



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES

ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL GRADO
DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**“La socialización y el aprendizaje en niños de
cuarto de primaria: La actividad física y el juego
una alternativa para la educación”**

PRESENTA:

Imelda Beristain Dominguez

ASESOR:

Dr. Juan Federico Zuñiga Ramirez

Lector:

Mtra. Minerva Gomez Plata

Ciudad de México, abril 2026.

Índice

Introducción al tema.....	3
1 - Estado del arte.	6
Problematización	8
Problema y preguntas de investigación	10
2.-Marco teórico.	11
2.1 Socialización y pedagogía	11
2.2.1 Practicas pedagógicas y didácticas.	15
2.3 Institución educativa y control	17
2.4 La actividad física y el juego.	20
2.5 Emociones y creatividad.	25
3.- Contextualización del trabajo de campo.	27
4.- Metodología.	38
4.1 Dispositivo de intervención y herramientas metodológicas.....	40
5.- Análisis	42
5.1 Socialización y pedagogía	44
5.1.3 Practicas pedagógicas	48
5.1.2 Rol social.	52
5.2 Institución Educativa y Control	56
5.3 El juego y la actividad física.....	61
5.4 Emociones.	64
6. Reflexiones finales.....	69
Bibliografía.	71

Introducción al tema.

La escuela constituye uno de los espacios fundamentales para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños. En ella no sólo se transmiten conocimientos académicos, sino que también se construyen relaciones sociales, se interiorizan normas y valores, y se desarrollan habilidades que permiten la integración del individuo en la vida colectiva. Durante la educación primaria, los procesos de socialización adquieren una relevancia particular, ya que los niños comienzan a establecer vínculos con sus pares, a reconocer figuras de autoridad distintas al ámbito familiar y a participar en dinámicas colectivas que influyen en su desarrollo personal y académico.

Es la forma de ver a las infancias en el ámbito educativo lo que despierta el interés de la presente investigación, actualmente la educación en México es obligatoria y gratuita, lo que debería garantizar el desarrollo intelectual de los niños y niñas, sin embargo la realidad es que las infancias escolarizadas, son vistas como seres que deben aprender, repetir e integrarse a la sociedad, por medio de conocimientos que se han marcado como los indicados para poder hacerlo pero debemos preguntarnos, ¿qué pasa con los niños que no encajan en este “molde”?, niños que aprenden a un ritmo diferente, que se les pueden dificultar o facilitar materias distintas al de sus compañeros de clase, o el memorizar dichos conocimientos para realizar un examen, o una prueba que define su aprendizaje en clase, son infancias que son dejadas de lado o categorizadas como problemáticas al no encontrarles un lugar en la educación tradicional.

En ese mismo sentido, el aprendizaje dentro del aula tiende a estructurarse de manera rígida, fragmentada y poco flexible, donde los contenidos se organizan por materias, tiempos y evaluaciones estandarizadas, dejando de lado las necesidades físicas, emocionales y psicopedagógicas de los niños. Esta forma de enseñanza limita la posibilidad de generar experiencias educativas más integrales que contemplen al estudiante como un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, los procesos educativos y de socialización infantil se vieron profundamente transformados a partir del año 2020 con la pandemia por COVID-19. El

cierre de las escuelas y la transición hacia modalidades de educación a distancia modificaron las formas tradicionales de enseñanza, reduciendo significativamente los espacios de interacción social entre estudiantes y docentes. Esta situación evidenció desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y en el acompañamiento familiar, afectando tanto el aprendizaje como el desarrollo socioemocional de los niños. El regreso a la presencialidad trajo consigo nuevos retos relacionados con la socialización, la adaptación al entorno escolar y la motivación por el aprendizaje.

Ante este contexto, surge la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que predominan en la escuela primaria y de explorar alternativas educativas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes. En particular, el juego y la actividad física se presentan como herramientas pedagógicas relevantes, ya que permiten integrar el movimiento, la interacción social, la creatividad y la construcción significativa del conocimiento.

Es importante mencionar que esta investigación se inició en el 2022, en un equipo compuesto por cuatro integrantes, sin embargo, al no poder acoplar las ideas de dirección de análisis se llegó a la conclusión de tomar caminos separados en la parte final de la investigación al término de 11vo trimestre. El equipo compuesto por Selene y por mí, trabajó bien hasta finales de 12vo donde los inconvenientes de tiempo y organización derivaron en la separación final del equipo, lo que nos lleva a entregar diferentes análisis del presente trabajo, en diferentes tiempos.

Cabe resaltar que el siguiente análisis tiene una ventana de tiempo mayor a dos años desde la intervención en campo, ya que, por diversas razones, no pude retomarla a este momento en enero del 2026.

La presente investigación tiene como propósito analizar los procesos de socialización y aprendizaje en niños de cuarto grado de primaria en un contexto posterior a la pandemia, explorando la actividad física y el juego como una alternativa educativa que favorezca la participación, la interacción social y el bienestar emocional dentro del espacio escolar.

Para lograr este objetivo, el trabajo se encuentra estructurado en seis apartados principales. En primer lugar, se presenta el estado del arte, donde se revisan investigaciones previas

relacionadas con la socialización infantil y los efectos de la pandemia en los procesos educativos. Posteriormente, se desarrolla el planteamiento del problema, la problematización y las preguntas de investigación, en los que se delimita el objeto de estudio y se establecen los ejes centrales de análisis.

En un segundo momento, se expone el marco teórico, el cual aborda conceptos fundamentales como la socialización, la pedagogía, las prácticas educativas, la institución escolar como espacio de control, así como el papel del juego, la actividad física, las emociones y la creatividad en el desarrollo infantil. Estos elementos permiten construir una base conceptual para interpretar las dinámicas observadas en el campo.

Posteriormente, se presenta la contextualización del trabajo de campo, donde se utilizó el método de observación participante, una sesión de dibujo, ocho sesiones de intervención con niños de cuarto de primaria, cuyas edades oscilaban entre 9 y 10 años.

A continuación, se detalla la metodología implementada, incluyendo el enfoque de investigación, las técnicas empleadas y el diseño del dispositivo de intervención pedagógica utilizada en dicho trabajo de campo.

En el apartado de análisis, se interpretan los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo, organizados en torno a las categorías teóricas previamente planteadas, tales como la socialización, las prácticas pedagógicas, la institución escolar, el juego y la actividad física, así como las emociones y la creatividad.

Finalmente, el trabajo concluye con un apartado de reflexiones finales, en el que se recuperan los principales hallazgos, se discuten sus implicaciones y se plantean posibles líneas de análisis futuras en torno a la construcción de prácticas educativas más inclusivas, dinámicas y centradas en el desarrollo integral de las infancias.

1 - Estado del arte.

Investigaciones recientes han analizado los efectos de la pandemia por COVID-19 en los procesos educativos y de socialización infantil, evidenciando transformaciones profundas en las dinámicas de aprendizaje, interacción y desarrollo socioemocional. A nivel global, organismos como la UNESCO (2021), señalan que más de 1,600 millones de estudiantes en más de 190 países se vieron afectados por el cierre de escuelas, lo que representó una interrupción sin precedentes en los sistemas educativos.

En el contexto mexicano, datos del INEGI (2021), muestran que la educación a distancia se desarrolló en condiciones desiguales, ya que el 65.7% de los estudiantes utilizó teléfonos inteligentes para continuar sus estudios, mientras que solo el 18.2% tuvo acceso a una computadora portátil. Asimismo, un 26.6% consideró poco funcional la educación a distancia, lo que evidencia limitaciones en su efectividad para el aprendizaje.

En este escenario, la investigación de Itzel Anai Cruz Gaytán aporta una comprensión profunda desde el ámbito local al analizar las consecuencias del confinamiento en niños de educación primaria en San Andrés Totoltepec, Ciudad de México. A partir de un enfoque cualitativo, el estudio identifica que la ausencia del espacio escolar impactó significativamente en la socialización infantil, generando una disminución en las habilidades de interacción social, así como dificultades en la adaptación al regreso a clases.

Entre los principales hallazgos, se reporta que los niños manifestaron emociones como aburrimiento, frustración y cansancio, mientras que los padres señalaron dificultades para acompañar el aprendizaje, así como altos niveles de estrés al asumir responsabilidades educativas en el hogar. Además, se identificaron problemas de atención, desinterés y desorientación en el proceso educativo, lo que evidencia que el impacto de la pandemia no fue únicamente académico, sino también emocional y social.

Para dicha investigación se contó con el apoyo de 45 padres de familia para la respuesta de los cuestionarios, de los cuales el 71.1% eran mujeres, evidenciando que el proceso de

acompañamiento en el hogar quedo a cargo en su mayoría en las madres de familia, en torno a esto los resultados son los siguientes

- El 73.3% de los padres y madres entrevistados se sintió incapaz de ayudar a su hijo en el ámbito académico.
- El 31.1% no tenía los elementos tecnológicos necesarios para las tareas que los niños debían realizar.

Estos resultados se ven reforzados por estudios de mayor alcance, como el desarrollado por Luis Medina Gual y Elvia Garduño Teliz, quienes analizaron la experiencia educativa durante la contingencia a partir de una muestra de más de 66,000 estudiantes de primaria y cerca de 50,000 docentes en México.

Desde esta perspectiva, los autores plantean que la educación en pandemia debe entenderse como un fenómeno multidimensional, en el que convergen factores pedagógicos, tecnológicos y, especialmente, psicoafectivos. En este sentido, destacan que el componente socioemocional adquirió un papel central en la experiencia educativa, influyendo directamente en la motivación, el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Asimismo, los resultados muestran que:

- El 64.9% de los docentes enfrentó dificultades para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad
- El 57.2% reportó problemas en la retroalimentación de los aprendizajes
- Y el 55.1% identificó la necesidad de brindar apoyo socioemocional a los estudiantes

De igual manera, se evidenciaron problemáticas relacionadas con la brecha digital, el desconocimiento en el uso de tecnologías y la desigualdad en el acceso a recursos educativos, lo que profundizó las diferencias en el aprendizaje entre los estudiantes. Además, se reportaron afectaciones en la salud emocional, tales como estrés, ansiedad y dificultades en la regulación emocional.

En conjunto, estas investigaciones permiten afirmar que la pandemia generó una crisis educativa compleja y multidimensional, en la que los procesos de socialización, motivación y bienestar emocional se vieron profundamente afectados. Mientras que el estudio de Cruz aporta una mirada cualitativa y contextual sobre las experiencias infantiles, el trabajo de Medina y Garduño proporciona evidencia cuantitativa que confirma que estas problemáticas fueron generalizadas a nivel nacional.

En este sentido, el retorno a la presencialidad no implica únicamente la reanudación de las actividades escolares, sino un proceso de readaptación en el que emergen dificultades en la interacción, la participación y la integración social de los estudiantes. Ante este panorama, resulta necesario replantear las prácticas pedagógicas tradicionales e incorporar estrategias que respondan a las necesidades actuales del alumnado.

Diversos estudios han señalado que el juego y la actividad física constituyen herramientas pedagógicas pertinentes en este contexto, ya que favorecen la interacción entre pares, la expresión emocional y la construcción de aprendizajes significativos. De este modo, su incorporación dentro del aula no solo contribuye al desarrollo cognitivo, sino que también permite reconstruir los vínculos sociales debilitados durante el confinamiento, posicionándose como una alternativa relevante en la educación postpandemia

Problematización

La escuela primaria constituye uno de los principales espacios de socialización infantil, ya que en ella los niños no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan habilidades sociales, construyen vínculos con sus compañeros y aprenden normas de convivencia. A través de la interacción cotidiana dentro del aula, los niños participan en dinámicas colectivas que contribuyen a su desarrollo cognitivo, emocional y social.

Sin embargo, los procesos educativos se vieron profundamente alterados a partir de la pandemia de COVID-19 en 2020, cuando el cierre de las escuelas obligó a trasladar las actividades educativas a modalidades de educación a distancia. Esta situación modificó de

manera significativa las dinámicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, ya que el proceso educativo dejó de desarrollarse en el espacio escolar y pasó a depender en gran medida de los recursos económicos y tecnológicos disponibles en su casa, así como el acompañamiento principalmente de sus madres a las tareas escolares.

En marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública suspendió las clases presenciales mediante el Acuerdo 02/03/20 y puso en marcha la estrategia “Aprende en Casa”, con el objetivo de garantizar la continuidad educativa a través de medios como la televisión, la radio e internet (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 4).

Para los niños que iniciaban su trayectoria escolar en educación primaria, esta transición representó un cambio particularmente significativo al perder los espacios de socialización con sus pares. La mayoría de los niños se quedaron en la mitad del primer año de primaria, y se integraron a la propuesta emergente creada por la SEP, “Aprende en casa”. Como consecuencia, su proceso de aprendizaje se desarrolló en condiciones distintas, con menores o nulas, oportunidades de interacción directa con sus compañeros y docentes.

La ausencia prolongada del espacio escolar durante el confinamiento implicó también una disminución de las experiencias de convivencia que forman parte del proceso de socialización infantil. En marzo del 2020, se declaró el cierre de las escuelas por parte de la SEP, implementando un modelo de educación a distancia en enero del 2021, retornando a lo presencial de manera paulatina de acuerdo con el semáforo epidemiológico en las diversas partes del país, para finalmente regresar a lo presencial en el ciclo escolar 2022-2023.

Es importante resaltar que la escuela funciona como un escenario donde los niños aprenden a relacionarse con otros, a negociar reglas, a colaborar en actividades colectivas y a construir vínculos sociales fuera del ámbito familiar. Cuando estas interacciones se ven limitadas, pueden surgir dificultades en la participación, la comunicación y la integración dentro del grupo escolar.

Durante el trabajo de observación realizado con estudiantes de cuarto grado de primaria durante los meses de marzo y abril del 2023, fue posible identificar algunas de estas

situaciones. En diversas actividades dentro del aula se observaron dinámicas de exclusión, comparaciones entre compañeros relacionadas con el desempeño académico y ciertas dificultades para el trabajo en equipo. Asimismo, algunos estudiantes mostraban poca participación o desinterés frente a actividades escolares estructuradas bajo modelos tradicionales de enseñanza.

No obstante, durante las intervenciones pedagógicas que incorporaban el juego y la actividad física, se observaron cambios en la dinámica del grupo. Este tipo de actividades generaron entusiasmo, participación y cooperación entre los niños, favoreciendo la interacción entre compañeros y creando un ambiente más propicio para el aprendizaje colectivo.

Estas observaciones permiten cuestionar las prácticas pedagógicas que predominan dentro del aula y reflexionar sobre la necesidad de incorporar estrategias educativas que respondan a las transformaciones que dejó el contexto de la pandemia. En particular, resulta relevante analizar de qué manera el juego y la actividad física pueden contribuir a fortalecer los procesos de socialización y aprendizaje en niños que vivieron parte de su trayectoria escolar inicial en condiciones de aislamiento.

A partir de estas reflexiones surge la necesidad de problematizar las dinámicas de socialización y aprendizaje en el contexto escolar posterior a la pandemia, así como explorar el papel que pueden desempeñar las estrategias pedagógicas basadas en el juego y el movimiento corporal en la reconstrucción de los vínculos sociales dentro del aula.

Problema y preguntas de investigación

Los procesos de aprendizaje anclados a una pedagogía tradicional derivan a un problema de socialización que tiene repercusiones en la experiencia académica, la manera en que aprenden y se desempeñan. A través de la actividad física se busca promover procesos de enseñanza distintos que ayuden a los niños a usar su cuerpo y creatividad trabajando en equipo.

1. ¿Cómo influye el sedentarismo pedagógico tradicional en las habilidades de colaboración de los estudiantes?

2. ¿Qué elementos de la actividad física (juego reglado, expresión corporal, retos grupales) potencian significativamente la creatividad?
3. ¿Existe una relación directa entre la mejora de los vínculos sociales a través del movimiento y el rendimiento en áreas académicas?

Dado que esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, su interés no radica en la medición estadística de variables ni en la obtención de datos cuantificables. Por el contrario, busca comprender e interpretar las experiencias, interacciones y significados que los estudiantes construyen dentro del contexto escolar.

En este sentido, las respuestas a las preguntas de investigación no se expresan en términos numéricos o medibles, sino a través del análisis de observaciones, dinámicas grupales y procesos de interacción. Por ello, no se pretende establecer relaciones causales medibles, sino identificar tendencias, comportamientos y transformaciones en los procesos de socialización y aprendizaje a partir de la implementación de estrategias basadas en la actividad física.

2.-Marco teórico.

2.1 Socialización y pedagogía

Aunque los seres humanos somos principalmente seres biológicos, a lo largo de los siglos se han desarrollado diversas construcciones culturales que determinan cómo nos relacionamos con los otros; con nuestros pares, figuras de autoridad y la sociedad en general. En este sentido, la condición humana integra de manera inseparable dimensiones biológicas y sociales, las cuales se encuentran profundamente interrelacionadas.

En el texto Socialización y aprendizaje social de Santiago Yubero, se mencionan tres perspectivas básicas para comprender los procesos de socialización: la biológica, la cognitiva y la sociocultural, propuestas por Bugental y Goodnow (1998). La perspectiva biológica proporciona los mecanismos necesarios para la adaptación; la cognitiva se centra en los

procesos de pensamiento implicados en la interacción; mientras que la sociocultural resalta la importancia del entorno, los grupos sociales y la cultura en la construcción del sujeto.

Desde esta mirada, la socialización puede entenderse como un proceso mediante el cual los individuos aprenden e interiorizan normas, valores, prácticas y formas de relación que les permiten integrarse a la vida social. Este proceso no es homogéneo, sino que se desarrolla a través de distintos tipos y agentes de socialización. La socialización primaria ocurre en los primeros años de vida, principalmente en el núcleo familiar, donde se adquieren los primeros aprendizajes sociales y afectivos. Posteriormente, la socialización secundaria se desarrolla en espacios como la escuela, donde intervienen otros agentes socializadores como docentes, compañeros, instituciones y medios de comunicación, ampliando el repertorio social del individuo.

En relación con la perspectiva cognitiva, Jean Piaget aporta elementos fundamentales para comprender cómo los niños construyen el conocimiento en interacción con su entorno. Desde su teoría del desarrollo cognitivo, el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino una construcción activa que el niño realiza a partir de sus experiencias. En este sentido, la socialización se vincula directamente con el desarrollo cognitivo, ya que es mediante la interacción con otros que los niños reorganizan sus esquemas mentales y desarrollan habilidades como la cooperación, la comprensión de normas y la reciprocidad. Como señala Piaget, “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del sujeto” (Piaget, 1970).

Por su parte, la perspectiva sociocultural encuentra un sustento teórico sólido en las aportaciones de Lev Vygotsky, quien plantea que el desarrollo cognitivo está mediado por la interacción social y el contexto cultural. Para este autor, el aprendizaje tiene un origen social y posteriormente se internaliza en el individuo. En este sentido, la socialización no solo acompaña el aprendizaje, sino que constituye su base. Vygotsky señala que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social, y después en el plano individual” (Vygotsky, 1978). De esta manera, el concepto de zona de desarrollo próximo permite comprender cómo el aprendizaje se potencia mediante la

interacción con otros, destacando el papel del lenguaje, la cultura y la colaboración en los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, la cultura ocupa un lugar central en la socialización, ya que es a través de ella que se transmiten significados, normas, valores y formas de interpretar el mundo. Autores como Díaz-Villa y Carillo señalan que la cultura no solo regula la conducta, sino que también configura la identidad de los sujetos, otorgándoles un sentido de pertenencia. De este modo, la socialización implica la apropiación de elementos culturales que varían según el contexto histórico y social.

En el ámbito educativo, la pedagogía puede entenderse como el conjunto de prácticas, saberes y reflexiones orientadas a la formación de los individuos. Desde una perspectiva tradicional, la pedagogía ha tendido a centrarse en la transmisión de conocimientos, donde el docente ocupa un rol activo y el alumno un papel pasivo, limitado a recibir y reproducir contenidos. Esta visión se vincula con planteamientos como los de Durkheim, quien concibe la educación como un proceso mediante el cual la sociedad moldea al individuo, señalando que es “un continuo esfuerzo por imponer al niño formas de ver, sentir y actuar, a las cuales él no accede espontáneamente” (Durkheim como se citó en Lukes, 1973, p. 12).

No obstante, desde enfoques contemporáneos como la pedagogía crítica, se cuestiona esta visión tradicional y se propone una educación más participativa, reflexiva y centrada en el estudiante. Autores como Paulo Freire plantean que la educación debe ser un proceso dialógico, donde los sujetos construyen el conocimiento de manera conjunta, reconociendo la experiencia y la voz de los estudiantes como elementos fundamentales del aprendizaje. En este sentido, la pedagogía crítica busca romper con relaciones verticales de poder dentro del aula y fomentar la participación de los alumnos.

Es importante concientizar que el adultocentrismo está presente en muchos contextos educativos. Este concepto hace referencia a una visión en la que los adultos ocupan una posición de poder y autoridad, minimizando la capacidad de los niños para opinar, decidir y participar en asuntos que les conciernen. Siguiendo esta lógica, los niños son concebidos

como sujetos incompletos o en formación, lo que limita su participación en la construcción de su propio aprendizaje y en la vida social.

Sin embargo, diversos enfoques contemporáneos, así como la Convención sobre los Derechos del Niño, reconocen a la infancia como un sujeto social con capacidad de agencia. En este sentido, la participación infantil se vuelve un elemento clave en los procesos de socialización y aprendizaje, ya que permite a los niños expresar sus ideas, emociones y necesidades, así como involucrarse en la toma de decisiones dentro de los espacios que habitan.

Ejemplos como la consulta infantil en México evidencian intentos por generar espacios de participación, aunque también ponen de manifiesto las limitaciones estructurales y la falta de seguimiento a las demandas de niños y adolescentes. No obstante, es en espacios educativos donde pueden construirse formas más significativas de participación, especialmente a través de estrategias pedagógicas que integren el juego, la actividad física y el trabajo colaborativo.

En el caso de la presente investigación, la incorporación de actividades lúdicas permitió generar espacios de interacción más amigables, donde los niños pudieron expresarse, colaborar y participar activamente en su proceso de aprendizaje. Estas experiencias evidencian que, cuando se les reconoce como sujetos activos, los niños no solo desarrollan habilidades cognitivas, sino también sociales y emocionales.

Cuestionar las prácticas educativas tradicionales y replantear el lugar que ocupa la infancia dentro de los procesos de socialización es fundamental. Más que considerar a los niños como receptores pasivos de conocimiento, es fundamental reconocerlos como actores sociales capaces de construir significados, establecer relaciones y participar activamente en la transformación de su entorno.

Desde la perspectiva de Francesco Tonucci, el adultocentrismo se manifiesta en la forma en que se invisibiliza la voz de la infancia, al considerar a los niños como sujetos en formación y no como actores sociales del presente, pues “los niños no son ciudadanos del futuro, sino ciudadanos del presente” (Tonucci, 1996).

Además, es pertinente discutir el papel de la escuela dentro de los procesos de socialización. Si bien la institución educativa tiene como objetivo formar a los individuos para su integración en la sociedad, también puede reproducir desigualdades sociales al establecer normas homogéneas que no consideran la diversidad de contextos, ritmos y formas de aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, la socialización, al implicar la internalización de valores y reglas sociales, puede llegar a limitar la individualidad cuando privilegia la adaptación por encima de la expresión propia del sujeto.

Por otro lado, la pedagogía se sitúa en una tensión constante entre la formación y el control. Mientras que enfoques tradicionales han concebido la educación como un mecanismo de regulación y normalización de los individuos, perspectivas críticas plantean la necesidad de una pedagogía orientada a la emancipación, el diálogo y la participación de los estudiantes. En este contexto, el desafío radica en construir prácticas educativas que no solo transmitan conocimientos, sino que también reconozcan a los niños como sujetos sociales capaces de cuestionar, proponer y transformar su realidad, superando así visiones adultocentrista y promoviendo una educación más inclusiva y equitativa

2.2.1 Prácticas pedagógicas y didácticas.

Sumando a lo anterior es importante hablar específicamente de las prácticas pedagógicas, ya que son el conjunto de estrategias, métodos, y relaciones que el profesor desarrolla en proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Esto no solo implica la transmisión de contenidos curriculares, sino la dinámica de grupo e interacción entre los alumnos y los profesores.

Para Paulo Freire, la educación no debe entenderse solo como el proceso de transmitir contenidos, sino una práctica social que permite una construcción recíproca de saberes. En este sentido las prácticas pedagógicas no son solo repetir mecánicamente conocimientos y esperar que estos sean asimilados por los niños, sino la creación de un diálogo, donde sea mutuo el proceso enseñanza-aprendizaje.

“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire P, 1993)

Por otro lado, desde el enfoque sociocultural, Lev Vygotsky, plantea que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y del uso de herramientas culturales. Las practicas pedagógicas, por lo tanto, deben generarse espacios de colaboración, dialogo, y participación que permitan a los niños desarrollar habilidades cognitivas y sociales. En su teoría, el concepto de zona de desarrollo próximo explica cómo los estudiantes pueden alcanzar niveles superiores de aprendizaje con la guía de otros:

“La distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial... Se determina a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky L, 1978)

Por su parte Jean Piaget, sostiene que el aprendizaje está vinculado con las etapas del desarrollo cognitivo del niño. Las prácticas pedagógicas deben considerar las características evolutivas de los niños para favorecer la construcción activa del conocimiento.

“El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del sujeto” (Piaget J, 1970)

Esto implica que el docente debe diseñar estrategias didácticas que permitan la exploración, el juego, la experimentación y la resolución de problemas, favoreciendo un aprendizaje significativo.

Por otro lado, las practicas pedagógicas también pueden analizarse desde una perspectiva critica del poder y la organización escolar Michel Foucault explica que las instituciones educativas son instituciones cerradas, que ejercen control social y donde se regulan los cuerpos a través de normas y valores.

En este sentido, la organización del aula, las reglas escolares, y las dinámicas disciplinarias influyen en las prácticas pedagógicas y en la formación de los niños como sujetos sociales.

Entonces la escuela no sólo transmite conocimientos sino también produce formas de comportamiento y relaciones sociales, por lo que al analizar las prácticas pedagógicas se

debe comprender cómo se construyen las relaciones de poder, disciplina y participación dentro del aula.

2.3 Institución educativa y control

El análisis de la institución educativa ha sido abordado desde diversas perspectivas dentro de la sociología, la psicología y la filosofía. En términos generales, una institución puede entenderse como un conjunto organizado de normas, valores y prácticas sociales que orientan el comportamiento de los individuos dentro de una sociedad y que responden a necesidades colectivas específicas. Desde la sociología clásica, Émile Durkheim señala que las instituciones son formas de organización social que ejercen una influencia coercitiva sobre los individuos, estructurando sus formas de actuar y pensar (Durkheim, 1987). En este sentido, la escuela constituye una institución social formal encargada de regular procesos de formación y socialización.

Por su parte, la educación puede definirse como un proceso social mediante el cual las nuevas generaciones adquieren conocimientos, valores, normas y formas de comportamiento necesarias para integrarse a la vida en sociedad. Durkheim define la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía preparadas para la vida social” (Durkheim, 1990, p. 53), lo que evidencia su carácter formativo, pero también regulador. Asimismo, desde una perspectiva crítica, la educación no solo transmite saberes, sino que también reproduce estructuras sociales y relaciones de poder (Bourdieu y Passeron, 1977).

En este marco, el concepto de control hace referencia al conjunto de mecanismos, explícitos e implícitos, mediante los cuales se regulan las conductas, los cuerpos y las formas de pensamiento de los individuos, con el fin de mantener un determinado orden social. Dentro de las instituciones educativas, este control se ejerce a través de normas, evaluaciones, jerarquías y prácticas disciplinarias que orientan el comportamiento de los estudiantes (Foucault, 1975).

Autores como Michel Foucault han señalado que las instituciones modernas no sólo cumplen funciones educativas, sino que también operan como mecanismos de regulación y control social. Desde esta perspectiva, el presente marco teórico examina el concepto de institución educativa y las formas de control presentes en el espacio escolar a través de las prácticas docentes.

La institución educativa es, entonces, una organización social que responde a las demandas y necesidades de la sociedad, vinculándose con las condiciones económicas, políticas y culturales de su tiempo. En este sentido, la transmisión de conocimientos no es un proceso neutral, sino que implica la incorporación de los individuos a una cultura y a un orden social establecido.

De este modo, la educación no solo busca transmitir saberes, sino también valores, normas e ideas que permitan la integración de los sujetos a la vida social. A través de la escuela se promueven principios como el respeto, la responsabilidad y la justicia, los cuales responden a los ideales de cada sociedad. Así, la institución educativa contribuye a preparar a los individuos para los roles sociales y laborales que desempeñarán en la vida adulta.

En relación con esta función social, diversos autores han señalado que el proceso educativo también posee un componente disciplinario. En palabras de Kant, “la tarea disciplinadora, normalizadora y homogeneizadora de la educación se legitima por la necesidad de garantizar la paz, el orden social y la contribución al progreso moral de la humanidad” (Kant, como se citó en Rodríguez-Galdames, 2025).

No obstante, la disciplina no se limita a los contenidos que se enseñan dentro del aula, sino que también involucra la regulación de los cuerpos, las conductas y las formas de pensamiento. En este sentido, la educación puede entenderse como una institución que busca normalizar y civilizar al sujeto, promoviendo el uso adecuado de la razón y la vinculación social (Langer y Buenaventura, 2016; Noguera-Ramírez, 2018).

Aunque en la actualidad la mayoría de las escuelas han dejado de aplicar castigos corporales como método disciplinario, continúan funcionando como dispositivos de control a través de mecanismos como la organización del tiempo, los horarios escolares, las evaluaciones y la

distribución del espacio dentro del aula. Incluso la estructura arquitectónica y el mobiliario contribuyen a regular el comportamiento de los estudiantes.

En este sentido, Michel Foucault analiza el funcionamiento de las instituciones modernas, las cuales operan mediante dispositivos disciplinarios que buscan formar individuos obedientes y socialmente útiles. Desde esta perspectiva, la disciplina no solo se dirige a la mente, sino también al cuerpo de los sujetos.

El mobiliario escolar, la disposición del aula y la organización del tiempo responden a una lógica de control: el docente al frente, los alumnos en filas, el respeto a horarios establecidos por el timbre escolar. Estas prácticas no son arbitrarias, sino que responden a la necesidad de formar sujetos funcionales al orden social. Como señala Foucault, “la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’” (Foucault, 1975, p. 141).

Esta obediencia es posible gracias a la vigilancia constante que ejerce la institución sobre los sujetos. A través de la observación, el cumplimiento de reglas y la evaluación del rendimiento, los estudiantes internalizan normas y regulan su propio comportamiento. En este sentido, el modelo del panóptico descrito por Foucault permite comprender cómo la vigilancia se vuelve un mecanismo interiorizado, donde los individuos actúan conforme a lo esperado incluso sin una supervisión directa.

Otro mecanismo de control son los exámenes y las evaluaciones, los cuales funcionan como prácticas divisorias que segmentan a los estudiantes. A través de resultados medibles, se clasifican las capacidades, generando jerarquías dentro del aula. Esto produce distinciones entre “buenos” y “malos” estudiantes, reforzando desigualdades en el aprovechamiento escolar.

Asimismo, estas evaluaciones establecen una norma sobre los aprendizajes esperados según la edad y el grado escolar. Aquellos que cumplen con estos criterios son considerados dentro del estándar, mientras que quienes no lo hacen son etiquetados como rezagados. Como señala Ball, “el empleo de test, exámenes, perfiles y clasificaciones [...] constituyen ejemplos de prácticas divisorias” (Ball, 1990, p. 8).

En conclusión, las instituciones educativas no solo cumplen la función de transmitir conocimientos, sino que también actúan como mecanismos de organización y control social. A través de normas, evaluaciones y prácticas disciplinarias, se generan procesos de clasificación que influyen en la socialización dentro del aula. Esto permite afirmar que la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde se configuran relaciones de poder que inciden en la formación de los sujetos.

2.4 La actividad física y el juego.

Las necesidades de movimiento, actividad física y deporte en la infancia se relacionan directamente con el desarrollo del sistema psicomotor del niño. Este sistema se refiere a la integración entre los procesos psicológicos, vinculados al pensamiento y las emociones, los procesos motores relacionados con el movimiento y el control corporal. De esta manera, el desarrollo psicomotor no puede entenderse únicamente desde una dimensión biológica, sino también desde su relación con los procesos sociales y afectivos que acompañan el crecimiento infantil.

En este sentido, la motivación también juega un papel fundamental en el desarrollo psicomotor. De acuerdo con Edward L. Deci y Richard M. Ryan (2000), “la motivación intrínseca se ve favorecida cuando se satisfacen necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y la relación”. Esto permite comprender que el movimiento en la infancia no responde únicamente a una necesidad biológica, sino también a un impulso interno vinculado al interés, el placer y la interacción con otros. Así, cuando el niño se desenvuelve en un entorno que le brinda seguridad afectiva, reconocimiento y oportunidades de participación, se favorece no solo su desarrollo emocional, sino también la exploración corporal y la construcción de su esquema psicomotor

El psicoanalista Esteban Levin explica que la construcción del sistema psicomotor se origina desde las primeras relaciones emocionales que el niño establece con sus

padres o cuidadores durante el periodo de lactancia, de manera más específica con su madre. Desde los primeros meses de vida, el niño comienza a realizar movimientos y acciones corporales que forman parte de un intercambio afectivo con el otro. Estas primeras manifestaciones corporales, que Levin denomina “piruetas psicomotrices”, están dirigidas hacia las figuras de apego y constituyen el inicio de la construcción del sujeto en relación con su propio cuerpo y con lo demás.

“El desarrollo psicomotor del niño se constituye en la relación con el otro y en la escena del juego” (Levin, 1995)

Esto implica que el movimiento no sólo responde a una evolución biológica, sino que se desarrolla dentro de un contexto social en el que el niño interactúa, se comunica y establece vínculos con otras personas.

Como he mencionado anteriormente, el ser humano es un ser social por naturaleza, por lo que su desarrollo se construye a partir de la interacción con otros y con el entorno que lo rodea. Durante la infancia se desarrolla no sólo habilidades sociales y cognitivas, sino también habilidades motrices que permiten al niño explorar, experimentar y comprender el mundo. A través del movimiento corporal, el niño descubre sus posibilidades de actuar, mientras establece relaciones con su entorno y construye aprendizajes significativos.

El sistema psicomotor engloba la motricidad gruesa, la motricidad fina, lenguaje, cognición y sociabilidad, por lo que su óptimo desarrollo es elemental para el bienestar del niño. Esto significa que el movimiento no es solamente una acción física, sino está claramente vinculado con procesos de pensamiento, comunicación y habilidades sociales.

De acuerdo con Jean Le Boulch, el desarrollo psicomotor permite que el niño tome conciencia de su propio cuerpo, desarrolle la coordinación de sus movimientos y construye las bases necesarias para aprendizajes posteriores, como la lectura y la escritura. A través del movimiento y la exploración corporal, los niños adquieren mayor control sobre sus acciones y fortalecen su anatomía.

Un ejemplo claro de la importancia de este desarrollo se observa en la motricidad fina, la cual implica movimientos precisos de las manos y los dedos. Estas son habilidades básicas y necesarias para las actividades diarias, como escribir, recortar manipular objetos, comer, o incluso abotonarse la ropa, acciones que requieren coordinación, precisión y control muscular, y que se desarrollan en los primeros de vida, que serán necesarias para un desarrollo personal y profesional.

El desarrollo del sistema psicomotor está estrechamente vinculado al juego, ya que este constituye una de las principales formas de aprendizaje en la infancia. Mediante el juego, los niños no sólo ejercitan su cuerpo y desarrollan habilidades motrices, sino que también establecen relaciones con otros niños aprenden normas sociales y desarrollan su imaginación y creatividad. En este sentido el juego se convierte en un espacio donde se integran el movimiento, el pensamiento y la interacción social.

“El desarrollo psicomotor no es solamente la evolución de funciones motrices, sino la construcción del sujeto en relación con su cuerpo y con los otros” (Levin,1995)

Se han hecho múltiples investigaciones, y artículos que exponen y defienden la importancia del juego en los niños, Lev Vigotsky centro su trabajo en como a partir del juego el niño desarrolla habilidades, motoras, psicológicas, emocionales.

En “El juego y su papel en el desarrollo mental del niño”, nos habla de cómo se necesitan considerar las necesidades, inclinaciones, incentivos y motivaciones que el niño va teniendo conforme avanza en su desarrollo biológico, menciona que el juego empieza a ser más elaborado a partir de los tres años, pues es en esta etapa que el niño separa el pensamiento del objeto, y comienza a operar con significados. Esto le permite representar situaciones imaginarias y atribuir nuevos significados a los objetos de su entorno.

Por ejemplo, Vygotsky ejemplifica:

Cuando una niña juega con una muñeca y se imagina a sí misma como la madre, reproduce comportamientos, actitudes y roles que ha observado en su entorno

familiar. De esta manera, el juego se convierte en un espacio donde el niño representa la realidad social y al mismo tiempo interioriza normas y roles sociales.

Durante el trabajo de campo, hubo niños que tomaban un rol más activo y participativo en las actividades, autodesignándose como los líderes de equipo motivando a sus compañeros y en algunos casos incluso regañándolos.

Sobre esto último S. Freud, Explica la interiorización de reglas y roles a partir del desarrollo de la estructura psíquica del individuo especialmente mediante la fundación del superyó. De acuerdo con Freud, el niño no nace con normas morales o sociales, estas se adquieren gradualmente a través de la relación con los padres, la educación y la convivencia social.

Freud plantea que la personalidad está compuesta por tres instancias: el ello, el yo y el superyó. El superyó es la internalización de las normas, valores y prohibiciones que provienen de la sociedad y de las figuras de autoridad, principalmente los padres.

Dónde durante la infancia el niño comienza a interiorizar reglas y roles sociales al identificarse con los adultos y al aceptar las normas que regulan su conducta. Este proceso ocurre especialmente durante el complejo de Edipo, etapa en la que el niño internaliza la autoridad parental y desarrolla un sentido de moralidad.

“El superyó se forma a partir de la Interiorización de las exigencias y prohibiciones parentales” (Freud, S: 1923)

Todos estos valores, normas y roles aprendidos en ámbito familiar, determinan la manera de relacionarse en el ámbito escolar e interpersonal, sin embargo, para responder a los propósitos de esta investigación nos centraremos en las relaciones escolares.

Desde otra perspectiva, el psicólogo suizo Jean Piaget explica que el juego permite al niño asimilar la realidad social que lo rodea. Piaget señala que el niño se encuentra *“obligado a adaptarse continuamente a un mundo social de mayores”*, Pero aún no posee las herramientas cognitivas y emocionales necesarias para hacerlo de la misma manera que los adultos. Por esta razón el juego se convierte en un medio mediante el cual el niño interpreta organiza y comprende la realidad (Juego simbólico).

Finalmente, Vygotsky también destaca la importancia de las reglas dentro del juego. Aunque el juego puede parecer una actividad libre, en realidad implica la presencia de normas que los propios niños crean y respetan durante la actividad. Estas reglas favorecen el autocontrol y la autorregulación además del desarrollo de habilidades sociales.

En relación con la actividad física, la organización mundial de la salud define la actividad física como *“cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que requiere gasto de energía”*. Esto incluye acciones cotidianas como caminar, correr o desplazarse de un lugar a otro, así como la práctica de deportes y ejercicios estructurados.

La actividad física puede presentarse en distintos niveles de intensidad, desde actividades moderadas hasta prácticas deportivas que requieren mayor disciplina, entrenamiento y dedicación. En el caso de los niños, muchas de estas actividades se realizan mediante El juego, lo que permite integrar el movimiento corporal con procesos de socialización y aprendizaje.

Cuando el niño inicia su vida escolar, inicia también un proceso de socialización con sus pares. En este espacio interactúa con otros niños de edades y condiciones similares, lo que favorece la construcción de vínculos sociales y el aprendizaje de normas de convivencia. Dentro de este contexto, el juego y la actividad física se convierten en herramientas fundamentales para promover la interacción, la cooperación y el desarrollo integral del niño.

Para el ámbito escolar, la educación física es una materia más, sin embargo, no se le da a mi parecer la importancia necesaria ni se vincula con las materias curriculares, y las actividades lúdicas van teniendo menos tiempo y espacio en el salón de clases.

Sin embargo, el mantener los cuerpos y mentes activas por medio del juego, tiene impactos positivos no solo en el bienestar físico y la creación de hábitos sanos, sino también en la oportunidad de integraciones sociales, además poder canalizar emociones negativas: como

el estrés, angustia, ira, frustración, y tener como resultado un impacto positivo en la creatividad.

La creación del taller lúdico, tomo en cuenta los aspectos emocionales antes mencionados durante su creación, con el propósito de activar físicamente a los niños, brindarles espacios de juego e interacción, con el fin de crear estrategias de aprendizaje distintas.

2.5 Emociones y creatividad.

Al hacer un trabajo con niños, es de suma importancia tomar en cuenta las emociones que existen previo al trabajo de intervención, así como aquellas que surgen durante y después del trabajo de campo. Diversos autores han señalado que las emociones en la infancia se encuentran profundamente vinculadas con las experiencias afectivas y con el desarrollo posterior en la vida adulta.

Desde el psicoanálisis, Sigmund Freud plantea que las emociones están vinculadas con los impulsos, deseos y conflictos inconscientes que se configuran a partir de las experiencias tempranas, especialmente en la relación con las figuras de cuidado. En este sentido, los afectos no son únicamente reacciones momentáneas, sino manifestaciones profundas de la vida psíquica que influyen en la conducta y en la forma en que el individuo se relaciona con los demás. En la misma línea, Melanie Klein sostiene que los niños experimentan emociones intensas desde los primeros momentos de vida y que, a través del juego, expresan y elaboran sus conflictos internos, convirtiéndolo en un medio privilegiado para comprender su mundo emocional.

En diálogo con estas perspectivas, la Epigenética aporta una base biológica al señalar que las experiencias del entorno, particularmente las relaciones afectivas en la infancia pueden influir en la expresión génica sin modificar la secuencia del ADN. Como señala Adrian Bird, “la epigenética se refiere a cambios heredables en la función génica que ocurren sin una alteración en la secuencia del ADN” (Bird, 2007, p. 396). Esto permite comprender que las experiencias emocionales tempranas no solo tienen un impacto en la vida psíquica del sujeto, como plantea el psicoanálisis, sino también en su desarrollo biológico, pudiendo

influir en procesos como la regulación emocional, la conducta y el aprendizaje a lo largo de la vida.

A partir de esto, se entiende que las emociones no son únicamente reacciones momentáneas, sino manifestaciones de procesos psíquicos profundos que influyen en la conducta y en las relaciones sociales. En esta misma línea, Melanie Klein sostiene que los niños experimentan emociones intensas desde los primeros momentos de vida, como el amor, el miedo o la ansiedad, y que el juego constituye un medio fundamental para expresar y elaborar dichas emociones. Así, el juego permite acceder al mundo interno del niño y favorece su desarrollo emocional, creativo y social.

Por su parte, desde la psicología del desarrollo, Jean Piaget plantea que el desarrollo cognitivo y el afectivo están estrechamente vinculados. La afectividad proporciona la energía que impulsa el aprendizaje, mientras que la inteligencia organiza las estructuras del pensamiento. De esta manera, no es posible comprender el aprendizaje sin considerar el papel de las emociones, ya que estas influyen en la motivación, el interés y la curiosidad del niño.

En diálogo con estos enfoques, la Epigenética aporta una perspectiva complementaria al señalar que las experiencias del entorno, incluidas las relaciones afectivas y emocionales, pueden influir en la expresión de los genes sin modificar la estructura del ADN. Esto implica que las vivencias emocionales durante la infancia, como el cuidado, el estrés, el afecto o la ausencia de este, pueden dejar huellas en el desarrollo biológico del individuo, afectando procesos relacionados con la regulación emocional, el aprendizaje y la conducta.

De este modo, se puede establecer un vínculo entre el psicoanálisis y la epigenética: mientras que el psicoanálisis explica cómo las experiencias infantiles configuran el mundo interno y emocional del sujeto, la epigenética sugiere que dichas experiencias también pueden tener un impacto a nivel biológico. Ambas perspectivas coinciden en reconocer la importancia de la infancia como una etapa clave en la formación del individuo.

Para finalizar, las emociones constituyen un elemento esencial del desarrollo humano y del proceso educativo. Comprender el aprendizaje como un fenómeno complejo implica

reconocer la interacción entre dimensiones cognitivas, afectivas y biológicas. En este sentido, integrar el reconocimiento de las emociones en las prácticas pedagógicas contribuye a promover un desarrollo integral de los niños y a generar ambientes de aprendizaje más significativos.

3.- Contextualización del trabajo de campo.

En el primer acercamiento a la Escuela Primaria “Maria Epigmenia Arriaga Salgado” ubicada en 166 de, Rosario Castellanos 165, Culhuacán CTM IX B, Coyoacán, 04909 Ciudad de México, CDMX.

Me encontraba insegura e incluso un tanto nerviosa al no estar segura de como resultaría nuestra intervención, surgieron muchas dudas al respecto, por ejemplo: ¿Con qué grado se podrá realizar nuestra intervención? o ¿Cómo van a responder los niños a nuestras actividades? ¿se logrará el propósito de la investigación?

Afortunadamente se dio la oportunidad de poder conversar un poco con la directora, compartimos cuál era el objetivo de nuestra investigación, ella muy amablemente nos hizo algunas recomendaciones, que nos ayudaron a definir la población con quienes íbamos a trabajar, nos comentó que en la educación primaria se dividían en tres ciclos principales de dos años cada uno: Primer ciclo (primer y segundo año): Un aprendizaje muy general y la incorporación al primer año de la Educación Primaria se hará cuando cumplan seis años y hasta los 8 años, segundo ciclo (tercer y cuarto año): de 8 a 10 años, tercer ciclo (quinto y sexto año): de 10 a 12 años. Tomando esto en cuenta, nos recomendó trabajar con cuarto año de primaria, porque ya habían pasado el primer ciclo, estaban inmersos en lo que consistía en escolarizar los temas, ya acataban normas y reglas. Aunque la manera de clasificar a los niños nos pareció muy institucional, es de entenderse la perspectiva de la directora, permeada por la estancia educativa.

También es de entenderse, que esta manera de clasificar a los estudiantes de primaria les ayuda a tener un orden y su propia estrategia pedagógica, basada en el desarrollo y edad

de los estudiantes, en la que dependiendo de su grado de formación se le brinden las herramientas necesarias, clasificación que nos ayudó a nuestra intervención.

Se eligió trabajar con los dos grupos de cuarto año, “A” y “B”, dividiendo dos integrantes del equipo por grupo para la observación participante que llevamos a cabo en el mes de diciembre. En este trabajo de observación, se nos brindó la oportunidad de poder estar durante dos distintas clases, la de matemáticas e inglés; fue de suma importancia el poder estar en las aulas, ver el contraste en las practicas pedagógicas de cada una de las profesoras, así como las dinámicas de grupo y la manera de vincularse.

Cuando llegó el momento de la intervención en campo se llegó a la conclusión de que trabajaríamos solo con el cuarto “A” por las limitaciones que teníamos sobre la fecha de la entrega del anteproyecto de 11vo, ya que el trabajar con dos grupos era un poco más extenso y el trimestre nos imposibilitaba calendarizar más actividades.

Se le explicó a la directora que estábamos un tanto limitados de tiempo pues la entrega del trabajo de 11vo relacionado con las intervenciones, era en aproximadamente en un mes por lo cual nos dio las fechas más próximas a las nuestras, pues en el calendario de la SEP se aproximaban las vacaciones de semana santa. Nos acoplamos a las fechas dadas y entregamos el cronograma, sin embargo, unos días después se dio la noticia de que la UAM-X, entraría en paro con las demás unidades, por las demandas feministas expuestas en el día de la mujer en el 2023.

Aunque este paro resulto en su momento en afectaciones para la comunidad estudiantil de la UAM, para nosotros fue lo que permitió incrementar el número de intervenciones en campo, permitiendo hacer un mejor trabajo de campo con mejor tiempo y a más profundidad.

A través de la observación participante y de las actividades implementadas por el equipo interventor, fue posible identificar tanto las prácticas pedagógicas presentes en el aula como las formas en que los niños se relacionan entre sí y con sus docentes.

Durante la primera intervención, se evidenció un ambiente de aula marcado por la figura autoritaria e inflexible de la docente de inglés y los niños. La falta de presentación de las

investigadoras al grupo generó inicialmente un ambiente de distancia institucional, aunque los propios estudiantes mostraron curiosidad e iniciativa para interactuar. Dos alumnas se acercaron espontáneamente para preguntar quiénes eran y qué hacían en el salón, lo cual refleja una disposición de los niños a establecer vínculos sociales con nuevas figuras adultas dentro del espacio escolar.

Sin embargo, durante el desarrollo de la clase se observaron prácticas pedagógicas que pueden interpretarse como excluyentes. Por ejemplo, los alumnos que no llevaron el material solicitado fueron apartados de la actividad sin ofrecerles una alternativa para participar. Esta situación generó incomodidad en los estudiantes, evidenciada en su lenguaje corporal y comportamiento posterior.

Desde una perspectiva crítica, este tipo de prácticas puede reforzar dinámicas de exclusión dentro del aula, especialmente cuando no se consideran las condiciones individuales de los alumnos.

Asimismo, se observaron comparaciones entre estudiantes respecto a su desempeño académico, particularmente en la pronunciación del inglés. Este tipo de comparaciones puede generar sentimientos de frustración o inseguridad en algunos alumnos, afectando su participación y su confianza en el proceso de aprendizaje. Además, se identificó un episodio en el que la docente utilizó un ejemplo relacionado con la apariencia física y la atracción corporal para explicar la importancia de la pronunciación, lo cual resultó inapropiado considerando la edad de los estudiantes, quienes tenían entre 9 y 10 años.

Por otra parte, el diario de campo también permite observar la presencia de problemáticas emocionales en algunos alumnos, como el caso de G, quien manifestó experimentar miedo y escuchar una voz que le indicaba dibujar para evitar que algo malo sucediera.

Esta situación evidencia la existencia de posibles dificultades emocionales que trascienden el espacio escolar y que están relacionadas con el contexto familiar del estudiante. La docente mencionó que el alumno había vivido situaciones difíciles durante la pandemia, como el cuidado por parte de familiares y experiencias de maltrato por parte de un primo

mayor. Estas circunstancias reflejan cómo los contextos familiares y sociales influyen en el bienestar emocional de los niños y en su desempeño escolar.

Durante las intervenciones posteriores, particularmente aquellas que involucraron actividades lúdicas y dinámicas corporales, se pudo observar un cambio significativo en la actitud y participación de los estudiantes. Las actividades de geografía, matemáticas, historia y otras materias integradas con juegos y movimiento físico generaron mayor entusiasmo, cooperación y participación entre los alumnos. En estas dinámicas los niños mostraron emociones positivas como alegría, entusiasmo y motivación por aprender.

Desde la primera observación, los niños se mostraron bastante receptivos y abiertos a nuestra presencia en su salón de clases, y al comenzar las intervenciones del taller lúdico, se mostraron bastante animados, aunque también había quienes eran más callados que sus compañeros de clase, pero no tenían inconveniente al expresar sus dudas respecto al tema o inconformidades.

Con el propósito de fomentar la integración y participación de todos los niños, en todas las actividades se estuvo variando el orden de los equipos, y al final tanto los niños como el equipo de intervención quedaron conformes con la realización de cada actividad.

Todas las actividades en general estaban pensadas únicamente para los niños, pero la mayoría de las veces nos pedían realizar las actividades con ellos, éramos parte de sus equipos, corríamos, gritamos, y nos divertimos mucho con ellos.

Como parte del dispositivo de intervención, se implementó un emocionómetro, en el cual los niños al término de cada actividad subían al salón y tenían que poner su pinza en el emocionómetro, donde estaban las emociones: felicidad, calma, angustia, amor, tristeza y enojo.

La maestra titular nos comentó que ella nunca había tomado en cuenta el cómo se sentían los niños al llegar a la escuela o en el transcurso del día y que el tener ahora el emocionómetro en el salón le ayudó a comprenderlos más, cada que nos íbamos del salón nos agradecía por ver felices a sus alumnos y al mismo tiempo aprendiendo; de igual manera

comentaba que le dimos muchas ideas para que sus alumnos puedan aprender de distintas maneras.

El uso del “emocionómetro” permitió identificar de manera más clara las emociones experimentadas por los estudiantes durante cada actividad. En general, las actividades que incorporaban juegos, competencia sana y trabajo en equipo generaban emociones positivas, mientras que aquellas con instrucciones poco claras o con dinámicas más rígidas provocaban frustración, enojo o tristeza.

Un ejemplo de esto se observó en la primera actividad de matemáticas, donde las instrucciones poco claras generaron confusión y molestias entre los alumnos, quienes percibieron desigualdad en el apoyo brindado a los equipos. Esta situación evidenció la importancia de la claridad pedagógica en las actividades didácticas, así como la necesidad de adaptar las dinámicas al nivel de comprensión del grupo.

En contraste, cuando las actividades se adaptaron a estrategias más lúdicas, como el juego “pato, pato, ganso” para trabajar fracciones, los estudiantes mostraron mayor comprensión del contenido y una actitud más positiva hacia el aprendizaje. Esto sugiere que las estrategias pedagógicas basadas en el juego pueden favorecer la participación, la motivación y la comprensión de contenidos académicos.

El ver en acción todas y cada una de nuestras actividades planeadas fue muy enriquecedor, nuestros materiales e ideas de cómo realizar la mayoría de las actividades, pareció ser del agrado de los niños, también estuvimos abiertos a las demandas y el dialogo de los niños, por ejemplo, si ellos nos pedían un calentamiento en específico, o si manifestaban la falta claridad de las instrucciones, o confusión con la actividad, en las ocasiones que pedían un cambio de equipo platicábamos con ellos sobre la importancia de convivir y jugar con sus otros compañeros.

La primer dinámica con los niños fue realizar un dibujo, donde les pedimos que dibujaran el cómo se sentían al ir a la escuela, al término de su dibujo les pedimos que si alguien quería explicar su dibujo, esto dio pie a que los niños se abrieran con nosotros y nos platicaran cuales eran sus materias favoritas y porque; también porque les disgustaban otras, a partir

de esta plática, armamos el taller lúdico que implementamos con los niños, tomando en cuenta las demandas y gustos de los niños, además de las propias.

Para la segunda actividad, llevamos gafetes con nombre de los niños para ir reconociéndolos poco a poco, les pedimos que lo guardaran y lo trajeran para cada actividad.

Geografía fue la primer materia que trabajamos, había un interés por parte de la mayoría del grupo hacia los mapas, por lo que trabajamos sobre el mapa de la República Mexicana, para esto usamos dos mapamundi donde se hizo la silueta de cada estado de la república junto con su nombre, donde ellos tenían que identificar si el estado pertenecía al norte, sur o centro del país, en este ejercicio en particular los niños mostraron mucha agilidad al identificar los estados, lo hacían rápidamente, y solo se les apoyó un par de veces a orientarlos. Del mismo modo la actividad física y juego que se implementó en esta materia fue una carrera de relevos en la que los niños podía adquirir cierta resistencia, coordinación y velocidad, se decidió hacer una carrera de relevos ya que el grupo se iba a dividir en dos equipos y la intención era una competencia sobre quién podría resolver más rápida y correctamente el mapa, de esta manera al ser una carrera los integrantes tendrían que ser competitivos y sobre todo trabajar en equipo. Considero que esta actividad fue ejecutada de una manera eficaz, la actividad física fue sencilla y divertida para los alumnos, incluso en el emocionómetro la mayoría de los alumnos se mostraron alegres y dentro del ejercicio mostraron apoyo a cada uno de sus equipos, con respecto a lo académico, creemos que el utilizar mapas fue algo positivo para ellos, pues anteriormente ya nos habían mencionado su gusto por los mismo, observamos que cuando era el momento de colocarlos en el lugar correspondiente se les llegaba a complicar un poco el identificar la forma y el posicionamiento del estado. Fue una actividad que se ejecuto de manera rápida, los niños se mostraron contentos con el desarrollo, alentaban a sus compañeros a participar y les ayudaban si tenían problemas con su respuesta, por lo que no fue necesario intervenir o apoyarlos ya que se apoyaron entre ellos.

Para matemáticas se trabajó dos veces a petición de los niños, para el primer día de esta materia se realizaron ejercicios de destreza matemática, se formaron cuatro equipos, a cada niño se le dieron uno o dos números que tenían pegados en la espalda y el pecho, junto con

tarjetas que indicaba suma, fracción, división y multiplicación, para este ejercicio los niños corrían un circuito con aros, donde al primer momento intentamos que brincaran pero una de las niñas se cayó y se lastimó la rodilla, por lo que optamos por cambiar la actividad a simplemente moverse dentro del aro y un integrante de nuestro equipo dictaba la operación para que los niños se acomodaran según el número que tuvieran para mostrar el resultado o la operación.

La situación que surgió con la niña que se cayó fue algo muy inesperado, en el momento en que sucedió el accidente, la actividad se detuvo brevemente para auxiliar a la niña sin que afectara la ejecución de la misma, sin embargo optamos por cambiarla, evitamos una situación de riesgo, nuestro objetivo de la actividad no era que la realizarán a la perfección, sino poder realizar los ejercicios en equipos; después de caerse nos comentó que ya no quería participar, parecía un poco avergonzada, nosotros le ofrecimos realizar otro papel, ya no haría como tal la actividad, sino que nos sería de ayuda para organizar a sus compañeros, además de ser un comodín en los equipos, la gran actitud con la que logramos contar de los demás alumnos, motivaron a que ella quisiese regresar. En esta actividad, aparte del incidente sucedido, en un principio se nos dificultó el poder entender la manera en que íbamos a realizar la actividad, hubo una falta de comunicación por parte del equipo, que resultó de manera evidente en confusión por parte de los niños, que se manifestó verbalmente, además de al momento de la actividad se desesperaban y corrían a acomodar a sus compañeros en el orden correcto.

La profesora titular manifestó que los niños no sabían trabajar en equipo y si lo hacían trabajaban siempre los mismos niños juntos, al momento de realizar los equipos se lograba una buena integración, a pesar de su resistencia inicial sino les tocaba con sus amigos, desempeñaban bien la actividad, y se mostraban contentos durante y después de las actividades.

Para la parte física el día que trabajamos historia se decidió dividir al grupo en dos equipos, al ser un grupo de 28 niños, cada equipo quedo de 14 integrantes, ellos tendrían que concluir un circuito que consistió en correr sobre unos conos en forma de zigzag , posteriormente todo el equipo tendría que hacer una fila y pasar un aro a través de ellos

hasta llegar al final de la fila, se decidió realizar esta actividad para que pudieran adquirir una mejor coordinación y sobre todo comunicación dentro del equipo para poder traspasar el aro de una manera rápida y eficaz, en la parte académica trabajamos con las culturas prehispánicas, en específico la maya y la azteca, esto porque en la primer actividad los niños hablaron de su gusto por la materia y las culturas antiguas, en esta actividad lo que hicimos fue hacer dos “pizarrones” con papel Kraft y en cada uno de ellos pusimos el nombre de cada cultura junto con algunas pistas, los niños buscaron alrededor de la zona asignada las fichas correspondientes a cada cultura y después intercambiaron culturas, de esta forma se incentivó el trabajo en equipo al final leyeron con calma toda la información e intercambiaron diversidad de comentarios. En esta actividad el espacio que se nos asignó limitó la distribución de las fichas, ya que la idea era que buscaran en una zona amplia del patio cada una de ellas, esto tuvo un impacto en tiempo de la actividad que no consideramos, por lo que hubiera sido óptimo realizar una mayor cantidad de fichas de información con el fin de que se aprovechará más la actividad y los niños pudieran disfrutarla más.

En ciencias naturales, optamos por dar una pequeña plática sobre el efecto del calor en los materiales, esto con la intención de que los alumnos pudieran tener un reforzamiento del tema para posteriormente poder responder unas preguntas que se les fueron asignadas por igual a cada equipo.

Antes de poder responder las preguntas decidimos dividir al grupo en cinco equipos los cuales tenían que realizar un circuito con balones, esta vez decidimos integrar este material ya que tendrían que colocar el balón en la parte de la pelvis, colocarse en forma de “cangrejo” e ir caminando hacia atrás cuidado que no se les cayera el balón, de esta forma podrían adquirir fuerza en brazos, piernas y abdomen, en una segunda vuelta se decidió cambiar a solo botar el balón pues nos percatamos que se les hacía complicado completar el primer ejercicio, de cualquier forma se puede adquirir cierta agilidad y coordinación en los brazos al hacer botar el balón.

Al momento de realizar esta actividad lo primero que consideramos pertinente fue modificar la forma de repasar el tema, pues pensamos que la forma en que lo explicamos

se tornó tedioso y aburrido para los niños, pues fue tal y como lo harían en un salón de clases, en el cual el profesor solo da la explicación y el alumno tiene que escuchar, memorizar y repetir.

El tema fue “Para qué sirve el efecto del calor en los materiales”, pero al no ser más dinámica la ejecución del tema, los niños se mostraban desinteresados por el tema, lo que sentimos que afectó al responder las preguntas correspondientes. En la actividad física consideramos que fue algo complejo de realizar pues no tomamos en cuenta que no todos tienen las mismas habilidades motrices, al notar esto de inmediato cambiamos la actividad para que les fuera menos complejo y por lo tanto no entrarán en frustración para que la pudieran realizar de una mejor manera.

Para la segunda actividad de matemáticas llevamos materiales didácticos tomando en cuenta la manera en que su maestra nos comentó trabajaban las fracciones en clase, con pedazos de pizza impresos con un valor fraccionario distinto, estos tenían escrito atrás el valor por lo que les ayudó a formar sus fracciones. Esta vez decidimos no hacer equipos sino integrar a todo el equipo jugando “pato, pato, ganso”, juego que consiste en hacer un círculo y sentar a todos los integrantes quedando solo uno parado, ese integrante se encargará de escoger a su rival para correr alrededor del círculo y ganar el lugar del que fue seleccionado, se fomentaba la competencia entre iguales; al llegar a su lugar ambos tendría que pasar al centro a realizar la operación de fracción correspondiente y ver quien lograba realizar la fracción más rápido.

Con esta actividad se pudo ver la competitividad entre los niños, una competencia en la cual no se compararan con los otros, dirigimos “la derrota” a ser entendida como áreas de oportunidad, no se trataba de humillar al que lo hiciera mal, sino poder ver con su compañero cómo pudieron haber resuelto la actividad para poder corregir y mejorar.

Los niños con una competitividad sana no se comparan con los demás, buscan oportunidades para mejorar tomando en cuenta sus errores y áreas de oportunidad. En lugar de castigarse por lo que pudieron haber hecho mal reconocen como hacer un mejor trabajo y corregirlo.

La manera en que trabajamos español fue jugando “¿lobo estás ahí?”, juego que emocionó mucho a los niños, de este juego se hicieron cinco rondas y todos los niños querían ser el lobo, y una vez terminadas pasaron a los carteles dónde debían identificar sujeto, verbo y predicado en oraciones, estas oraciones las escribimos en papel Kraft y se hicieron fichas para el sujeto, verbo y predicado que se pegaron alrededor del papel, en esa ocasión los niños trabajaron en cuatro equipos, se fueron apoyando entre sí para identificar lo que les pedíamos, nosotros solamente les ayudamos a revisar que todo estuviera bien resuelto, en este día hubo una serie de contratiempos que limitaron nuestro tiempo en la escuela, para empezar por parte de nosotros ya que el tráfico nos afectó de diferentes formas y otra por parte de la escuela ya que el patio estaba saturado y tardaron en asignarnos un espacio, Esto afectó directamente el cierre de la actividad que tuvo que ser precipitado al interferir con el horario de la clase de inglés, por lo que los niños prácticamente corrieron a su salón de clases e hicieron precipitadamente su actividad en el emocionómetro.

Para la actividad de arte abstracto primero jugamos “el juego de las sillas” pero, en vez de sillas, usamos aros, para que no haya ningún accidente, se iba poniendo música con una bocina al principio nosotros elegimos música con la cual pensábamos que se animarían pero no sucedió, por lo tanto les preguntamos qué canciones querían y de ahí en adelante reproducimos las canciones que los niños pedían para que fueran bailando rodeando los aros, cuando le poníamos pausa a la canción, los niños debían de quedar dentro de los aros y quien no alcanzara aro se salía del juego e iba comenzando con la actividad académica.

Para la actividad académica, la cual consistía en ir realizando una especie de maqueta, les llevamos una gran cantidad de diferentes materiales como, limpiapipas, bolas de unicel de diferentes tamaños, lentejuelas, palos de madera, un pedazo de una peluca, plumones, pegamento, tijeras, fomi diamantado, tela de diferentes colores y texturas, ojos de plástico, globos, papel kraft, etc. Los niños echaron a volar su imaginación, todo lo hicieron a sus preferencias al terminar quedaron tan contentos que se quisieron quedar con su arte para estarlo viendo en el salón todos los días.

Regresamos al salón para poner las pinzas en el emocionómetro, esta vez no tocaba inglés y le pedimos a su maestra titular si nos dejaba hacer un tipo cierre puesto que era nuestra última intervención, nos dijo que sí, esta vez les dijimos que ahora se pararan y pusieran su pinza en la emoción que tenían en ese momento al saber que sería el último día que nos veríamos. De igual forma cada uno les dimos unas palabras de agradecimiento por trabajar con nosotros, y siempre tener disponibilidad para trabajar, expresarnos sus dudas e inquietudes, ya que gracias a ellos nosotros habíamos podido realizar nuestro trabajo en campo. Algunos niños también participaron en decirnos que se sentían tristes de que ya no iríamos porque les gustaban mucho las actividades que trabajamos.

La maestra quiso tomar la palabra y agradeció nuestro tiempo invertido en sus alumnos, la manera en la que trabajamos con ellos siempre de una manera creativa y cuidando su integridad; que notaba muchos avances en los niños sobre todo en que trabajaron en equipo muy bien estén o no estén con sus amigos, nos deseó suerte, y pidió que nos tomáramos una foto todos juntos para el recuerdo, después de esta, nos despedimos personalmente de todos y nos fuimos con miles de sentimientos encontrados.

Nuestras intervenciones fueron satisfactorias para nosotros y basándonos en el estado anímico de los niños, y sus comentarios al final de las actividades podemos concluir que para ellos también, además obtuvimos algo que va más allá de lo académico, creando un vínculo fuerte con ellos.

Sin embargo, al analizar el trabajo de intervención es necesario resaltar que hubo cosas que se deben modificar, pues a pesar de tener otra visión al respecto de la educación escolar, se puede recaer inconscientemente en la educación tradicional pues las normas educativas y la disciplina escolar la tenemos profundamente interiorizadas.

4.- Metodología.

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, el cual permite comprender los fenómenos educativos a partir de las experiencias, percepciones e interacciones de los participantes dentro de su contexto. Este enfoque resulta pertinente para analizar los procesos de aprendizaje, socialización y emociones que se desarrollan en el entorno escolar, especialmente en el escenario posterior a la pandemia por COVID-19.

De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri, el enfoque cualitativo “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014). En este sentido, la investigación no busca cuantificar resultados, sino interpretar las dinámicas educativas y los significados que los sujetos construyen en su interacción cotidiana.

Para la recolección de información se empleó la técnica de observación participante, la cual permitió a los investigadores integrarse al contexto escolar con el propósito de analizar las dinámicas del grupo en su entorno natural. Según Howard S. Becker, “Llegamos a conocer el mundo que estudiamos participando en el” (Becker, 1998), por lo que el investigador se involucra en las actividades de las personas que estudia con el propósito de comprender su comportamiento en el contexto natural donde ocurre. Esta técnica facilitó la identificación de formas de interacción, participación y comportamiento de los estudiantes dentro del aula, con el objetivo de analizar los procesos educativos posteriores a la pandemia por COVID-19, y comprender los efectos que esta situación causó en los niños, la población con la que se trabajó fueron 15 niñas y 13 niños cuyas edades oscilaban entre los 9 y 10 años.

Posteriormente, a partir de la información obtenida durante la etapa de observación, se diseñó un taller lúdico como dispositivo de intervención pedagógica. Este tipo de intervención se fundamenta en enfoques que reconocen el valor del juego en el aprendizaje, como lo plantea Lev Vygotsky, quien señala que el juego favorece el desarrollo cognitivo y social al permitir la interacción, la imaginación y la construcción de significados compartidos.

Dentro de la presente investigación, la dimensión emocional adquiere un papel relevante, ya que permite comprender cómo los estudiantes experimentan, interpretan y reaccionan ante las dinámicas pedagógicas implementadas. Desde el enfoque cualitativo, las emociones no se entienden como variables medibles, sino como construcciones subjetivas que emergen en la interacción social y que influyen directamente en los procesos de aprendizaje y socialización.

De acuerdo con Daniel Goleman, las emociones desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje, ya que influyen en la motivación, la atención y la capacidad de los individuos para relacionarse con otros. En este sentido, comprender las emociones de los estudiantes permite interpretar su participación dentro del aula y su disposición hacia las actividades educativas.

Desde una perspectiva sociocultural, Lev Vygotsky plantea que el desarrollo emocional y cognitivo están profundamente interrelacionados, y que ambos se construyen a través de la interacción con otros en contextos sociales específicos. Esto implica que las emociones no son únicamente procesos individuales, sino que se configuran en la relación con el entorno y con los otros, particularmente en espacios como la escuela.

Asimismo, desde el psicoanálisis, Sigmund Freud sostiene que las emociones están vinculadas a procesos inconscientes y a experiencias tempranas, lo que permite entender que las reacciones emocionales de los niños durante las actividades pueden estar relacionadas con vivencias previas y con su historia afectiva. En esta misma línea, Melanie Klein destaca que los niños expresan sus emociones a través del juego, el cual funciona como un medio para elaborar conflictos internos y experiencias emocionales.

En el ámbito educativo, Rafael Bisquerra señala que la educación emocional es fundamental para el desarrollo integral, ya que favorece la conciencia emocional, la regulación de las emociones y la mejora de las relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, atender la dimensión emocional dentro del aula contribuye a generar ambientes de aprendizaje más significativos y participativos.

Con base en estos planteamientos, el uso del “emocionómetro” como recurso metodológico permitió identificar y registrar las emociones de los estudiantes al término de cada actividad. Este instrumento no tuvo como finalidad medir las emociones en términos cuantitativos, sino facilitar su expresión y reconocimiento, lo que permitió acceder a la experiencia subjetiva de los niños.

De esta manera, el análisis de las emociones se realizó a partir de la interpretación de las expresiones, actitudes y verbalizaciones de los estudiantes, reconociendo que estas forman parte de procesos más amplios de aprendizaje, socialización y desarrollo. Así, la inclusión de la dimensión emocional dentro de la metodología permitió enriquecer la comprensión del fenómeno educativo estudiado desde una perspectiva integral.

La información recabada fue registrada en un diario de campo, herramienta fundamental en estudios cualitativos, ya que permite documentar de manera sistemática las observaciones, interacciones y reflexiones del investigador. De acuerdo con John W. Creswell, el registro detallado de la experiencia facilita el análisis e interpretación de los datos dentro de su contexto.

En conjunto, la metodología empleada permitió comprender los procesos educativos desde una perspectiva integral, considerando tanto las dimensiones cognitivas como las sociales y emocionales. De esta manera, se logró analizar cómo las estrategias basadas en el juego y la actividad física influyen en la participación, la interacción y el aprendizaje de los estudiantes en un contexto pospandémico.

4.1 Dispositivo de intervención y herramientas metodológicas.

El dispositivo de intervención se desarrolló en la Escuela Primaria “María Epigmenia Arriaga Salgado” ubicado en 166 de, Rosario Castellanos 165, Culhuacán CTM IX B, Coyoacán, 04909 Ciudad de México, CDMX, con estudiantes de cuarto grado grupo “A”, el grupo se encontraba conformado por 15 niñas y 13 niños, de edades entre 9 y 10 años.

Como se mencionaba anteriormente en el primer acercamiento se utilizó el método de observación participante que permitió recopilar información acerca de la forma en que trabajaba el grupo, las dinámicas de comportamiento de los alumnos y las asignaturas en las que mostraban mayor o menor interés. Esta técnica se encuentra estrechamente relacionada con la investigación etnográfica, la cual se caracteriza por observar y describir las formas en que los sujetos se relacionan con su entorno social y educativo.

Al término de dicha observación, la docente titular compartió algunas de las preocupaciones relacionadas con el grupo, entre las cuales destacó la presencia de rezago educativo y dificultades en la convivencia y socialización entre los estudiantes.

A partir de esta información, y lo mencionado por los niños en la sesión de dibujo, sobre sus gustos en las materias, como se sentían al acudir a la escuela, se diseñaron intervenciones que promovieran el trabajo en equipo y la integración grupal, al mismo tiempo que se buscaba reforzar los contenidos académicos mediante métodos de aprendizaje alternativos que integraran actividades lúdicas y ejercicios físicos.

Dicha propuesta consistió en la implementación de un taller pedagógico, que consto de ocho sesiones de intervención, mezclando actividades lúdicas y físicas, con el propósito de fortalecer habilidades cognitivas, destrezas académicas y competencias socioemocionales, tales como la concentración, la coordinación, la socialización y el reconocimiento de las emociones.

Estas actividades didácticas se trabajaron con material elaborado por el equipo de intervención, con el objetivo de generar experiencias de aprendizaje que integraran el movimiento corporal, la participación y socialización de los estudiantes. Dichas actividades permitieron vivenciar el aprendizaje académico sin necesidad de mantener a los alumnos en una posición estática, favoreciendo así su participación e interés.

Las actividades desarrolladas buscaron abarcar diversos contenidos del programa escolar vigente. Entre ellas se incluyeron ejercicios de matemáticas relacionados con fracciones; geografía con estados y capitales; artes mediante dibujos y arte abstracto; historia con contenidos sobre las culturas maya y azteca; ciencias naturales con experimentos sobre los efectos del calor en los materiales; y español con ejercicios de identificación de sujeto, verbo y predicado en oraciones.

Debido a que las actividades implicaban movimiento corporal, cada sesión iniciaba con un pequeño calentamiento físico, con el propósito de evitar lesiones y preparar a los estudiantes para las dinámicas posteriores. Asimismo, este momento inicial buscaba generar un ambiente de relajación que permitiera a los alumnos despejar su mente de situaciones personales, familiares o escolares que pudieran afectar su participación.

Al finalizar cada actividad se utilizó el emocionómetro, el cual estaba compuesto por seis emociones representadas mediante ilustraciones: felicidad, calma, angustia, amor, tristeza y enojo. Cada emoción estaba representada por un personaje ilustrado con un listón en el que los estudiantes colocaban una pinza de madera con su nombre, indicando la emoción con la que se identificaban después de la actividad. Este mismo procedimiento fue realizado también por los integrantes del equipo de intervención, con el propósito de fomentar la participación y generar un ambiente de confianza dentro del grupo.

Finalmente, para organizar el desarrollo de la intervención se elaboró un cronograma de actividades, el cual permitió planificar las sesiones, los contenidos a trabajar y los días destinados a la implementación del taller.

5.- Análisis

El presente capítulo tiene como propósito analizar las dinámicas de socialización y aprendizaje observadas durante el trabajo de campo realizado en un grupo de cuarto grado de educación primaria.

A partir de la observación participante y del registro en diarios de campo, fue posible identificar distintas situaciones que permiten reflexionar sobre la forma en que los

estudiantes interactúan entre sí, participan en las actividades escolares y construyen relaciones dentro del entorno educativo.

Este análisis se desarrolla considerando que la escuela no solo es un espacio destinado a la transmisión de conocimientos, sino también un lugar donde se construyen vínculos sociales, se interiorizan normas de convivencia y se desarrollan habilidades que permiten a los niños integrarse a la vida colectiva. Dichos procesos se vieron afectados por la pandemia de COVID 19, y el asilamiento forzado en casa, por lo que es necesario pensar en las diversas problemáticas que pudieran surgir en torno a esto al reinsertarse en el entorno escolar. Los niños con quienes se trabajó en el taller lúdico tenían pocos meses de haber reintegrado al espacio escolar, por lo que algunos de ellos se estaban enfrentando a las problemáticas antes mencionadas.

En este sentido, el aula se convierte en un escenario privilegiado para observar los procesos de interacción entre los estudiantes, así como las prácticas pedagógicas que influyen en su participación y aprendizaje.

A partir de las experiencias registradas durante el trabajo de campo, se analizarán diversas situaciones que evidencian las formas en que los niños se relacionan con sus compañeros y con las actividades propuestas por la docente. Particularmente, se pondrá atención en las dinámicas de socialización, las formas de participación dentro del aula y el papel que desempeñan las actividades lúdicas y de movimiento corporal en la interacción entre los estudiantes.

El análisis se organiza a partir de distintas categorías que permiten interpretar las situaciones observadas desde una perspectiva teórica. Estas categorías son la socialización y pedagogía, las prácticas pedagógicas y didácticas, la institución educativa y el control, la actividad física y el juego, y finalmente las emociones y la creatividad.

A través de estas categorías se busca comprender cómo se configuran las relaciones entre los estudiantes y de qué manera las estrategias pedagógicas pueden favorecer tanto el aprendizaje como la convivencia dentro del grupo escolar.

De esta manera, el análisis no se limita a describir las situaciones observadas, sino que busca interpretarlas a la luz de los aportes teóricos de diversos autores que han reflexionado sobre la educación, la socialización y el desarrollo infantil. Esto permitirá comprender con mayor profundidad las dinámicas que se desarrollan dentro del aula y reflexionar sobre el papel que pueden desempeñar las prácticas pedagógicas en el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y socialización en el contexto escolar.

5.1 Socialización y pedagogía

La socialización es un proceso fundamental en el desarrollo humano, mediante el cual los individuos adquieren valores, normas, conocimientos y formas de interacción que les permiten integrarse a la vida en sociedad. Desde los primeros años de vida, este proceso inicia en el núcleo familiar, considerado el primer agente socializador, y se amplía posteriormente en espacios como la escuela, donde los sujetos continúan construyendo su identidad social y fortaleciendo sus habilidades de convivencia. En este sentido, la socialización no solo implica la adaptación a un entorno, sino también la apropiación activa de significados culturales a través de la interacción con otros.

La escuela representa un segundo espacio de socialización, donde los niños pueden establecer relaciones sociales que contribuyen a su desarrollo y formación, tanto física como intelectual.

En este sentido Jean Piaget señala que:

“Las primeras relaciones sociales del niño se establecen con los adultos, especialmente con los padres, y estas relaciones están marcadas por el respeto unilateral, que constituye el punto de partida de la moral infantil” (Piaget,1932)

La escuela constituye uno de los espacios fundamentales en los procesos de socialización infantil, ya que en ella los niños solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan habilidades sociales, emocionales y culturales necesarias para su

crecimiento y desarrollo óptimo. Desde esta perspectiva, la socialización escolar puede entenderse como el proceso mediante el cual los estudiantes interiorizan normas, valores, formas de interacción y comportamientos propios del contexto educativo.

En este sentido, la pedagogía desempeña un papel central, pues las estrategias didácticas implementadas dentro del aula influyen en los niños, en su participación, interacción y aprendizaje.

De acuerdo con Émile Durkheim, la educación tiene como finalidad la formación del sujeto social e independiente; es decir, a través de ella se transmiten al niño valores y normas que le permiten integrarse a la convivencia social.

Durante las sesiones del taller lúdico, se pudo observar que el espacio educativo no se limita únicamente a la transmisión de contenidos curriculares, sino que también funciona como un punto de encuentro donde los niños desarrollan relaciones sociales significativas con sus compañeros y docentes.

Estas relaciones eran claramente visibles: los niños tenían grupos de amigos establecidos y expresaban que les gustaba asistir a la escuela para convivir con ellos. En su discurso aparecían frases como “mi mejor amiga” o “juego con mis amigos”. En cuanto a la relación con sus profesoras, se identificó una mayor cercanía con la docente titular, a quien mencionaban como “Miss Marina”, destacando que les enseñaba cosas nuevas, explicaba los temas varias veces cuando no comprendían y realizaba actividades artísticas, como el uso de un cuaderno de dibujo de mándalas.

Durante mi intervención, estas relaciones sociales se hicieron aún más evidentes. Considero que dichas habilidades sociales permiten a algunos niños intentar establecer vínculos con mayor facilidad y comunicarse con personas nuevas. Esto se reflejó desde la primera sesión de observación participante, cuando dos niñas del grupo se acercaron a saludarnos, preguntaron por nuestra presencia en el aula y se presentaron de manera espontánea.

La interacción inicial con los niños permite identificar un primer momento de socialización, motivado tanto por la curiosidad como por la necesidad de establecer vínculos

interpersonales. El hecho de que se acercaran de manera voluntaria para expresar sus dudas e iniciar una conversación sobre sus intereses personales refleja no solo una disposición al diálogo, sino también la capacidad de los niños para reconocerse a sí mismos y a los otros dentro del espacio educativo.

En este sentido, la curiosidad funciona como un motor que impulsa el acercamiento social, facilitando la construcción de confianza y la disminución de la distancia frente a lo desconocido. Estas acciones pueden entenderse como parte de un proceso de socialización en el que los niños ponen en práctica normas sociales básicas, como saludar, presentarse e interactuar con otros, lo cual evidencia un desarrollo progresivo de sus habilidades comunicativas y sociales.

Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, estas interacciones adquieren relevancia, ya que el aprendizaje se construye a partir de la relación con otros; es en el intercambio social donde los niños desarrollan significados y amplían sus capacidades.

Aunque la profesora de inglés no nos presentó a los niños, pero ellos nos saludaban desde su lugar

M: Hola ¿ustedes que hacen aquí?

M: ... Yo quiero estudiar biología, porque me gustan mucho los animales, los bichitos y sobre todo los peces

R: Hola, yo soy R., ¿Por qué están aquí?

R: a mí me gusta mucho mate y geografía, son mis materias favoritas ¿van a trabajar eso?

La interacción inicial con los niños permite observar un primer momento de socialización motivado por la curiosidad y el establecimiento de vínculos interpersonales. El hecho de que ella se acercaran voluntariamente para preguntar sus dudas y establecer una conversación donde habla de sus intereses personales, refleja la capacidad de los niños para iniciar procesos de comunicación y reconocimiento social dentro del espacio educativo.

Retomando lo que menciona Vigotsky, quien afirma que *“el aprendizaje humano, presupone una naturaleza social específica, y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes los rodean”*.

Los niños tenían, al momento de la intervención alrededor de 9 y 10 años, su reintegración al espacio educativo era reciente, durante el ciclo escolar 2022-2023.

Habían concluido la educación preescolar en tiempo y forma; sin embargo, su proceso educativo en la primaria se vio interrumpido por la pandemia de COVID – 19. Uno de los supuestos que existía al iniciar esta investigación era las posibles consecuencias que el confinamiento pudo haber tenido en el desarrollo social de los niños, al haber quedado fuera del entorno escolar a la mitad del primer año.

No obstante, aunque no todos los niños se acercaron a saludar o hacer preguntas se pudo observar que no existe una pérdida total o significativa de las habilidades sociales. Para el momento de la intervención, los niños tenían nueve meses de haberse reintegrado al entorno escolar, periodo en el cual lograron una integración grupal o emocional de sus compañeros.

Esto se evidencio también en algunos comentarios realizados durante las actividades:

R: Mi dibujo es sobre lo feliz que me siento al venir a la escuela, pues tengo a mis amigas para jugar y platicar, mi mejor amiga es Fer...

D: Mi materia favorita es geografía, porque me gustan mucho los mapas, y me gusta venir a la escuela porque están mis mejores amigos y puedo jugar fut con ellos.

Dentro del ambiente escolar, los niños conviven constante con sus pares, es decir, compañeros que se encuentran dentro de un rango de edad similar y de que nos espera un nivel parecido de desarrollo cognitivo. Sin embargo, esto no significa que la convivencia sea completamente homogénea, ya que dentro de estas interacciones sociales también se presentan roles sociales, procesos de adaptación y dinámicas grupales.

Como mencionaba anteriormente hubo niños que tenían una mayor facilidad para acercase al equipo de intervención, y estos mismos niños se autodesignaron lideres en algunas de las

actividades realizadas. Además, hubo quienes únicamente quería realizar las actividades con su grupo de amigos, ante esta situación se busco que hubiera una integración como grupo, instándolos a convivir con sus demás compañeros.

En este sentido, Santiago Yubero señala que:

“Por tanto, los niños, en interacción con sus compañeros, desarrollan las destrezas necesarias para su socialización y para el logro de su independencia social. Para formar parte de un grupo, el niño tiene que aceptar los valores y normas que existan en él y que en muchas ocasiones no coinciden con las de la familia.” (Yubero S, 2004)

A partir de lo observado, es posible afirmar que la escuela no solo cumple una función académica, sino que constituye un espacio fundamental para la construcción de la vida social de los niños. Lejos de ser sujetos pasivos, los estudiantes participan activamente en la creación de vínculos, en la apropiación de normas y en la construcción de significados compartidos, lo cual coincide con lo planteado por Lev Vygotsky al entender el aprendizaje como un proceso profundamente social.

Asimismo, aunque el contexto de la pandemia generó una interrupción en la experiencia escolar, los hallazgos permiten cuestionar la idea de una pérdida total de habilidades sociales, evidenciando, por el contrario, la capacidad de los niños para reconstruir sus relaciones y adaptarse nuevamente al entorno escolar. En este sentido, la socialización no debe entenderse como un proceso lineal o estático, sino como una construcción dinámica que se reconfigura constantemente a partir de las experiencias y los contextos en los que se desarrolla.

5.1.3 Practicas pedagógicas

La pedagogía responde a las demandas que la sociedad establece dependiendo del contexto histórico, social y económico de la época. Se busca, a través de ella, la integración del sujeto a la cultura, además de que este sea autónomo, capaz de responder a las demandas sociales y expectativas que hay sobre él.

“La educación no es para la sociedad más que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia” (Durkheim E., 1976).

Las prácticas pedagógicas son el conjunto de estrategias, métodos, técnicas y acciones planificadas que los docentes utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en los estudiantes; en otras palabras, no se trata sólo de enseñar contenidos, sino de organizar actividades, recursos y dinámicas que permitan que los estudiantes participen, comprendan y construyan su aprendizaje (Braslavsky, 2000).

En este sentido, dichas prácticas no surgen de manera improvisada, sino que se encuentran estrechamente vinculadas con la planeación didáctica, entendida como el proceso mediante el cual el docente organiza de forma intencional los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y formas de evaluación del aprendizaje. Así, la práctica en el aula representa la materialización de esta planificación y refleja la concepción de enseñanza que guía al docente.

Al estar inmersa en un ambiente escolar, pude observar las prácticas pedagógicas de dos profesoras: por un lado, la profesora titular, y por otro, la profesora de inglés.

Por un lado, la profesora de inglés fue la primera docente a la que conocimos, pero nunca tuvimos un acercamiento real con ella o intercambio, ya que era muy seria y ponía una barrera entre nosotros y ella. El día que la directora nos asignó el grupo 4°A para trabajar, le comentó brevemente que éramos alumnos de la UAM Xochimilco de psicología y que habíamos ido a hacer un trabajo en la escuela, pero nunca hubo un intercambio de palabras entre ella y nosotros.

Sin embargo, como observadora participante pude ver de primera mano su manera de trabajar con el grupo y las dinámicas que existían entre ella y los alumnos.

Dos niños, se acercaron al escritorio de la profesora, Gerardo para decirle que no llevaba material, y Brian para decirle que sólo llevaba el cartón, en ese momento la profesora del

sol la voz para dirigirse a todo el grupo, diciéndoles que llevaban días con esa actividad y que no era posible que se presentarán a clases con el material incompleto, que lo sentía mucho, pero quienes no llevaban el material no iban a poder trabajar.

Más delante el niño que únicamente llevaba cartón, se acercó a enseñarle el dibujo de la figura navideña que había hecho sobre el mismo, y se acercó a enseñárselo a la profesora, pero ella le dijo que sus dibujos no se veían bien y que se esperara a llegar a casa para trabajar con fomi.

Los niños sacaron su copia de la canción para seguir a la maestra, no tenían no se habilidad que otros al pronunciar las palabras en inglés, otros parecían no poder concentrarse en hacer las dos cosas (manualidad y cantar), y se traban mucho en la pronunciación de la canción, ya la profesora la detuvo 2 veces el ensayo para llamarles la atención a David M y Gabriel por no pronunciar bien y no ir a la par de sus compañeros

La manera de hablar y actuar de la profesora permite observar una práctica pedagógica centrada en el cumplimiento de normas y en el control del grupo. Al establecer que quienes no llevan material no pueden participar, se evidencia una planeación didáctica rígida, que no contempla alternativas frente a las condiciones reales del alumnado. Si bien este tipo de interacción puede contribuir al orden dentro del aula, también puede generar exclusión y limitar la participación de algunos estudiantes, sin considerar sus emociones o contextos.

Retomando a Paulo Freire, quien señala que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1993), las prácticas pedagógicas no solo implican la transmisión de contenidos, sino también la creación de un ambiente que promueva la participación y el aprendizaje de todos. En este sentido, una planeación didáctica más flexible podría contemplar estrategias como el uso compartido de materiales o la adaptación de las actividades, permitiendo la inclusión de todos los alumnos.

Asimismo, la falta de interacción entre la profesora y el equipo de investigación permite reflexionar sobre la construcción de vínculos dentro del espacio escolar. La relación que los docentes establecen influye directamente en el clima del aula y en las dinámicas de comunicación.

Por otro lado, la práctica de la profesora titular era distinta. Durante la observación participante, estuve presente en la transición entre clases. La profesora ingresó al salón saludando a los alumnos y pidiéndoles que sacaran sus cuadernos para iniciar la clase de matemáticas. El lenguaje corporal de los niños cambió, mostrando posturas más relajadas y una actitud más participativa.

Los estudiantes realizaban sus actividades con entusiasmo, utilizando colores y plumones, y levantaban la mano para expresar dudas, las cuales eran atendidas por la docente de manera cercana. En este caso, se observa una planeación didáctica más flexible y centrada en el estudiante, que no solo considera los contenidos académicos, sino también las necesidades emocionales y los ritmos de aprendizaje del grupo.

La profesora M, se acercó a nosotros y nos comentó acerca de lo que ella consideraba “problemas emocionales” y de comportamiento en sus alumnos, situaciones que ella creía los afectaba de manera académica y personal. Nos habló específicamente de D, Un niño que realizaba dibujos papá que la profesora consideraba “perturbadores”, dibujos hechos con colores muy oscuros o incluso donde pedía ayuda.

Nos comentó además que se había citado a la mamá en varias ocasiones, ya que además de los dibujos se distraía con facilidad o se ponía a gritar.

Aunque estas actitudes afectaban su desempeño escolar, la preocupación de la docente iba más allá del ámbito académico, pues estaba de por medio el estado emocional del niño. Ante el poco interés de la mamá por brindarle la ayuda necesaria, la maestra había implementado estrategias dentro del aula, como colorear y dibujar mándalas para ayudarlo a regularse. Asimismo, se acercó a nosotras compartiendo sus inquietudes y explorar posibles formas de apoyo, como la posibilidad de canalizarlo a terapia.

En este sentido, puede retomarse a Carlos Skliar, quien plantea que el papel del educador implica reconocer al otro en su singularidad. La práctica de la docente trasciende la enseñanza de contenidos y se orienta al cuidado y acompañamiento de los estudiantes.

“El desafío inicial para el ‘cuidado del otro’ supone la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro...” (Skliar C, 2008)

El contraste entre ambas prácticas pedagógicas permite evidenciar cómo la planeación didáctica influye directamente en las dinámicas del aula. Mientras que una planificación rígida puede derivar en prácticas excluyentes, una planificación flexible favorece la inclusión, la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Por último, es importante considerar las prácticas pedagógicas del propio equipo de investigación. El propósito del taller era integrar el aprendizaje con el juego y el movimiento; sin embargo, en algunas sesiones se recurrió a metodologías tradicionales que generaron desinterés en los niños. Esto permite reconocer la importancia de una planeación didáctica coherente con los objetivos propuestos.

Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, el aprendizaje se construye a partir de la interacción con otros, lo que refuerza la necesidad de diseñar actividades que promuevan la participación.

Finalmente, considerando el contexto de reintegración escolar tras la pandemia, se vuelve aún más relevante implementar prácticas pedagógicas que favorezcan la interacción, el juego y la reconstrucción de vínculos sociales, reconociendo que la planeación didáctica no solo organiza contenidos, sino que también configura las experiencias sociales y educativas de los estudiantes dentro del aula.

5.1.2 Rol social.

Dentro de estas dinámicas grupales, se pudo observar que algunos niños asumían roles más activos, tomando la iniciativa para organizar a sus compañeros de equipo, y motivándolos para ser el equipo ganador. Sin embargo, en ciertos casos este liderazgo se manifestó de

manera autoritaria: regañando a sus compañeros de equipo por no hacerles caso, o realizar la actividad “de manera incorrecta”

R: Si no nos haces caso, nos va a ganar el otro equipo, F y yo te estamos gritando dónde va la pieza del rompecabezas y nos ignoras.

En el otro equipo los líderes eran D y L, de igual manera alentaban a sus compañeros y les gritaban cuando estaban colocando mal la ficha, pero a diferencia de sus compañeras ellos no regañaban o no le llamaban la atención a sus compañeros cuando se equivocaban, únicamente chocaban las manos y tomaban su lugar al final de la fila.

Hubo niños que se se desesperaban y corrían a acomodar a sus compañeros

Para analizar estos comportamientos, es importante considerar, por un lado, los roles sociales, y por otro, el liderazgo dentro de las dinámicas grupales.

Desde la teoría del rol social, desarrollada por Talcott Parsons, los individuos actúan de acuerdo con las expectativas sociales asociadas a la posición que ocupan dentro de un grupo. En este sentido, los roles sociales son construcciones que se adquieren a través de la socialización y q/ue orientan la forma en que las personas se comportan en distintos contextos. Esto permite comprender que los niños no actúan de manera aislada, sino que reproducen y resignifican conductas aprendidas en su entorno social.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, Sigmund Freud plantea que los roles sociales están vinculados al superyó, pues es a través de él que el individuo internaliza las normas sociales aprendidas principalmente en la familia y la cultura. Esto influye en la manera en que la persona se comporta y cumple con ciertos roles dentro de la sociedad (Freud S,1923).

En este sentido, los comportamientos observados en los niños reflejan no sólo la interacción inmediata dentro del grupo, sino también los roles que han aprendido en su entorno familiar y las expectativas que se les han transmitido.

Por ejemplo, durante la observación participante, una niña manifestó: “quiero ser bióloga” o “tal vez veterinaria”, lo que nos habla de posibles expectativas sociales y familiares

internalizadas, las cuales pueden influir en su comportamiento y en la forma en que asume ciertos roles dentro del grupo.

Estos discursos van más allá de posibles aspiraciones futuras, ya que reflejan procesos más complejos relacionados con la construcción de identidad. En este sentido, la manera en que la niña se proyecta a sí misma en el futuro no solo está vinculada a posibles expectativas familiares, sino también a sus propios intereses, como el gusto por los animales o por ciertas materias.

De esta manera, resulta relevante destacar que estos elementos, intereses personales, experiencias escolares y posibles influencias familiares, se articulan en la construcción de su identidad. Así, estos discursos no solo dan cuenta del presente de los niños, sino también de las posibilidades que imaginan para su futuro, evidenciando cómo desde edades tempranas comienzan a definir y dar sentido a su trayectoria personal y social.

No obstante, estos roles sociales no son visibles únicamente en los niños, sino también mía, como estudiante, y como adulta, presente no solo en mi discurso, sino en el equipo de investigación.

I: "... Nosotros venimos a hacer un trabajo a tu escuela para nuestra calificación"

S: "nosotros estudiamos psicología"

Les reiterábamos que era una sola peligrosa porque había llovido un día antes y que el propósito era que ellos se divirtieran no que se le lastimaran, nos tocó vigilar más de cerca de los niños para evitar una caída o accidente.

Como investigadores, al ingresar al campo de estudio, surgen y se ponen en juego los roles sociales que hemos asimilado como parte de nuestra identidad y experiencia social. Dichos roles pueden estar vinculados a nuestra formación académica, edad, condición o incluso las expectativas que otros tienen sobre nosotros. En el contexto escolar, por ejemplo, los niños pueden percibir al investigador como una figura cercana a la del maestro o adulto responsable, lo que influye en la forma en que se relacionan con él.

R: A mí me gusta mucho mate y geografía, son mis materias favoritas ¿Van a trabajar eso?

D: Miss Imelda, no entiendo cómo se juega, el profe David dijo que nosotros somos los números para la operación, pero cómo llegamos al resultado.

X: El profe David, los está acomodando (respecto a las operaciones de matemáticas)

X: Por qué Miss Tabatha, les ayuda a ellos (refiriéndose a otro equipo en la primera actividad de matemáticas)

X: No es justo Miss Selene, les da la respuesta (refiriéndose a otro equipo en la primera actividad de matemáticas)

Los discursos de los niños durante las actividades permiten identificar diversos elementos relacionados con la construcción de roles, el aprendizaje y la percepción de las dinámicas escolares. Al dirigirse al equipo de intervención como “miss” o “profe”, los niños asignan roles de autoridad y guía, lo cual refleja la internalización de las estructuras propias del contexto escolar. En este sentido, como plantea Erving Goffman, los individuos actúan en función de los roles que reconocen en la interacción, adaptando su comportamiento a las expectativas asociadas a dichos roles.

Asimismo, expresiones como “no entiendo cómo se juega” evidencian que el aprendizaje se encuentra en proceso de construcción y requiere de la mediación de otros, lo cual coincide con lo planteado por Lev Vygotsky, quien destaca el carácter social del aprendizaje. Por otro lado, comentarios como “¿por qué les ayuda a ellos?” o “no es justo” ponen de manifiesto la presencia de un sentido de equidad y de normas compartidas, donde los niños no solo siguen reglas, sino que también las interpretan y cuestionan, aspecto que puede vincularse con el desarrollo moral descrito por Jean Piaget.

Finalmente, el hecho de que algunos niños expresen sus materias favoritas permite observar la construcción de intereses y preferencias que influyen en su participación y motivación. En conjunto, estos elementos evidencian que los niños no son sujetos pasivos dentro del aula, sino actores activos que interpretan, negocian y dan sentido a las dinámicas educativas en las que participan.

Es importante mencionar que, en las actividades realizadas, no solo hay participación dentro del grupo, como mencionaba anteriormente, hubo niños que tenían un rol más activo, dirigían y organizaban a sus compañeros, y en contraste a esto había quienes solo seguían las indicaciones de sus compañeros.

En torno al liderazgo, se observó como éste puede manifestarse de manera autoritaria o compañerismo, dependiendo del estilo de cada niño. El liderazgo autoritario se caracteriza por imponer reglas y corregir a los compañeros directamente mientras que el democrático guía y motiva sin imponer, fomentando la cooperación y participación del grupo. Estas diferencias no sólo influyen en la dinámica del grupo, sino también en la experiencia de aprendizaje, la motivación y la interacción social de los participantes.

En conclusión, las dinámicas grupales evidencian que los roles sociales y el liderazgo son factores interrelacionados, que surgen tanto de la internalización de normas y expectativas familiares como de las interacciones presentes en el entorno escolar.

Además, estos roles no sólo se observan en los niños, sino también en los adultos que intervienen, quienes asumen posiciones de autoridad guía o mediación, según lo que el contexto social, de investigación y educativo requiere.

5.2 Institución Educativa y Control

Las instituciones son un conjunto de normas, valores y practicas sociales que orientan el comportamiento de los individuos dentro de una sociedad y que responden a necesidades colectivas específicas. La educación puede definirse como un proceso social mediante el cual las nuevas generaciones adquieren conocimientos, valores, normas y formas de

comportamiento necesarias para integrarse a la vida en sociedad. Durkheim define la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía preparadas para la vida social” (Durkheim, 1990, p. 53), lo que evidencia su carácter formativo, pero también regulador.

Para Michel Foucault, las instituciones modernas, no solo cumplen funciones educativas, sino que también operan como mecanismos de regulación y control social. Aunque Foucault no se centró en las instituciones educativas, pero si habla de ellas como instituciones de encierro cuyo objetivo no se centra solo en enseñar conocimientos, sino disciplinar los cuerpos y mentes, a través de rutinas, horarios, evaluaciones, etc. (Foucault M, 1975)

Es importante tomar en cuenta que incluso el mobiliario, la organización, y la estructura arquitectónica de las instituciones educativas están diseñadas para dicha disciplina.

El entorno escolar donde se desarrolló la presente investigación contaba con medidas de seguridad para ingresar y salir, los muros eran muy altos y contaban con alambre de púas, y botellas de vidrio rotas encima, como medida de protección.

En el salón de clases, los asientos y mesas estaban orientados hacia el escritorio de la profesora, y este estaba sobre un pequeño nivel elevado que tenía el salón de clases, y los niños se encontraban sentados en el orden de lista.

Al realizar una investigación en un centro de enseñanza tradicional, es importante analizar las conductas de la institución entorno a los investigadores entrando al campo, y de las educadoras dentro de su espacio educativo.

Aunque la directora siempre se mostró abierta y receptiva a la presencia del equipo de investigación en la escuela, había una serie de pasos a seguir para poder entrar al espacio de trabajo, tales como pasar al registro y anotación con el guardia de la escuela.

Al estar en la observación participante pude ver la práctica pedagógica de las docentes a cargo de los niños de 4ºA, pero también se puede vislumbrar los mecanismos de control que ambas profesoras han interiorizado de manera inconsciente, y es que, aunque la práctica de

la profesora titular era menos rígida, existe un control propio del espacio escolar, visible en el orden instituido.

Un ejemplo presente en ambas practicas docentes, es el mantener a los niños sentados.

Sin embargo, la profesora de inglés instaba a un niño a mantenerse sentado, a pesar de saber que el niño no tenía material para trabajar o alguna otra actividad por realizar que lo mantuviera ocupado.

G el niño que no tenía material para trabajar estaba de pie girando en su mismo lugar... la profesora le llamó la atención a una primera vez indicándole que se encuentra en su lugar.

La segunda vez que se levantó empezó a jugar con otro de sus compañeros, La profesora que en ese momento estaba revisando los colgantes de los niños que se acercaban Asus crías se percató de lo que pasaba, y le llamo la atención por segunda vez a G, en un tono más fuerte indicándole que por favor se sentará en su lugar y dejará en paz a sus compañeros.

Por otro lado, la profesora titular, también mantenía control sobre el grupo.

G se levantó nuevamente durante la clase de matemáticas, pero la profesora M, le pidió que se sentara, que ya habían platicado al respecto.

Aunque la manera de ejercer control era distinta en entre ambas educadoras, al final dentro del espacio escolar hay reglas que se “deben de respetar”, uno de los elementos centrales que describe Foucault es la vigilancia constante dentro de las instituciones, donde las conductas de los sujetos son observadas y reguladas.

En contraste al control ejercido por las instituciones desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y del contexto en el que se desarrolla el sujeto. En este sentido, la regulación del ambiente para el aprendizaje adquiere un papel fundamental, ya que implica la organización de las condiciones pedagógicas que favorecen la participación, la mediación y la construcción del conocimiento. El docente no solo transmite contenidos, sino que actúa como mediador, estructurando actividades, promoviendo la interacción entre los estudiantes y generando un clima propicio para el aprendizaje. De esta manera, el entorno educativo se convierte en

un elemento clave que posibilita el desarrollo de las funciones cognitivas a través de la colaboración y el acompañamiento dentro de la zona de desarrollo próximo.

“Todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual.” (Vygotsky L, 1978)

En el caso de las instituciones educativas, se manifiesta también en el control del espacio el movimiento corporal de los niños, el hecho de permanecer sentados y en silencio concentrados en sus actividades, habla de un modelo educativo que busca regular el cuerpo y la conducta de los niños.

Otro elemento que resaltar es los niños que se encuentran dentro de la “norma”, para Foucault la norma es una herramienta de poder disciplinario, que modela, regula y corrige la conducta humana, para crear individuos dóciles y productivos. A partir de esta norma comienza una jerarquización del conocimiento pues se ajustan a un ideal.

Este proceso es observado en el diario de campo cuando la profesora de inglés hace un comparativo entre los niños.

La profesora los comparaba mucho, a no tener las mismas habilidades de pronunciación y de creatividad, también en el mismo modo se excluye a otros alumnos.

Al continuar con la clase la profesora les pidió cantar una canción mientras realizaba una manualidad eh aquí canción que todos iban a cantar en su festival de Navidad sí los niños sacaron su copia de la canción para seguir a la maestra, algunos tenían más habilidad que otros en pronunciar las palabras en inglés, unos parecían no poderse concentrar en hacer las dos cosas y se traban mucho en la pronunciación de la canción, la profesora detuvo a 2 veces se la enseña para llamarles la atención a David y a Gabriel porque no pronunciaban bien y no iban a la par de sus compañeros.

Este tipo de prácticas genera una jerarquización entre los niños, pues algunos de ellos son considerados ejemplos para los demás por su desempeño y aprendizaje, mientras otros no cumplen las expectativas esperadas en su conocimiento.

El control es de igual manera, ejercido por medio de la exclusión, como mencionaba anteriormente, la falta de material habla de la estrategia pedagógica de la profesora, pero nos habla también de su relación con el poder y el control cuando ella lo ejerce.

Para mi perspectiva, la dinámica de exclusión que ejerce contra el niño G por no traer el material necesario para la actividad es una sanción disciplinaria. Pues al no cumplir con las reglas establecidas, los niños quedan fuera de la dinámica grupal, lo que genera incomodidad y sentimientos de frustración.

Sin embargo, es importante mencionar que las dinámicas de control nos siguieron fuera del salón de clases, y es que como equipo de investigación tenemos internalizadas estas reglas institucionales, al haber tenido ya una amplia trayectoria académica, y esto queda claro en las dinámicas que ejercíamos con los niños.

En cada una de las actividades del taller lúdico, estaban presente las siguientes dinámicas:

Subimos al salón para indicarles a los niños que al salir formarán filas para bajar cuidadosa y ordenadamente. (sesión 1)

Subimos al salón de los niños de cuarto año, para formar dos filas y poder bajar al patio al área asignada para realizar la actividad (sesión 3)

Aunque nuestra intención era realizar un taller más lúdico, lo menos institucionalizado posible, queda claro que todas esas reglas asumidas e internalizadas no son fáciles de dejar de lado, pues están en nuestro inconsciente al ser adultos, estamos inmersos a la cultura, y hemos aprendido a someternos inconscientemente a las reglas.

A partir del análisis del diario de campo, se puede observar que la escuela funciona como un espacio donde se producen diversos mecanismos de control y disciplina descritos por Michel Foucault. La vigilancia constante por parte del personal escolar, el control al acceso, la interiorización de reglas presentes en los niños y el equipo de intervención, la exclusión de quienes no cumplen con las reglas o el material de trabajo, además de la regulación del cuerpo por medio de disciplinar y reglas en el espacio escolar, evidencian la manera en que la institución educativa organiza y controla las dinámicas dentro y fuera del aula.

Sin embargo, también se observan momentos donde estas dinámicas se flexibilizan, especialmente durante las actividades lúdicas realizadas por el equipo investigador, donde los alumnos muestran una mayor participación, cooperación y expresión emocional.

Lo que sugiere que, aunque la escuela opera bajo una lógica de disciplina, también existen espacios pedagógicos donde las relaciones pueden transformarse hacia dinámicas más participativas e inclusivas

5.3 El juego y la actividad física.

Se ha hablado de la importancia del juego en el niño por teóricos como Lev Vygotsky, Jean Piaget y Melanie Klein, quienes coinciden en reconocerlo como una actividad fundamental en el desarrollo infantil. En este sentido, el juego y la actividad física no deben entenderse únicamente como espacios recreativos, sino como prácticas que permiten la articulación de procesos cognitivos, emocionales, sociales y corporales.

En el contexto escolar, estas prácticas no solo favorecen la adquisición de conocimientos académicos, sino también la construcción de vínculos sociales, la regulación emocional y el desarrollo psicomotor. Desde esta perspectiva, el juego se configura como una estrategia pedagógica clave que posibilita un aprendizaje más activo, significativo y contextualizado.

A partir del análisis del diario de campo, fue posible observar que la incorporación de actividades lúdicas y de movimiento dentro del proceso educativo generó cambios significativos en la participación, motivación y aprendizaje de los alumnos. Estos hallazgos pueden comprenderse a la luz de distintos enfoques teóricos.

Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, el juego representa una actividad central en el desarrollo infantil, ya que permite a los niños interactuar con otros y construir conocimientos de manera colectiva. El aprendizaje, según este autor, se produce a través de la interacción social, y el juego funciona como un espacio donde los niños exploran reglas, roles y significados compartidos. Como señala Vygotsky (1988), “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño interactúa con las personas de su entorno”.

En las intervenciones realizadas, se observa que las actividades basadas en el juego facilitaron la comprensión de contenidos escolares. Por ejemplo, en la actividad de geografía, los alumnos participaron en una dinámica de relevos donde debían identificar y colocar correctamente los estados de la República Mexicana en un mapa. A través de esta dinámica, el aprendizaje dejó de centrarse en la memorización, para convertirse en una experiencia activa en la que los estudiantes interactuaban y cooperaban con sus compañeros.

La participación colectiva permitió que los niños se apoyaran entre sí, evidenciando que el conocimiento se construye de manera colaborativa. Este tipo de interacción se relaciona con la Zona de Desarrollo Próximo, donde los niños logran resolver tareas con la ayuda de otros que poseen mayores conocimientos o habilidades.

Por su parte, Jean Piaget plantea que el juego cumple un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, ya que permite la construcción del conocimiento a partir de la interacción con el entorno. Durante la etapa de las operaciones concretas (aproximadamente entre los 7 y 11 años), los niños desarrollan habilidades de razonamiento lógico y comprensión de relaciones espaciales y numéricas (Piaget, 1975).

Las actividades descritas en el diario de campo reflejan estas características. En dinámicas relacionadas con matemáticas, historia y español, los alumnos utilizaron materiales concretos, movimiento corporal y trabajo en equipo para resolver problemas. Aunque la primera intervención en matemáticas no resultó como se esperaba, debido a dificultades en la explicación, la segunda actividad, que incorporó materiales visuales, mostró una mejora significativa en el aprendizaje.

Asimismo, desde la teoría de Jean Piaget, los niños en la etapa de operaciones concretas requieren del uso de materiales visuales y experiencias manipulativas para comprender conceptos abstractos; sin embargo, en la primera actividad estos elementos no estuvieron suficientemente presentes. Esto generó confusión, baja participación y dificultades en la comprensión, lo cual también puede asociarse a una sobrecarga cognitiva derivada de

instrucciones poco claras. En contraste, la segunda intervención, al incorporar materiales visuales y ajustar la explicación, permitió un aprendizaje más significativo.

Un ejemplo relevante es la actividad donde los alumnos resolvían fracciones mediante el uso de recursos visuales y dinámicas grupales. Esto permitió que los estudiantes comprendieran conceptos abstractos al relacionarlos con experiencias concretas.

Además del desarrollo cognitivo y social, el juego y la actividad física también se vinculan con el desarrollo psicomotor. Desde la perspectiva de Esteban Levin, el cuerpo ocupa un lugar central en la construcción de la subjetividad, ya que a través del movimiento los niños exploran el mundo, expresan emociones y construyen su identidad.

Por el contrario, cuando las actividades se realizaban de manera tradicional; explicaciones muy largas, con poco o nulo material visual o cuando los alumnos experimentaban dificultades para comprender las instrucciones, se observaban emociones negativas como frustración o enojo.

Mientras que las estrategias pedagógicas implementadas en el taller lúdico, que incorporan el juego y la actividad física no solo favorecen el aprendizaje académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes. Juegos como “pato, pato, ganso”, o “jugaremos en el bosque” propiciaron la participación de todos los niños, no solo durante el tiempo de juego sino con las actividades curriculares que se dieron durante o después.

Resulta evidente que el juego genera un ambiente más relajado y participativo donde los niños se sienten seguros para expresar ideas, cometer errores y aprender de la experiencia.

En esta misma línea, la dimensión emocional del juego también resulta relevante. A través del uso del “emocionómetro”, los alumnos expresaron sus estados emocionales, predominando emociones positivas en actividades lúdicas y de movimiento, y emociones negativas en dinámicas más tradicionales o poco claras. Esto demuestra que el juego no solo favorece el aprendizaje académico, sino también el bienestar emocional.

Finalmente, el juego funciona como un espacio de socialización donde los niños aprenden a relacionarse, negociar reglas y resolver conflictos. Las interacciones observadas permitieron fortalecer habilidades como la cooperación, la comunicación y el respeto.

En conjunto, el análisis del diario de campo permite afirmar que el juego y la actividad física constituyen herramientas pedagógicas fundamentales para el desarrollo integral. Desde las perspectivas de Vygotsky, Piaget y Esteban Levin, el juego puede entenderse como un espacio donde se articulan el aprendizaje, la interacción social y el movimiento corporal, posibilitando que los niños construyan conocimientos de manera activa y significativa.

5.4 Emociones.

A lo largo del trabajo de investigación fue posible observar de primera mano diversas manifestaciones emocionales de los niños tanto dentro como fuera del aula escolar. Durante el proceso de observación participante, varios estudiantes se acercaron al equipo de investigación mostrando curiosidad e interés por conocer quiénes éramos y qué hacíamos dentro de la escuela.

Por ejemplo, en el diario de campo se registró el siguiente intercambio:

M.F: Hola ¿ustedes qué hacen aquí?

Imelda: Hola, somos Imelda y Selene, estudiantes de la UAM Xochimilco, la universidad que está a unas calles de aquí. Venimos a realizar un trabajo en tu escuela para nuestra calificación.

M.F: Ah, sí conozco la UAM. ¿Ustedes qué estudian? Yo quiero estudiar biología porque me gustan mucho los animales, los bichitos y sobre todo los peces.

R: Hola, yo soy R, pero me gusta que me digan R. ¿Por qué están aquí?

Estas interacciones iniciales muestran una apertura social como mencionaba anteriormente, pero también emocional por parte de los niños, pues se aproximan con

curiosidad hacia personas externas al entorno escolar, pero también con seguridad al expresarse, preguntar al equipo de intervención y establecer un dialogo donde expresan ideas, y anhelos sobre si mismos.

Desde el psicoanálisis, Sigmund Freud señala que las emociones forman parte fundamental de la vida psíquica y se expresan en la relación con los otros.

“Las emociones constituyen manifestaciones de los procesos psíquicos que se originan en la relación del sujeto con su entorno” (Freud, 1923).

En este sentido, el primer contacto dentro del espacio escolar permite observar las disposiciones emocionales de los niños frente a nuevas figuras dentro del contexto educativo, así como la forma en que se establecen roles y vínculos sociales dentro de las relaciones interpersonales.

Asimismo, resulta importante analizar cómo las emociones positivas y negativas que influyen en la participación de los estudiantes durante las actividades escolares, dichas emociones fueron expresadas verbalmente por los niños durante las actividades, o eran visibles en su postura, y posterior a la actividad quedaban registradas en el “emocionometro”.

En el diario de campo se registró una situación en la que algunos alumnos se acercaron al lugar de la profesora de inglés para comunicarle que no habían traído el material solicitado o que este estaba incompleto. Después de esta interacción, los estudiantes regresaron a sus lugares visiblemente incómodos, con posturas corporales encogidas y evitando el contacto visual.

Posteriormente, la reacción de la profesora generó en los estudiantes emociones negativas como incomodidad, nerviosismo y desinterés. Además, al no contar con una actividad en la cual concentrarse, los niños comenzaron a manifestar señales claras de aburrimiento, situación que repercutió en la siguiente actividad programada, que consistía en cantar un villancico navideño.

Desde la psicología del desarrollo, Jean Piaget sostiene que toda conducta humana posee simultáneamente un componente cognitivo y otro afectivo. Esto significa que el aprendizaje no puede explicarse únicamente a partir de procesos racionales, sino que también depende de factores emocionales presentes en el entorno.

Por ello, en el contexto educativo resulta fundamental que las prácticas pedagógicas consideren las necesidades afectivas y emocionales de los niños, ya que estas influyen directamente en su motivación y disposición para aprender.

Esta perspectiva cobra especial relevancia en el marco de las reformas educativas más recientes en México, particularmente con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, la cual plantea una formación integral centrada en el estudiante, donde no solo se prioriza el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo socioemocional y la construcción de vínculos significativos dentro del aula.

En este sentido, la escuela puede entenderse como un espacio de interacción donde los procesos de enseñanza-aprendizaje están profundamente ligados a la motivación, la participación y el bienestar emocional de los alumnos. Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, el aprendizaje se construye en la interacción social, por lo que las condiciones emocionales en las que esta ocurre resultan determinantes para que los estudiantes puedan involucrarse activamente en las actividades escolares.

No obstante, a partir del análisis de la práctica didáctica observada, es posible identificar que en ciertos momentos esta careció de elementos clave para favorecer dichos procesos, lo cual se reflejó en la baja comprensión, confusión y disminución de la participación de los alumnos, particularmente en la primera intervención de matemáticas. Esto permite señalar que no basta con diseñar actividades con contenidos académicos, sino que es necesario integrar componentes que atiendan tanto la dimensión cognitiva como la emocional del aprendizaje.

Entre los elementos que resultan fundamentales para contribuir a este proceso de desarrollo integral se encuentran:

- No fomentar la exclusión de los alumnos por falta de material.
- Buscar maneras de integrar al grupo sin que exista segmentación.
- Implementar estrategias más lúdicas para fomentar el aprendizaje.

De esta manera, la práctica educativa deja de centrarse únicamente en la transmisión de contenidos y se transforma en un proceso integral donde el aprendizaje se construye a partir de la interacción, la experiencia y la dimensión emocional de los estudiantes.

Durante la implementación de prácticas pedagógicas más dinámicas, como las realizadas en el taller lúdico, la mayoría de las emociones observadas fueron positivas, entre ellas alegría, entusiasmo y diversión. En la primera intervención, los alumnos se mostraron altamente participativos y con una actitud positiva frente a las actividades.

Por ejemplo:

Durante la sesión de geografía, los niños se mostraron muy participativos, animados, con expresiones faciales muy positivas, visiblemente de felicidad, diversión y alegría. También animaban a cada integrante de su equipo cada vez que les tocaba pasar. Les gritaban donde debían colocar la pieza del rompecabezas o si lo estaban haciendo mal.

Estas observaciones permiten identificar las emociones positivas, y como estas favorecen la participación y la integración grupal dentro del proceso de aprendizaje.

Piaget señala: “La afectividad constituye la energía de las conductas, mientras que la inteligencia estructura dichas conductas” (Piaget, 1964).

Aunque Piaget no hace una distinción explícita entre emociones positivas y negativas, su planteamiento permite comprender que la afectividad; expresada en emociones como la alegría, el entusiasmo y la motivación, actúa como un motor que impulsa la acción del sujeto. En este sentido, las emociones positivas observadas en la actividad favorecieron la participación, la interacción social y, por tanto, el aprendizaje significativo.

Vinculado con esto, resulta importante comprender cómo el juego facilita la expresión de emociones dentro del contexto educativo. En el caso del taller lúdico implementado durante

la intervención, las actividades permitieron que los estudiantes se expresaran de manera más libre, generando un ambiente de confianza y cooperación entre los compañeros.

Desde el psicoanálisis infantil, Melanie Klein sostiene que el juego constituye una forma de expresión simbólica a través de la cual los niños manifiestan sus emociones y experiencias internas.

“El juego permite al niño elaborar sus experiencias emocionales y sus conflictos internos” (Klein, 1955).

No obstante, también fue posible identificar emociones negativas dentro del taller lúdico, principalmente relacionadas con ciertas dinámicas de integración y con la organización del espacio. Estas emociones se manifestaron tanto verbalmente como a través del lenguaje corporal de los estudiantes.

En el diario de campo se registró que:

Durante la sesión de matemáticas, después de la falta de claridad de instrucciones, la creciente incomodidad de los niños era evidente; la mayoría se movía en el mismo lugar, moviendo las piernas y brazos, dudando de los resultados de la operación.

Ante esto, la profesora titular nos mencionó que ellos aprendían las fracciones de manera más visual.

Asimismo, cuando se les indicó el espacio asignado para realizar la actividad, algunos estudiantes expresaron dudas sobre si todos podrían acomodarse en ese lugar, manifestando nuevamente incomodidad.

Este tipo de situaciones demuestra que las emociones dentro del proceso educativo no son únicamente positivas, sino que también pueden surgir sentimientos de inseguridad, frustración o incomodidad que influyen en la forma en que los estudiantes participan en las actividades.

En conclusión, es importante identificar que las emociones desempeñan un papel central en el proceso de aprendizaje, ya que influyen directamente en la motivación, la participación

y la interacción social de los estudiantes. Las actividades lúdicas y dinámicas pedagógicas que integran el movimiento y la participación favorecen la generación de emociones positivas, las cuales contribuyen a crear un ambiente de aprendizaje más participativo y significativo.

6. Reflexiones finales

A partir de la investigación y posterior análisis realizado, es posible comprender que la institución educativa no es un espacio neutro, sino un escenario donde participan distintas formas de ejercer el poder, la enseñanza y la relación con el otro. Las prácticas observadas evidencian que, aunque la escuela opera bajo una lógica de control y disciplina — manifestada en la regulación del cuerpo, el cumplimiento de normas y la vigilancia constante—, también existen brechas dentro de este sistema que permiten la construcción de relaciones más horizontales y humanas.

Por un lado, las dinámicas de control descritas muestran cómo las normas institucionales no solo organizan el espacio escolar, sino que moldean a los sujetos, generando inclusión para quienes se ajustan a ellas y exclusión para quienes no lo hacen. Estas prácticas, muchas veces naturalizadas, reflejan la interiorización de un modelo educativo centrado en la obediencia, el orden y la productividad.

Sin embargo, en contraste, la práctica de la profesora titular y las experiencias del taller permiten vislumbrar otras posibilidades pedagógicas, donde el aprendizaje se construye desde la interacción, el acompañamiento y el reconocimiento del otro. En estos espacios, el aula deja de ser únicamente un lugar de control para convertirse en un espacio de escucha, participación y desarrollo integral.

Asimismo, el papel del equipo de investigación pone en evidencia que las lógicas institucionales no solo operan en los docentes, sino que también han sido interiorizadas por quienes han transitado por el sistema educativo. Esto permite reflexionar sobre la dificultad de romper con esquemas tradicionales, incluso cuando existe la intención de generar prácticas más flexibles y lúdicas.

En este sentido, la tensión entre disciplina y mediación pedagógica abre la posibilidad de cuestionar las prácticas educativas actuales y pensar en la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos, donde el control no sea el eje central, sino el desarrollo de relaciones significativas que favorezcan tanto el aprendizaje como el bienestar emocional de los estudiantes.

Finalmente, este análisis invita a repensar el papel de la escuela no solo como transmisora de conocimientos, sino como un espacio social donde se configuran formas de ser, convivir y aprender, reconociendo que transformar las prácticas pedagógicas implica también cuestionar las estructuras y lógicas que históricamente las han sostenido

Bibliografía.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Becker S,H (1998) *Trucos del oficio* (1998) Siglo XXI, Editores

Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Braslasky, c. (2000). *Políticas educativas y currículum* . Buenos Aires. UNESCO

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), artículo 3°, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de Mayo del 2019,
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Creswell, J. W. (2014). Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto. México: SAGE.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*
https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsy_ch.pdf Fecha de consulta 4/04/26

Díaz-Villa, M. y Carrillo-Hernández, M. T. (2023). Socialización y pedagogización. Pedagogía y Saberes, (59), <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/17972> Fecha de consulta 11/03/26

Díaz Barriga Ángel, (2020) *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*, en Educación y pandemia, Una visión académica. Instituto de investigadores sobre la universidad y la educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México

Durkheim E, (1976), *Educación como socialización* Sígueme, Salamanca.

Durkheim, É. (1987). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, É. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.; 2da ed.). Siglo XXI Editores

Freire, P (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores

Goleman D, (1995), *La inteligencia emocional*, Editorial Kairos

INHELDER, B. ; PIAGET, J. *Psicología del niño*. 18. ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2016. 222 p. Disponible en:
<https://elibro.uam.elogim.com/es/ereader/biduiam/116205?page=2>. Fecha de consulta: 07/04/26

INEGI (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (ECOVIED-ED) 2020*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf Fecha de consulta: 4/04/26

Le Boulch, J (2001), *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Barcelona: Paidós.

Levin E, (1995), *La infancia en escena: Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Nueva visión

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Estrategia Aprende en Casa*.
<https://embamex.sre.gob.mx/australia/images/pdf/2023/AprendeEnCasa.pdf> Fecha de consulta 4/04/26

Skliar, C. (2008) *El cuidado del otro*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Skliar C (2020), *Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro*, El Diario de la Educación.
<https://eldiariodelaeducacion.com/2020/10/23/carlos-skliar-las-escuelas-son-lugares-tiempos-y-formas-que-no-debieran-parecerse-a-ningun->

UNICEF (2020) <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-covid-19>

Vygotsky, L (1933), *El juego y su papel en el desarrollo mental del niño* , **Versión en línea**: Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002.
<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm> Fecha de consulta el 7/04/26

YUBERO, Santiago, Socialización y aprendizaje social, en *psicología social, cultura y educación* (1-25), s/p, Universidad del país Vasco, documento electrónico,
https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2

[014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf](#), fecha de consulta: 9/03/2026