy una persona con emociones y necesidades
- Pensar que aunque a veces siento que no puedo, soy capaz de construir caminos diferentes
- Reconocer todo lo que he hecho para sacar a mi familia adelante
- Buscar orientación profesional o grupos de apoyo en caso necesario

¿Qué puedo hacer para responder a esta situación?

01

Toma aire; puedes respirar hondo y contar hasta 10

02

Toma un espacio de la situación

03

Preguntate ¿Cómo has respondido antes a situaciones como esta?

04

¿Esa respuesta te acercó a tu niño (a)?

¿Cómo sería una respuesta que te acerque?

Para construir una relación amorosa me detengo para darme un momento de comprensión y así poder escuchar a mi hijo (a)

Anexo 9. Cuestionarios virtuales a través de Google Forms

Escenario virtual, grupo de 1er grado del ciclo escolar 2020-2021.

Aplicado en octubre de 2020.

¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido para apoyar al niño(a) con sus actividades?

1. No quiere trabajar en casa y confunde el enojo con la tristeza.
2. Paciencia y el niño se dispersa mucho
3. No tengo un aparato para ayudarlo
4. Luego no le entiendo y el tampoco
5. El tiempo por qué estaba delicada de salud y apenas estoy recién operada
6. A mí me cuesta un poco porque no se leer
7. Que extrañan a sus compañeros y ver a sus amigos
8. Que le dejan mucha tarea en casa

¿Qué temas para niños(as) le gustaría que tratemos?

1. Responsabilidad, compromiso, importancia de la formación académica, límites.
2. Todos
3. Las emociones en un niño en esta pandemia
4. Temas que ayuden a que los niños crezcan con mucha confianza y seguridad de ellos mismos
5. Como el abecedario
6. Al mi niño le gustaría lengua materna
7. Cómo enseñarles
8. Como entender por qué de la cuarentena y por qué utilizar el cubre bocas

¿Qué temas para padres o cuidadores le gustaría que tratemos?

1. Límites, autoridad, la importancia de la formación académica, compromiso.
2. Todos
3. Sobrellevar a los niños
4. Cómo apoyar a los niños, y la importancia de tener tiempo de calidad con los niños
5. Como ayudarlo en sus emociones
6. Matemáticas
7. La paciencia
8. Como explicarles a los niños que aún no es tiempo de salir a la calle

Escenario híbrido, grupo de 1er del ciclo escolar 2021-2022.

Aplicado en septiembre de 2021.

¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido con el niño(a) durante el confinamiento?

1. Atención
2. No le gustar que sus hermanos me abracen
3. Luego se pone muy agresivo
4. Enojos y berrinches
5. Su carácter
6. Ninguno
7. Tristeza, desesperación y angustia
8. Que le dejan mucha tarea en casa
9. Ninguno

¿Qué temas para niños(as) le gustaría que tratemos en las actividades de educación socioemocional?

1. Perdidas
2. Emociones
3. Lectura de las emociones
4. Pues las que sean necesarias
5. De todo un poco
6. Que no se encierren en sí mismos
7. Irá y empatía
8. Sobre ser tolerantes
9. Violencia y respeto

¿Qué temas para padres o cuidadores le gustaría que tratemos?

1. Sobre cómo enseñar a los niños
2. Cómo ayudar a resolver emociones negativas
3. Respeto
4. Las que sean necesarias
5. Un poco de todo
6. Sobrellevar a los hijos
7. Relación de educador y tutor
8. Cómo ayudar a los niños en este confinamiento
9. Educación escolar

Escenario híbrido, grupo de 2do del ciclo escolar 2021-2022.

Aplicado en septiembre de 2021.

¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido con el niño(a) durante el confinamiento?

1. No quiere salir de casa le da miedo
2. Hacer tarea
3. Ninguna
4. El no querer estar encerrado
5. El adaptarse a este nuevo sistema

¿Qué temas para niños(as) le gustaría que tratemos en las actividades de educación socioemocional?

1. Canalización del enojo y la tristeza
2. Empatía y manejo de sentimientos al estar molesto o enojado
3. Temas sobre las emociones de los niños
4. Como expresar sus emociones
5. Como aprender a vivir con esta enfermedad

¿Qué temas para padres o cuidadores le gustaría que tratemos?

1. Los que sean necesarias para el aprendizaje de mi hijo
2. Tolerancia
3. Como orientar a los pequeños en situaciones difíciles
4. Como enseñar a los niños a vivir con el cubrebocas y las medidas nuevas
5. La tolerancia

Anexo 10. Entrevistas iniciales y finales con las docentes

Ficha descriptiva de presentación y entrevista inicial con las docentes

Objetivo general: Establecer un espacio de diálogo entre docentes de grado y psicólogas escolares para promover una relación de confianza y colaboración.

Objetivo específico: Conocernos y establecer acuerdos de trabajo.

Participantes: Docentes de grupo y psicólogas escolares (supervisora y psicóloga del grupo).

Desarrollo de la sesión:

Dinámica	Tiempo
Presentación, agradecimiento, objetivo de la reunión y pautas para intercambio (tiempo, 30 min. aproximadamente) siempre buscando mostrar empatía.	
Presentación individual (Saludo, nombre) Agradecimiento: “Maestra le agradezco su tiempo, su espacio, estoy muy entusiasmada de trabajar con usted, estoy muy entusiasmada de conocerla”	
Hacerle saber nuestro sentir con respecto a nuestra reunión. “Sé que estamos pasando una situación complicada que implica retos y por ello me agrada saber que puedo contribuir” “Me gustaría conocer cómo es su grupo” 1. ¿Qué fortalezas tienen? 2. ¿Qué intereses tiene su grupo? 3. ¿Cómo están sus niñas y sus niños? (académica, emocional, familiar) 4. ¿Qué necesidades ha encontrado? “Medios que utiliza para comunicarse con los alumnos” ¿Cómo le ha hecho para sobrellevar esta situación? 5. ¿Y usted cómo se siente en esta situación tan difícil? 6. ¿Cómo puedo contribuir a la labor que desempeña? 7. ¿Cómo le gustaría que fuera mi colaboración? Enfatizar en la colaboración	
Cierre ¿Hay algo más que le gustaría agregar? Reiterar nuestro compromiso y colaboración con la docente y el grupo. Agradecer por el tiempo y la disposición	

**Nota: Las respuestas de estas entrevistas se quedaron bajo el resguardo de UDEEI por ser aplicadas en línea y por protocolos de la dirección escolar.*

Entrevistas finales a las docentes

1. *¿Qué avances considera que tuvo el grupo con las sesiones de socioemocional en las emociones de sus alumnos?*

Docente A: Fue un avance notable, los chicos ni siquiera detectaban el sentimiento de la alegría, la tristeza y sobre todo ahorita con la situación de la pandemia pues ellos/ellas venían un poco vulnerables, ahorita ellos/ellas ya identifican que los hace sentir su cuerpo, como es estar en calma y en cada una de las emociones como la tristeza, la alegría, el enojo y bueno también han aprendido a utilizar estrategias para la relajación y la calma.

Docente B: El grupo empezó a participar más, hubo más compañerismo y apoyo entre ellos mismos y menos pena, se unió más y mucha más participación durante las actividades dentro del aula.

2. *¿Qué estrategias lúdicas o de juego ha incorporado en sus últimos años como docente con sus grupos?*

Docente A: “Aprendí y ahora implemento las siguientes dinámicas de juego:

1. La papa caliente. El alumno se queda con la papa y le hacemos alguna pregunta de los temas vistos o una multiplicación.
2. La lotería. La utilizo con las tablas de multiplicar.
3. Memorama. Uso tarjetas con cantidades y la pareja con la tarjeta de como se escribe la cantidad, ejemplo 36, treinta y seis”

Docente B: Principalmente aprendí actividades de juego en equipo, donde se ve la integración entre las y los alumnos sobre todo porque veo que les está ayudando a un avance académico tanto en lo individual como en lo grupal, al mismo tiempo que les guía a reconocer y regular sus emociones.

3. *¿Qué estrategias lúdicas a raíz de la pandemia comenzó a utilizar con su grupo para la enseñanza de la lecto-escritura?*

Docente A: Principalmente el alfabeto móvil para que ellos formen y lean palabras cortas y después vayamos avanzando con los enunciados también las fichas para identificar las unidades, las decenas, las centenas; también el conteo de números y les proporciono yo fichas para que cuenten e identifiquen los números.

Docente B: El uso de diapositivas donde había imágenes, las letras que se trabajarían, videos lúdicos y videollamadas. Dentro del aula cuadernillos de trazos o ejercicios.

4. ¿Qué estrategias de autocuidado en colaboración con UDEEI-Psicología propició para usted y para sus alumnos?

Docente A: Principalmente que ellos expresarán sus ideas, sus opiniones, pues hacerles saber que sus necesidades y nos interesan y responder a sus cuestionamientos, a sus necesidades y yo creo que el trabajo con psicología pues fue excelente porque los chicos participan, se expresan y sobre todo lo hacen con seguridad.

Docente B: Las actividades donde los alumnos reconocieron las emociones y como autorregular esas emociones, con ayuda del cuento de vaya rabieta. El juego de la oca ayudo a seguir turnos e indicaciones.

Entrevistas a la docente de UDEEI

1. *¿Considera que las docentes se apropiaron de algunas estrategias vistas en las sesiones de socioemocional?*

Si, ya que por ejemplo el hecho de trabajar las emociones dentro de las aulas se puede reflejar dentro de la empatía hacia los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje o la participación y bueno el poder entender cuál es la condición de cada uno de los alumnos y poder hacer una flexibilidad curricular; a su vez esto favoreció el tener mayor empatía para las historias de cada uno de los padres de familia, ser más empáticos, ponernos en el lugar del otro y poder eliminar las BAP que a lo mejor estos alumnos enfrentan.

2. *¿Qué le pareció la intervención de alfabetización emocional a través de juegos cooperativos para las niñas y los niños?*

Considero que es muy importante la alfabetización emocional a partir de juegos, los grados de primero y segundo creo que es sumamente indispensable ya que a partir de, el proceso de desarrollo en el que se encuentran los alumnos considero que estas favorecen la apropiación de los contenidos ya que son actividades más lúdicas, sin embargo considero que en otros grupos también se lograron implementar este tipo de actividades o alternativas y fueron favoreciendo la apropiación de lo que es las estrategias para la autorregulación emocional y qué bueno fueron a partir de juegos donde pudieron mostrar sus habilidades cada uno de nuestros alumnos.

3. *¿Cómo impactó en su práctica la colaboración UDEEI – equipo Psicología?*

Pienso que dentro de esta parte del impacto del trabajo colaborativo ha favorecido para poder identificar cuáles son las BAP socioemocionales que en algún momento dado los alumnos pudiesen enfrentar, de ahí a la identificación de estas BAP la implementación a lo mejor en algunos recursos o instituciones o actividades que se puedan implementar ya sea con los maestros con los padres de familia y con nuestros alumnos para poder minimizar estas barreras para el aprendizaje y la participación consideró que el trabajo colaborativo enriquece más que un trabajo aislado.

4. *¿Cómo impacta la colaboración UDEEI, equipo de psicología, docentes de grupo y colaboración escuela hogar en la promoción de las estrategias de convivencia en las niñas, niños y familias?*

Creo que cuando existe un trabajo colaborativo, en este caso viéndolo como escuela, tuvo mayor impacto porque nuestros alumnos y alumnas siempre tienen que estar al centro de nuestra educación, el trabajar con las familias les ayudó a implementar diversas estrategias que aporten o que sumen al perfil de egreso y sobre todo, que se puedan minimizar las barreras que emprenden cada uno de nuestros alumnos o alumnas apoyándonos en los 3 contextos que es el familiar, el áulico y el escolar, además de que la convivencia entre las familias aumentó a través del juego.

Anexo 11. Muestra de una bitácora del escenario virtual

Sesión 12.

06/Mayo/2021

JUGANDO CON EL ENOJO

El día de hoy, llevamos a cabo la “Oca de las emociones con los personajes among us”, la cual tuvo como propósito ser retadora, componiéndose de actividades que identifiquen, expresen, externalicen y jueguen de manera kinestésica con la emoción del enojo.

Primero, **U** dirigió una dinámica para moverse con la canción “cabeza, hombros, rodillas, pies”, en donde se les invitó a las niñas y los niños a seguir las indicaciones que la letra iba mencionando (se mostraron participativos, respondiendo a los pasos y mostrando una sonrisa).

Seguidamente se les mostró la oca, mencionando el objetivo y los pasos para realizarla de manera grupal, en esta ocasión la **D** colaboro con los dados virtuales modificados con la estrategia de basta para saber hacia que casilla debían ir las y los participantes.

Las preguntas para cada casilla y respuestas, de algunas niñas y niños fueron las siguientes:

1. En qué parte del cuerpo siento el enojo.
L: “Lo siento en mi cabeza”
M: “En la cabeza, también maestra”
A: “En la boca”
V: (Se cortaba su audio)
X: “En la cabeza”

2. Dibuja una cara enojada
 (La mostraron a la cámara y en su mayoría tenía las cejas hacia arriba)

3. Con el cuerpo expresa tu enojo.
L: “Arrugando cejas, cerrando el puño”
M: “En la cabeza, también maestra”
A: “Arrugando cejas”
X: “Cerrando puño”

4. ¿Qué emoción es la contraria al enojo?
 - ¿Es bueno o malo enojarse?, ¿Y los demás que piensan?
L: “La felicidad”
M: “Feliz”, es malo
A: “Feliz” es bueno, maestra.
X: “Malo”

5. En ocasiones no se puede hacer nada para detener el enojo y no es responsabilidad nuestra ¿qué técnicas que vimos la sesión pasada para calmar el enojo recuerdas?

L: “Doblar el papel”

V: “Con la pelota”

D: Finalmente, la **MR** les invitó a alzar la mano si creían que el enojo es bueno o malo, teniendo que la mayoría dijo que es malo, realizo la retroalimentación y reflexión final, mencionando que generalmente no es nuestra culpa presenciar las situaciones por las que nos enojamos y que es una emoción válida y buena, sin embargo, no está bien cuando nos desquitamos con los demás.

NP: Me sentí contenta de que se haya logrado concretar la actividad de la oca con los personajes de among us, que si bien también algo triste porque Carlitos no logró quedarse a la actividad; funciono para la participación de las demás niñas y niños, ya que incluso reconocieron a los personajes y se mostraban motivados cada que les tocaba su turno de decir *alto*.

NO: En esta sesión observe que la **D**, se involucró mucho más que antes en la secuencia y observación hacia las niñas y niños, incluso preguntó si no nos habíamos saltado a nadie, mencionaba que tenían los *among us*, lo que me alegra y me motiva a seguir colaborando con la docente.

NM: Considero que el formato de juego de mesa en que se presentó y modificó la oca, fue agradable y de interés para el grupo, lo que me hace pensar en continuar proponiendo la adaptación de las diferentes modalidades de juegos con los intereses particulares del grupo para las sesiones de apoyo y acompañamiento emocional. Aunado a que me hace reflexionar que el camino del juego es crucial siempre y más en estos momentos de pandemia para el desarrollo social y emocional de nuestras niñas y niños (Tonnuci, 2020). Y también la oportunidad para seguir trabajando la validación de las emociones, pues logramos observar que la mayoría indica que el enojo es malo.

NT: En general las niñas y niños van incorporando el conocimiento sobre como las emociones se presentan en ellos mismos y en los demás, pues con ayuda de las preguntas y sesiones pasadas mostraron rápidamente la parte del cuerpo en donde sienten el enojo, así como dibujar cejas hacia arriba, fruncir el ceño o arrugar la nariz.

Lo que de acuerdo a la fase reconocer la emoción de RULER, que indica identificarlas en uno mismo y en los demás, así como examinar la ocurrencia de la emoción al notar un cambio en los pensamientos o en el cuerpo, ayuda a identificar las señales emocionales en sí mismo y en los demás para un mejor autoconocimiento (Brackett et al., 2009; Brackett, Rivers, Maurer, Elbertson y Kremenitzer, 2011).

AVANCES

*En el sentido de los avances anteriores, ahora no se observó a ninguna mamá, papá o cuidador con las niñas y niños para mencionarles que decir, solamente con Carlitos.

*Sus participaciones las daban ellos mismos

*Recordaron las técnicas para calmar la emoción del enojo, que se revisó la sesión pasada.



Anexo 12. Muestra de una documentación del escenario híbrido

Sesión 4

31/enero/2022

JUGANDO PARA COMPARTIR MI TRISTEZA

Hoy se inició la sesión contando el cuento “Cuando estoy triste”, a la par que **U** les preguntaba qué es lo que a ellos les genera tristeza, a lo que comentaron: “Que no esté mi familia”, “Que un familiar fallezca”, “Que se pelee mi mamá”.

Cuando se continuaba leyendo el cuento, se escuchaban participaciones personales que se relacionaban con la lectura, como “Yo también escucho canciones bonitas”, “A mí también me gusta que me abracen”, etc.

Posteriormente para la resolución del memorama; todos tuvieron oportunidad de pasar dos veces, se veían felices, entusiasmados y con la emoción de logró al completar las parejas de tarjetas.

Como parte de la evaluación final, se les preguntó que les había gustado más de la sesión; a lo que respondieron lo siguiente:

R: Cuento

M: Cuento

F: Memorama

P: Cuento, pero ya también quiero dibujar o escribir

J: Canción

Al final de la sesión, **D** mencionó algunas de las estrategias que la **P** rescató para que las niñas y niños reconozcan y generen estrategias hacia la tristeza en función de su bienestar. Incluso ellos y ellas mencionaron la extensión de algunas estrategias, como son: Hablar con hermanos, jugar con mi mascota.

AVANCES

* El juego de memorama, dentro del rincón “jugando con los números” y “jugando con las letras”, provocó un reto en las niñas y niños, pues decían “aquí”, “este” y su docente les hacía hincapié en decir el número y un poco del texto.

*Participación directa de las niñas y niños en cuanto a la identificación de sus emociones, a la par de las dinámicas conforme las moderadoras guían la actividad, “también me pasa eso” “yo también lo hago”.

¿QUÉ FUNCIONÓ?

*La estructura de la sesión (dinámica, el involucrar movimiento, realizar la dinámica en función del cuento e involucrarlos de manera particular y grupal en los momentos de la actividad.

*El involucramiento y participación de su docente de grupo.

*Asociar el juego con la lecto-escritura, matemáticas memoria y emociones, a la par de representar un reto cognitivo para la niñas y niños.

NO: Observe que al final de la sesión, al decirles que se pararan a bailar un poco, les generó sorpresa e incluso un poco de pena, pero después les agrado, sonrieron y se fueron soltando poco a poco. Al igual de ver sus ojitos con expresiones de emoción y alegría, cuando lograban completar las parejas del memorama.

NM: La estructura de la sesión fue eficaz, porque fue corta, considero que significativa y sobre todo porque las niñas y niños mencionaron que estrategias utilizan o utilizarán para sentirse mejor cuando ya no quieren estar tristes. Es decir, hubo una *buena planeación* en cuanto a la *colaboración y participación* de **U, D y P** en los momentos de la ficha descriptiva, se cumplió el objetivo.

NT: Lo anterior ejemplifica que la colaboración y participación entre las diferentes participantes en la educación, propicia lograr objetivos de bienestar emocional para las niñas y niños (Jiménez, 2018).

NP: Me sentí alegre de ver a las niñas y niños de manera presencial en su salón de clases; pues reflexiono sobre la importancia del contacto de la docente con las niñas y niños; además del espacio físico del aula como la decoración y materiales que propician un ambiente emocionalmente atractivo y saludable para todos los y las participantes.



Anexo 13. Muestra de una documentación del escenario presencial

Sesión 6

16/mayo/2022

OCA DE LAS EMOCIONES

La actividad de hoy fue muy exitosa, debido a que se pusieron en marcha diversos procesos y aprendizajes del área socioemocional; como reconocer, entender, nombrar, etiquetar y regular la emoción. Al mismo tiempo que se jugó con un juego tradicional modificado. Al mismo tiempo se favoreció el trabajo en equipo y la transversalidad con la lecto-escritura y las matemáticas.

Las **D** de grupo, UDEEI y **P** se involucraron, participaron, jugaron, se divirtieron y aprendieron en conjunto con las niñas y niños. El juego de la oca resaltó condiciones particulares que las **D** no estaban enteradas y puso en evidencia a tres casos particulares que requieren continuar trabajando su autocontrol y convivencia.

La actividad también fue de interés y de agrado para el niño S (nuestro pequeño que está diagnosticado con TEA). Posterior a la sesión, UDEEI solicitó a **P** acompañarla a generar la invitación a la mamá de Sebastián para trabajar con esta actividad en casa, ya que sorprendió a UDEEI y a **D**, al prestar demasiada atención, socializar y pedir nuevamente jugar después del término de la actividad, además de encontrar al dado muy atractivo.

Al inicio, **P** invitó a los grupos a salir detrás de ella en fila y formar un círculo en el patio junto con **D**, mientras UDEEI acomodaba las sillas y mesas en equipos dentro del aula. En el patio **P** les invito a mover sus manos, pies, cabeza y a moverse al ritmo de la música con la canción “El twist de los ratoncitos”, preguntándoles que, si les gustaría que **P** y **D** serían los gatos y ellos los ratoncitos y ratoncitas, dijeron en unisonó “Siiiiiiii” mientras invitaba a la **D** a atrapar a alguna niña y niño cuando la canción se escuchará. En el transcurso de la actividad, algunos niños se mostraban tímidos, así que les dije “Podemos solo bailar con los dedos o las manos”. Mientras bailábamos las niñas y niños renuentes se fueron desenvolviendo y de pronto todos estaban bailando, estaban atentos y entusiasmados viendo en qué momento **D** y **P** los atraparían, cuando llegaba el momento de atraparlos (colocar las manos en sus hombros), aún con el cubrebocas se notaba su enorme sonrisa.

Seguidamente regresamos en fila al aula y se sentaron como ellos decidieran. Inicié preguntando “¿quién de ellas y ellos ha jugado al juego de la oca?” y/o si recordaban este juego cuando estábamos de manera virtual. Luego, **D** mencionó las indicaciones de la oca y cada moderadora se dirigió hacia un equipo.

Se les mencionó que, en tablero, cuando tocara la casilla del puente saltarían hasta la otra casilla del puente, se alegraron mucho y dijeron “Sii, que nos toque esa casilla”, mientras que cuando tocará la casilla del pato se les invitaba a bailar y ellos de inmediato mencionaron “¿puede ser el baile de la pelusa?”

En el transcurso del juego solo querían caer en el puente, cuando fue así dijeron “Wooooow”, “Siiii”, se pararon y todos bailaron alrededor de su mesa. Todos se encontraban atentos a su turno y también querían que ya les tocará de nuevo para lanzar el gran dado, cuando alguno de sus compañeros se trababa para avanzar de acuerdo con el dado, los demás le ayudaban y todos contaban en voz alta. UDEEI, mencionó en primer y segundo grado “Wow, ya vi que cada vez identifican los números más rápido”, mientras D menciono “Y también ya leen más rápido las frases y de manera divertida”. En una pregunta del tablero, ¿qué te pone triste?, una alumna de primero mencionó “Que mis papás se pelean mucho”, enseguida uno de sus compañeros le puso la mano en la espalda y otro mencionó “eso si pone triste”. *Lo que demuestra e indica el reconocimiento, comprensión y expresión de la emoción. Además de la empatía, convivencia y confianza que hay en el grupo.*

Las niñas y los niños descubrieron y aprendieron más sobre sus compañeros, específicamente sobre sus emociones. Participaban incluso cuando no les tocaba “A mí también me pone feliz ver a mi mamá”, “Orales, yo también me enoja con eso”. Ambos grupos solicitaron continuar jugando, e incluso se les tuvo que invitar a realizarlo a la hora del receso. Expresaron frases como “Maestra, podemos seguir jugando”, “Maestra, no te vayas hay que seguir”, “Cuando vienes otra vez”, “Me gustó”, “Wow, aprendí que le pone contento lo mismo que a mí”.

Al final de la sesión, en uno de los equipos, uno de los niños aventó el tablero junto con las fichas y gritó “Ya gané”, enseguida dos de los compañeros dijeron “Aún no, faltaba”, entonces demostró tristeza y se fue a su lugar, mientras que los otros dos mostraron enojo (cruzando los brazos). En ese momento UDEEI, D y P contuvimos la situación mencionando que en este tipo de actividades suelen suceder también accidentes, pero es parte del juego, así que preguntamos a los niños y niñas “¿Cómo podemos solucionarlo?” y mencionaron:

“Ofrecer una disculpa”, “volver a jugar”, “que se disculpen”, “no se vale”, “empezar de nuevo”. Enseguida el niño que aventó las fichas se acercó de nuevo a la mesa y ofreció disculpa a sus compañeros. *Lo cual permitió la resolución del problema de manera grupal y mención de estrategias por parte de las mismas niñas y niños.*

NT:

-Este tipo de actividades, ayuda a relajar, despejarse de su actividad académica y favorece la atención en las actividades posteriores.

-D comentó que la actividad ayudó a favorecer la empatía, solidaridad y autoconocimiento. Además, que se encontró un material que ayudará al niño S para que se sienta contento en las clases.

-Se propicio la tolerancia a la frustración y se mostró con el alumno que se molestó porque el otro mencionó que había ganado cuando parecía que no fue así.

-Se favoreció el involucramiento en las actividades con música atractiva y de juego “El twist de los ratoncitos” entre D con sus alumnas y alumnos.

NM: La colaboración entre las docentes permite optimizar el tiempo y prestar atención al grupo en general y así apoyar a los equipos en la resolución de cualquier duda.

NO: Observe que la DM denotaba alegría y emoción al bailar con las niñas y niños, al mismo tiempo que ellos se veían contentos al visualizar como su docente bailaba y estaba atenta a las indicaciones de la canción.

NP: El día de hoy me sentí muy contenta, entusiasmada, motivada y sumamente feliz de ver el impacto de la actividad en las niñas, niños y docentes. El ver que en conjunto se alegraban, bailaban, reflexionaban para responder, compartían, leían y contaban los números de los dados y de las casillas me llenó el corazón.

¿QUÉ FUNCIONÓ?

*La actividad de integración, que fue la canción reproducida en la grabadora para hacer partícipes a las **D** en el disfrute del juego para ellas mismas y también con sus alumnas y alumnos.

*Las indicaciones y validación de bailar también con las manos y los pies si no querían hacerlo con todo el cuerpo.

*El material atractivo; dados gigantes, fichas y tableros llamativos.

*Realizar la modificación de que cuando cayera el pato en el tablero todo el equipo bailará, mientras que cuando cayera puente podrían saltar al otro puente.

*Formar equipos variados y hacer hincapié constante en que todos debían avanzar juntos.

*Que estuviera una facilitadora por equipo, para mediar y brindar contención cuando la pregunta de la casilla del tablero lo requiriera.

*Introducir el juego desde la actividad de integración “¿Les gustaría que D y yo fuéramos gatitas y ustedes ratoncitos?”

AVANCES

*Todos los equipos tienen otra visión de ganar en conjunto y participar en la actividad, cuando antes no lo hacían.

*Niñas R ya se ha involucra, participa y disfruta todas las actividades junto con sus compañeros.

*Comienzan a alegrarse cuando ganan los compañeros, pues dicen: “Tenemos que ganar todos”, “Vamos a ayudarlo a ganar” “Tira el dado más alto” a tal grado que bailan de la emoción en conjunto.

*Reconocen sus emociones y la de los demás. Entienden las causas y consecuencias de las emociones.

*Etiquetan y expresan sus emociones junto con las de sus compañeros “Si, eso hace sentir triste”

*DM ya se involucra y disfruta del juego con sus alumnas y alumnos.

*DA se involucró sola para mencionar las indicaciones del juego de la oca y resolver dudas.

*Encontrar una actividad atractiva y de disfrute para el niño S.

