

LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO EN LA ESCUELA: UNA APUESTA DESDE LA
PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA
MONTESSORI

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

JENNIFER VALENTINA NIÑO ANGULO
SARA VIVIANA NOPE BOTACHE
JULIETH KATHERINE PLATA CÁRDENAS
LUISA FERNANDA RODRIGUEZ SOSA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ, D.C. 2026

LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO EN LA ESCUELA: UNA APUESTA DESDE LA
PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA
MONTESSORI

JENNIFER VALENTINA NIÑO ANGULO
SARA VIVIANA NOPE BOTACHE
JULIETH KATHERINE PLATA CÁRDENAS
LUISA FERNANDA RODRIGUEZ SOSA

TRABAJO DE GRADO REALIZADO COMO REQUISITO PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

TUTOR: GABRIEL BENAVIDES RINCÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ, D.C. 2026

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, nos gustaría agradecer a nuestros padres por ser un apoyo incondicional a lo largo de todo este proceso. Gracias por acompañarnos en la construcción de nuestro camino personal y profesional, por fortalecernos en cada paso dado, por alentarnos en los momentos difíciles y por brindarnos siempre su amor, comprensión y confianza. Su respaldo constante fue fundamental para culminar esta etapa con dedicación y compromiso.

Al maestro Gabriel, expresamos nuestro profundo agradecimiento por la paciencia, el compromiso, la confianza y la dedicación que dispuso en todo momento. Su acompañamiento fue esencial durante este proceso, orientándonos con disposición y brindándonos herramientas valiosas para nuestro crecimiento académico, emocional y profesional. Gracias por creer en nuestras capacidades e impulsarnos a dar lo mejor de nosotras mismas.

Por último, agradecemos a nuestra casa, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, que nos abrió sus puertas nuevamente y nos recibió con los brazos abiertos. Gracias por permitirnos regresar a un espacio significativo para nuestra formación, brindándonos nuevas experiencias, aprendizajes y oportunidades para seguir construyéndonos como futuras maestras comprometidas con la educación infantil.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CONTEXTUALIZACIÓN	8
PROBLEMATIZACIÓN	10
JUSTIFICACIÓN	13
OBJETIVOS.....	16
Objetivo general:.....	16
Objetivos específicos:.....	16
ANTECEDENTES	17
Antecedentes internacionales	17
Antecedentes nacionales	18
Antecedentes locales.....	20
Antecedentes en la Universidad Pedagógica Nacional.....	22
MARCO TEÓRICO	27
CUIDADO	27
Ética del cuidado	29
Pedagogía del cuidado	33
PRÁCTICA EDUCATIVA	35
Referentes normativos	35
Relación teoría- práctica:	37
Reflexión en la acción	39
Saber pedagógico	40
Tipo de trabajo investigativo	43
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	45
Documentación pedagógica.....	45
Observación.....	46
Entrevista cualitativa.....	46
Registro documental	47

Registro de observación no participante.....	47
Diario de campo	48
ANÁLISIS DE CONTENIDOS	49
VÍNCULOS	51
Vínculos en relación teoría – práctica	51
Vínculos en relación con la reflexión en la acción	54
Vínculos en relación con el saber pedagógico.....	57
ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS	59
Aspectos socioafectivos en relación teoría–práctica.....	60
Aspectos socioafectivos en relación con la reflexión en la acción	63
Aspectos socioafectivos en relación con el saber pedagógico	66
TRABAJO COLABORATIVO	69
Trabajo colaborativo en relación con la teoría – práctica.....	70
Trabajo colaborativo en relación con la reflexión en la acción.....	73
Trabajo colaborativo en relación con el saber pedagógico	76
CIERRE DEL ANÁLISIS.....	78
CONCLUSIONES.....	81
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	94
ANEXOS.....	99

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado surge del interés por reflexionar acerca de la pedagogía del cuidado como un elemento sustancial en la formación de maestras de educación infantil y, al mismo tiempo, como un potencial para promover un ambiente donde existan relaciones más humanas, sensibles y comprometidas con el bienestar de los niños y niñas, reconociendo a la escuela como espacio social, ético y afectivo, en la medida en que en ella se configuran vínculos, interacciones y experiencias que inciden en el desarrollo integral de las infancias. A partir de esta comprensión, el estudio se orientó por la pregunta de investigación: ¿De qué manera la práctica educativa en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori puede convertirse en un ambiente para el desarrollo de una pedagogía del cuidado? Este interrogante permitió problematizar la práctica educativa más allá de su dimensión instrumental, situándose como un espacio donde el cuidado puede asumirse como horizonte pedagógico y como principio orientador de las experiencias educativas.

El ejercicio de investigación buscó analizar cómo las relaciones, las decisiones pedagógicas y las experiencias construidas en el aula pueden favorecer ambientes donde el reconocimiento, la escucha y la atención a las necesidades de los niños y niñas sea consciente y primordial. En coherencia con lo anterior, se planteó como objetivo general identificar los principales ajustes que, desde las características de la pedagogía del cuidado, pudiéramos realizar en las prácticas educativas con el propósito de constituir las en una experiencia formativa para sí mismas y para las infancias en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDDMM). Asimismo, se propusieron como objetivos específicos caracterizar las prácticas educativas actuales, identificando elementos que favorecen o dificultan la construcción de ambientes de cuidado, y proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan la implementación de esta perspectiva en los escenarios de práctica.

El trabajo de grado se inscribe en la línea Infancia, Educación y Sociedad, de la Licenciatura en Educación Infantil, el cual promueve reflexiones críticas sobre las nociones de infancia, los vínculos, las emociones, las experiencias de cuidado y los entornos protectores, este ejercicio investigativo dialoga con apuestas formativas e investigativas que reconocen la importancia de construir procesos educativos orientados por la equidad, la pluralidad de infancias y la ética del cuidado como componente esencial en la educación infantil. De esta manera la modalidad elegida para este ejercicio es la monografía, ya que permite realizar un análisis profundo y sistemático sobre el objeto de estudio. Metodológicamente, el trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo, buscando la comprensión de las experiencias y significados construidos en la práctica educativa, a través del análisis de las vivencias propias y de las dinámicas presentes en las aulas, fue posible identificar comprensiones sobre el cuidado, los vínculos pedagógicos y las

posibilidades de transformación de la práctica. Los autores principales que sustentan este ejercicio son: Nel Noddings, Carol Gilligan, Joan Tronto, Carlos Skliar y Donald Schön.

El documento se estructura en varios apartados que permiten dar cuenta del recorrido investigativo. Inicialmente, se presenta el planteamiento del problema y la justificación del estudio, seguido por los referentes conceptuales que orientan el ejercicio investigativo. Posteriormente, se expone el diseño metodológico, el análisis de la información construida y la discusión de los principales hallazgos, por último, se desarrollan las conclusiones, los aportes a la línea de trabajo investigativo y las proyecciones derivadas del proceso desarrollado.

CONTEXTUALIZACIÓN

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (en adelante ENSDMM), fundada en 1951, surge en un contexto histórico particular de la educación colombiana, caracterizado por una fuerte influencia de comunidades religiosas en la formación de maestras, especialmente en instituciones dedicadas a la educación infantil y primaria. En sus inicios, la ENSDMM funcionó bajo una orientación religiosa y femenina, respondiendo a los imaginarios sociales y pedagógicos de la época, en los que la docencia era concebida como una extensión del rol cuidador asignado históricamente a las mujeres (Red Académica, última actualización 2025). En el año 1956, la institución pasó a ser formalmente administrada por el Estado, consolidándose como una Escuela Normal de carácter oficial y distrital. A partir de este momento, la ENSDMM asumió de manera explícita la responsabilidad de formar maestros y maestras para la educación básica, con un énfasis particular en la primera infancia.

La institución es conocida por formar profesionales que saben lo importante que es su trabajo en la sociedad. Quieren que los maestros sepan que enseñar es algo ético y que puede cambiar la vida de las personas. La ENSDMM siempre ha buscado ofrecer una educación que no solo señale cosas de los libros, sino que también forme profesionales responsables, comprometidos y que se preocupen por lo que pasa en su comunidad y en la sociedad en general. En este sentido, la institución ha promovido valores como el respeto, la convivencia, la responsabilidad social y el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, elementos que resultan fundamentales en la formación de maestros para la primera infancia.

Actualmente, la ENSDMM cuenta con dos sedes: La sede A está ubicada en el barrio Restrepo, allí se encuentran los niveles de preescolar, bachillerato y el Programa de Formación Complementaria (PFC), el cual es muy importante para la formación de los niños, en este programa, los estudiantes aprenden sobre pedagogía, didáctica y disciplinas, al mismo tiempo, desarrollan su identidad como futuros maestros. La sede B está en el barrio Ciudad Berna, aquí asisten los niños de educación primaria. Este lugar es muy importante para nosotras poder realizar nuestras prácticas y ver cómo es la vida real en la escuela, acompañar los procesos y participar en lo que sucede en el aula todos los días. Asimismo, este escenario permite reconocer las particularidades de los contextos sociales, familiares, las infancias, así como los desafíos que atraviesan los procesos formativos.

El proyecto educativo institucional de la -ENSDMM, (2018):

Se ha orientado a ofrecer una educación integral, en la que la teoría y la práctica se articulan de manera constante y coherente. Esta apuesta formativa busca que los futuros maestros y maestras se aproximen a los contextos escolares desde una mirada crítica, reflexiva y sensible, permitiéndoles comprender las realidades sociales, emocionales y pedagógicas que atraviesan la vida escolar. A través de esta formación, se promueve una

comprensión profunda del quehacer docente, donde el vínculo con los niños y niñas cobra un papel fundamental. (pp.25-26)

Lo anterior permite comprender que para la ENSDMM, la formación docente se concibe como un proceso integral, donde la articulación entre teoría y práctica fortalece una mirada crítica y reflexiva del ejercicio pedagógico.

Al revisar el Manual de Convivencia de la ENSDMM (2017), se menciona la ética del cuidado como un principio que orienta la convivencia escolar. Esta se entiende como un compromiso con el respeto, la empatía y la responsabilidad entre los miembros de la comunidad educativa, promoviendo relaciones basadas en la solidaridad, la escucha y el reconocimiento mutuo. De igual forma, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) resalta la ética del cuidado como un eje transversal en la formación integral de los niños. Se destaca como base para el desarrollo de valores como la equidad, la justicia y el autocuidado. Sin embargo, aunque esta mirada ética-orienta los principios y las intenciones formativas de la institución, no se traduce de manera directa en una pedagogía del cuidado, es decir, en propuestas, estrategias o lineamientos concretos que guíen su implementación en las prácticas cotidianas. Por esta razón, se refleja una distancia entre el marco ético declarado y las acciones pedagógicas, ya que no aparecen desarrollos claros que permitan comprender cómo se materializa dicha pedagogía del cuidado en el quehacer institucional (*Anexo 1 Registro Revisión Documentos Institucionales*)

El presente trabajo investigativo se realiza durante el período 2025-1 hasta 2026-1. En este marco, durante el primer año realizamos la práctica con los cursos: 105, 202, 203 y 504, lo que constituyó un escenario propicio para el análisis y la reflexión a partir de las observaciones realizadas, particularmente en relación con el cuidado. Para el segundo año tuvimos cambios en cuanto a la población en la que nos encontrábamos, ya que los niños y niñas se encuentran en el calendario A, lo que llevó a realizar un cambio de curso, sin que ello interrumpiera el desarrollo de la investigación, pues las experiencias y aprendizajes obtenidos durante el 2025 siguieron aportando al análisis y la reflexión en el período 2026-1.

De acuerdo con las observaciones que surgieron durante las prácticas educativas de las maestras en formación, y tras los procesos de análisis, se refleja que el concepto de cuidado dentro del aula suele asumirse desde una perspectiva más bien asistencialista, ya que se enfoca en aspectos del autocuidado tales como el higiene personal, la alimentación y la salud, dejando de lado su dimensión relacional, ética y emocional. En cuanto al cuidado del otro, este se aborda de manera normativa, restringiéndose a la corrección de comportamientos considerados inadecuados como las agresiones físicas o verbales, sin promover una comprensión más profunda del respeto, la empatía y la corresponsabilidad. Asimismo, dentro de la institución educativa se observa que las prácticas y discursos sobre el cuidado se encuentran reducidos al ámbito de la asignatura de ética, lo que limita su transversalidad en el currículo y su potencial como principio pedagógico

fundamental para la convivencia, la formación integral y la construcción de vínculos significativos entre los miembros de la comunidad educativa.

PROBLEMATIZACIÓN

La revisión del Manual de Convivencia y del PEI muestra una tensión entre el discurso y la práctica institucional. Como ya se mencionó, dentro de los documentos se reconoce la ética del cuidado como un principio que permea gran parte de la convivencia escolar; sin embargo, en la práctica observada el cuidado tiende a comprenderse en función de la normatividad y al cumplimiento de reglas. Esto nos lleva a cuestionar de qué manera las prácticas educativas pueden posibilitar un ambiente que favorezca el desarrollo de una pedagogía del cuidado, garantizando que todos los actores de la comunidad educativa la comprendan y la vivan en su cotidianidad.

Asimismo, al revisar los documentos institucionales se observa que, aunque se menciona la ética del cuidado como principio orientador, en ningún momento se explicita o desarrolla el concepto de pedagogía del cuidado. Esto constituye una primera tensión: ¿Es posible que una escuela cuyo eje es la pedagogía hable del cuidado solo en un sentido ético y no lo piense también desde lo pedagógico, es decir, como un saber y una reflexión que orienten la manera en que se concibe, comprende y fundamenta el cuidado dentro del proceso educativo? La ausencia de esta reflexión pedagógica hace que el cuidado no se articule con las prácticas que diariamente se despliegan en la institución, generando una distancia entre el marco ético declarado y las acciones formativas que allí ocurren.

En este sentido, la pregunta del ejercicio investigativo planteada es: ¿De qué manera la práctica educativa en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) puede convertirse en un ambiente para el desarrollo de una pedagogía del cuidado? Se configura como un problema porque expresa la tensión entre lo que la institución enuncia en sus principios orientadores y lo que efectivamente se desarrolla en la práctica educativa.

Entonces, la ética del cuidado, entendida como un horizonte de valores, principios y actitudes, constituye sin duda un referente importante; no obstante, si no se traduce en una pedagogía del cuidado, es decir, en un marco de comprensión, reflexión y fundamentación que oriente el modo en que se piensa, se enseña y se vive el cuidado en la institución, se corre el riesgo de que este permanezca únicamente como un discurso enunciado pero, no efectivamente incorporado. Desde esta perspectiva, una pedagogía del cuidado no se limita a acciones aisladas, sino que configura criterios, sentidos y orientaciones educativas que dan consistencia al vínculo maestro-estudiante, estudiante-niños institución-comunidad.

Además, el problema tampoco se limita a los niños y niñas, sino que abarca a todos los actores de la comunidad educativa, ya que los testimonios de coordinadores, orientadores y docentes muestran que el cuidado hacia los maestros y demás miembros de la institución se da en menor medida, lo que revela una tensión en la construcción de relaciones de cuidado mutuo. Esta situación confirma que, si bien el cuidado está presente como preocupación institucional, no logra permearse de manera integral el proyecto educativo. Esto invita a preguntarse: ¿Cómo se cuida realmente en la escuela?, ¿qué acciones diarias reflejan ese cuidado?, ¿quiénes son los sujetos del cuidado en la comunidad educativa? Aunque se habla del respeto, la empatía y la responsabilidad, queda la inquietud sobre el cuidado de las maestras en formación, de los y las docentes y del personal de apoyo. De igual forma, las entrevistas realizadas en la institución muestran que los actores educativos no tienen una visión compartida sobre el cuidado. Para algunos se trata de un acompañamiento asistencial; para otros, de una responsabilidad biopsicosocial. Estas diferencias podrían incidir en la configuración de prácticas fragmentadas o poco articuladas, en la medida en que no existe un horizonte común que oriente el sentido del cuidado en la ENSDMM. Así, la pregunta de trabajo investigativo se hace relevante porque invita a reflexionar sobre cómo construir, desde la práctica educativa, un marco compartido que otorgue coherencia al cuidado como proyecto pedagógico institucional.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la ENSDMM, el cuidado tiende a materializarse mediante normas de convivencia, decálogos y rutinas escolares. Aunque estos instrumentos son importantes, existe el riesgo de que se reduzcan al cumplimiento de reglas, sin generar en los niños una reflexión crítica. Esto limita el cuidado a la obediencia en lugar de promover la empatía y la solidaridad. De manera similar, muchas iniciativas relacionadas con el cuidado se expresan en campañas o actividades extracurriculares que no siempre logran permearse la enseñanza de manera sistemática, lo que convierte al cuidado en un complemento de la justicia y no en un eje del acto educativo.

Por su parte, en el salón de clase se llevan a cabo diversas prácticas de cuidado por parte de las maestras titulares, como escuchar sin interrumpir, brindar apoyo emocional personalizado, observar con atención a los niños y niñas, utilizar un lenguaje afectivo y respetuoso, y atender a las necesidades individuales de cada estudiante. Es importante mencionar que el cuidado hacia el otro en la escuela tiende a enfocarse más en asuntos de las interacciones físicas, evidenciada en expresiones constantes por parte de los maestros como: “no golpees a tu compañero” o “no corras porque puedes lastimar al otro”, las cuales se escuchan con frecuencia tanto en los descansos como dentro del aula.

A partir de la entrevista realizada a la coordinadora académica y de la observación participante llevada a cabo durante el proceso de práctica del primer semestre del 2025, se identificó que, en general, el concepto de cuidado en la institución es comprendido principalmente desde una perspectiva asistencial. Aunque, en dicha entrevista, se analizó que ella tiene una perspectiva de cuidado tal como: “Cuidar es como preocuparse por el bienestar, tanto de uno como de los demás” (Abril, 2025), asociándolo con la idea de estar pendientes del otro de forma constante. Esta visión

resalta la importancia de acompañar y atender al otro, especialmente en lo cotidiano, pero realmente tiende a enfocarse en una noción de cuidado más ligada a lo físico y lo inmediato.

Por otro lado, a través de la entrevista realizada al orientador de la institución, se evidenció que el concepto de cuidado es abordado desde una perspectiva biopsicosocial, entendida como una responsabilidad frente al bienestar y la integridad de uno mismo y de los demás. Según lo expresó: “el concepto de cuidar lo tomamos desde una perspectiva biopsicosocial, en donde el individuo entiende una responsabilidad por el bienestar o la integridad de algo o alguien” (*Orientador, abril, 2025*). Desde esta mirada, el cuidado se expresa en lo cotidiano a través de rutinas que abarcan tanto el ámbito físico como emocional y social, promoviendo la limpieza personal, el manejo emocional y la convivencia respetuosa. Además, el orientador destaca que el cuidado se visibiliza en la escuela mediante campañas de autocuidado, normas de convivencia, actividades como la Semana de la Diversidad y charlas dirigidas a niños y familias, lo que refleja un esfuerzo institucional por incorporar prácticas que favorezcan la empatía, la regulación emocional y el reconocimiento del otro en los espacios escolares. (*Anexo 2 Matriz Registro Instrumentos de acercamiento a sujetos del contexto*)

En cuanto a la pedagogía del cuidado, el orientador la define como “la reflexión de los procesos de enseñanza aprendizaje que prioriza el fomento de relaciones empáticas ayudando a prevenir las violencias y regular las relaciones humanas” (*Orientador, abril, 2025*). Además, establece una conexión entre la ética y la pedagogía del cuidado al señalar que,

a partir de las normas establecidas no solo desde la escuela con su manual de convivencia, sino también desde el trabajo desarrollado desde cada una de las aulas con decálogos y normas establecidas desde las rutinas cotidianas de los niños, se establecen trabajos centrados en las normas y las pautas de cuidado de cada niño y de la comunidad en general (Orientador, abril, 2025).

De esta manera, se refleja un esfuerzo institucional por integrar el cuidado como un elemento central que trasciende el autocuidado para abarcar la responsabilidad colectiva dentro del entorno escolar.

En este marco, al revisar las entrevistas con el orientador y la coordinadora académica, surge la necesidad de cuestionar en qué medida las acciones y estrategias que se promueven desde la institución logran permear realmente la vida cotidiana de la escuela. Es decir, ¿Estas iniciativas se traducen en prácticas sostenidas de cuidado en el día a día escolar o permanecen como actividades puntuales? Así mismo, resulta relevante indagar ¿Cómo se acompañan afectivamente a los niños y niñas que requieren un mayor apoyo emocional?, y ¿Qué estrategias concretas se están implementando para responder a estas necesidades dentro del contexto escolar?

Por lo tanto, estas preguntas invitan a mirar más allá de las iniciativas formales y a cuestionar el papel de lo pedagógico en la construcción del cuidado: ¿Se entiende el cuidado como parte esencial

de la labor educativa o como un complemento? ¿Está realmente integrado en la dinámica de enseñanza-aprendizaje o se limita a espacios extracurriculares?

Reconocer esta problemática abre el camino hacia la construcción de espacios y prácticas que integren el cuidado de manera consciente, intencionada y cotidiana en la vida escolar. Esto implica reconocer a los niños y niñas como tal, sino como sujetos de derechos, emociones y necesidades, promoviendo una formación más humana, respetuosa y comprometida con su bienestar y desarrollo integral.

JUSTIFICACIÓN

La pedagogía del cuidado es importante mencionarla dentro de este contexto, ya que promueve un enfoque educativo centrado en la atención al otro, la empatía y la corresponsabilidad tanto en maestros, coordinadores, orientadores como en niños. Según la UNESCO (2022) en su informe "Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación":

Las escuelas deberían ser lugares educativos protegidos, ya que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, y también deberían re-imaginarse con miras a facilitar aún más la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles. (p. 98).

Allí se destaca la necesidad de construir escenarios educativos basados en el cuidado, la solidaridad y la empatía, que serían elementos claves para garantizar una educación equitativa y humanizada.

Así mismo, como señala Nel Noddings (2002) “El cuidado es un acto ético que implica atender, responder y dar forma a nuestras relaciones con otros seres humanos, reconociendo su vulnerabilidad y la nuestra” (p.52). Esto resalta la importancia de cómo nos cuidamos y cómo ese cuidado se refleja en las relaciones cotidianas dentro de la comunidad educativa. La educación basada en el cuidado no solo debe centrarse en el bienestar de los niños, sino también en cómo se cuida a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo docentes y personal administrativo.

Por otro lado, es importante señalar que la pedagogía del cuidado no se limita únicamente al trato hacia los niños y niñas, sino que también interpela las formas en que nos relacionamos entre todos quienes habitamos la escuela. Por esto, fue pertinente indagar sobre cómo se cuida al maestro, siendo este una figura fundamental en los procesos formativos. En respuesta, la coordinadora académica mencionó: “Se trata, pero yo diría que en menor medida. Todos estamos muy enfocados en los niños y a veces perdemos el cuidado” (Coordinadora académica, abril, 2025). Esta situación resulta significativa, pues como sostiene Noddings (1984), "aquellos que han sido auténticamente

cuidados son más capaces de cuidar a otros". Desde esta perspectiva, el bienestar docente se hace indispensable mencionarla como una condición indispensable para la materialización de una pedagogía del cuidado coherente y transformadora.

Si el maestro no cuenta con un entorno que reconozca sus necesidades emocionales, profesionales y sociales, se corre el riesgo de que las prácticas educativas se reduzcan a un cuidado instrumental, fragmentado y sin la profundidad relacional que propone este enfoque. Esta carencia no solo afecta su bienestar, sino que también incide directamente en la manera en que los niños viven y comprenden el cuidado dentro del aula, pues las relaciones pedagógicas se construyen a partir del ejemplo y la reciprocidad.

Esta perspectiva, una propuesta pedagógica basada en el cuidado implica crear espacios educativos donde ellos se sientan verdaderamente escuchados, acogidos y reconocidos en su singularidad. Desde la perspectiva de Skliar (2012), el cuidado en la educación implica reconocer al otro como el centro del proceso pedagógico. Esta idea permite comprender que el cuidado no constituye un añadido opcional dentro de la educación, sino que constituye su núcleo esencial de la razón de ser del acto pedagógico. De ahí que la pedagogía del cuidado demande una forma de presencia docente que trasciende la instrucción técnica para situarse en una relación ética, donde el otro es reconocido como legítimo, digno de atención y portador de sentido.

Desde una lectura social, vivimos en un contexto marcado por problemáticas sociales, violencias y falta de empatía, la escuela tiene la corresponsabilidad de formar ciudadanos que sepan reconocer y cuidar de sí mismos, de los otros y del entorno. Si el cuidado no se convierte en una pedagogía, la escuela corre el riesgo de reproducir las mismas dinámicas de indiferencia y fragmentación que existen en la sociedad, en este sentido esto expresa una nueva mirada que apunta a transformar la escuela en un escenario de formación ética y ciudadana desde la práctica educativa.

Por otra parte, el ejercicio investigativo, busca aportar a la línea Infancia, Educación y Sociedad en el eje de experiencias de cuidado y crianza, en tanto problematiza la tensión entre la ética y la pedagogía del cuidado en la ENSMM, identificando inicialmente cómo el cuidado, aunque enunciado como principio institucional, tiende a reducirse a prácticas asistenciales o normativas. En este sentido, se ofrece una reflexión que se espera enriquezca la línea al mostrar la necesidad de trasladar el cuidado a la práctica educativa cotidiana, entendida como vínculo ético, empático y formativo, tal como lo plantea Carlos Skliar (2012) que el cuidado en la educación implica reconocer al otro como el sentido central de la tarea pedagógica. Además, se pretende ampliar la mirada hacia el cuidado de los docentes y maestros en formación, reconociendo que su bienestar es condición para materializar relaciones educativas coherentes y sostenible, así el trabajo investigativo contribuye a la línea al integrar diversas concepciones de cuidado asistencial, biopsicosocial y pedagógica y proponer la escuela como un escenario de formación ética y ciudadana, donde el cuidado se viva como práctica relacional y transformadora.

Finalmente, este ejercicio de formación investigativa busca replantear la función educativa más allá de los estándares y resultados medibles, para situar en el centro las relaciones humanas que se construyen en el aula. Reconocer a los niños como sujetos con necesidades, emociones y capacidades permite avanzar hacia una escuela coherente con la pedagogía del cuidado, donde enseñar y aprender sean procesos basados en el respeto y la reciprocidad.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Identificar los principales ajustes que desde las características de la pedagogía del cuidado pueden hacer las maestras en formación en sus prácticas educativas con el propósito de constituir las en una experiencia formativa para sí mismas y para las niñas y niños en la ENSDMM.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas educativas actuales en la ENSDMM, identificando elementos que favorecen o dificultan el desarrollo de ambientes de cuidado.
- Proponer estrategias o acciones pedagógicas que fortalezcan la implementación de una pedagogía del cuidado en la ENSDMM, basadas en los hallazgos del proceso investigativo.

ANTECEDENTES

El presente apartado tiene como propósito contextualizar el ejercicio investigativo en el marco de estudios previos que han abordado la pedagogía del cuidado desde diferentes perspectivas y niveles educativos, así como reconocer las metodologías utilizadas en dichos trabajos y sus principales hallazgos. La revisión de antecedentes se estructura en cuatro niveles, internacional, nacional, local y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el fin de construir un panorama amplio que sustenta teórica y metodológicamente el estudio realizado en la ENSDMM. Para brindar un orden lógico y permitir al lector comprender la evolución de las investigaciones en torno a la pedagogía del cuidado, por esto se presentan de manera cronológica, partiendo de los trabajos más antiguos (2008) hasta los más recientes (2021). Este recorrido temporal permite observar cómo ha ido evolucionando la concepción de pedagogía del cuidado en la educación, pasando de enfoques iniciales centrados en la convivencia y los valores, a propuestas más actuales que integran dimensiones emocionales, éticas y relacionales, e incluido experiencias sistematizadas en el marco de la virtualidad y la pandemia.

En el plano internacional, se identifican investigaciones que analizan la pedagogía del cuidado como un componente esencial para la construcción de la identidad y el fortalecimiento de vínculos afectivos entre docentes y niños, subrayando su importancia en la formación integral. A nivel nacional, se destacan trabajos que han problematizado la reducción del cuidado a un conjunto de normas o acciones puntuales, proponiendo su inclusión como un eje transversal de la vida escolar que humaniza las relaciones y previene situaciones de violencia.

Por su parte, los antecedentes locales y los de la Universidad Pedagógica Nacional resultan especialmente relevantes, ya que abordan la pedagogía del cuidado en contextos cercanos a la ENSDMM e incluso en la misma institución, permitiendo comprender cómo este concepto se puede materializar en las prácticas educativas. Estos estudios aportan no sólo referentes teóricos, sino también metodológicos, al emplear enfoques como el trabajo investigativo Acción Educativa (IAE), que coinciden con el diseño de nuestra investigación. De esta manera, el análisis de antecedentes permite fundamentar el problema de investigación, enriquecer el marco teórico y orientar la propuesta metodológica, asegurando que el estudio se inscriba en un diálogo académico que reconoce y amplía las reflexiones previas sobre la pedagogía del cuidado.

Antecedentes internacionales

Inicialmente, dentro de los antecedentes internacionales revisados en relación con el tema de investigación, se identificó la tesis “La pedagogía del cuidado de Nel Noddings y la construcción de la identidad de adolescentes de una escuela pública” de Burga-Yuy, C. (2018), realizada para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Filosofía y Ciencias Histórico-Sociales de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en Perú, bajo un

enfoque de trabajo investigativo cualitativa. El estudio tuvo como propósito analizar la relación entre la pedagogía del cuidado de Nel Noddings y la construcción de la identidad en niños de tercero de secundaria de una institución educativa pública del distrito de La Victoria, tomando como base una muestra de 44 adolescentes. Para ello, se examinaron las características de la pedagogía del cuidado y de la construcción de identidad que eran promovidas por los docentes en sus niños.

El trabajo investigativo se desarrolló desde un nivel exploratorio y descriptivo, utilizando como instrumentos la observación de clases y entrevistas tanto al docente como a los niños. Los resultados evidenciaron que algunos docentes establecen relaciones afectivas y cercanas con sus alumnos y se interesan por promover vínculos de cuidado. En cuanto a la identidad, se encontró que la práctica docente contribuye al fortalecimiento de la autoestima y la identificación de valores. Finalmente, se concluyó que la pedagogía del cuidado y la construcción de la identidad están estrechamente relacionadas, ya que ambas se sustentan en actitudes de afecto y cercanía promovidas por el docente hacia sus niños.

Este antecedente es de relevancia para el presente estudio, ya que aporta una comprensión profunda sobre la relación entre la pedagogía del cuidado y la construcción de la identidad en el contexto educativo. El trabajo investigativo subraya que la educación integral debe contemplar no sólo los aspectos cognitivos, sino también los actitudinales y socioemocionales, destacando a la pedagogía del cuidado como un componente esencial para el desarrollo de los niños.

Inspirada en el pensamiento de Nel Noddings, la tesis resalta que la pedagogía del cuidado se fundamenta en la construcción de relaciones de confianza mutua entre docentes y niños, lo que permite al maestro conocer a su alumnado y diseñar intervenciones acordes a sus intereses y necesidades. Este enfoque enfatiza la necesidad de que el docente adopte una actitud abierta, empática y de escucha permanente, favoreciendo un clima de cordialidad y respeto en el aula.

Así mismo, el trabajo visibiliza prácticas docentes que encarnan la pedagogía del cuidado, tales como el acercamiento al adolescente desde su contexto, el fomento del cuidado de sí mismo y del otro, la escucha activa, el diálogo, la valoración de la individualidad, la atención a las emociones y la afectividad, y la promoción de relaciones interpersonales armónicas. Estos elementos nutren el marco teórico de la presente trabajo investigativo al fortalecer la comprensión de la pedagogía del cuidado como un pilar en la formación integral de las infancias.

Antecedentes nacionales

En investigaciones de estudios anteriores a nivel nacional, que han explorado la pedagogía del cuidado en entornos educativos primarios colombianos, cruciales para entender por qué este estudio es relevante en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Dos tesis destacan

por su gran contribución al marco conceptual y metodológico de este proyecto: la llevada a cabo desde el Tecnológico de Antioquia (TDEA) y la preparada en la Universidad Católica de Manizales (UCM).

La primera tesis, titulada “Pedagogía del cuidado en un contexto de educación en pandemia”, realizada por el magíster en pedagogía Osorio, M. y Zapata, A. (2022) Este trabajo pone énfasis en el carácter relacional y preventivo del cuidado dentro de la escuela. Propone que cuidar implica reconocer al otro como legítimo y digno, lo que permite construir relaciones educativas basadas en la reciprocidad y no en el poder. Además, resalta el papel del cuidado en la prevención de violencias escolares y en la formación de ciudadanos empáticos. Su aporte principal es mostrar que una educación sustentada en el cuidado puede contrarrestar la indiferencia y las prácticas fragmentadas que suelen reproducirse en la sociedad.

Esta primera tesis subraya la importancia de ver el cuidado como algo que se da entre personas y cómo esto ayuda a evitar la violencia en las escuelas. Citando a Osorio (2022):

Cuidar en el sentido pedagógico implica que el docente asuma un rol desde el cuidado natural que sea motivado no por una remuneración económica o por las consecuencias que acarrearía el no hacerlo, éste debe surgir del deseo del educador de garantizar el bienestar y la felicidad de quien lo rodea, sus acciones de cuidado deben brotar de su vocación y sentido de humanidad. (p. 144)

Esta idea es muy importante si consideramos lo que encontramos en la ENSDMM, donde a veces el cuidado se queda en reglas y actividades sueltas, pero no siempre llega a influir en cómo enseñan los docentes ni en cómo se relacionan con los alumnos y las familias. El trabajo investigativo de Osorio ofrece una forma de ver el cuidado desde un punto de vista ético y político, mostrando la necesidad de crear clases donde todos se sientan valorados y comprendidos.

En cuanto a la otra postura, la tesis realizada en el TDEA, llamada “Aproximaciones a una pedagogía del cuidado en las prácticas de educación infantil: en los escenarios formales y no formales con niñas y niños desde el nacimiento hasta los 3 años”. Este trabajo investigativo analiza la pedagogía del cuidado como una perspectiva que permite fortalecer el sentido humano. Señala que el cuidado no debe reducirse a normas, campañas o acciones puntuales, sino convertirse en un principio transversal que oriente la práctica educativa. Destaca la importancia de la sensibilidad, la empatía y la solidaridad como fundamentos para transformar la convivencia escolar. Su aporte principal es que la escuela, al cuidar, reconoce la vulnerabilidad de sus miembros y crea condiciones para el bienestar físico, emocional y social de todos.

El trabajo investigativo realizado por las educadoras infantiles Hernández, Muñoz y Zapata, subraya que el cuidado debe entenderse como un principio fundamental que permite la formación completa de los niños. El texto de Hernández et al. (2023) señala que:

Reconoce la importancia de la pedagogía del cuidado, puesto que no se limita solo a atender las necesidades básicas que presentan los niños y las niñas, sino que ambas buscan potenciar su desarrollo integral a través de la construcción de vínculos afectivos en ambientes educativos pertinentes. (p. 21)

Esta idea conecta directamente con la tensión detectada en la ENSDMM, donde, si bien la ética del cuidado figura en el PEI y el Manual de Convivencia, las prácticas tienden a enfocarse en la normativa y el acatamiento de reglas. De este modo, esta tesis establece que el cuidado no puede limitarse a lo asistencial o disciplinario, sino que debe incluirse en la práctica educativa diaria como un acto que humaniza.

Las dos tesis están de acuerdo en que la idea de educar a través del cuidado no debería ser solo un tema más, sino lo más importante de la vida en la escuela. De hecho, la tesis de Osorio añade que “Una motivación a cuidar al otro que no se basa en el ejercicio de la razón, si no, en el deseo mismo de buscar su bienestar. Este tipo de cuidado es el que sustenta su misma pedagogía, una forma de acercarse al fenómeno educativo de manera personal y motivada.” (Osorio, 2022, p. 131). Y la de Hernández, Muñoz y Zapata dice que “la acción de cuidar no se reduce solo a atender al niño y a la niña ya que, cuidar requiere de una intencionalidad y calidad, en cuanto a las relaciones y al acompañamiento oportuno, así como la disposición de ambientes enriquecidos, seguros y retadores en la educación infantil.” (Hernández, Muñoz, Zapata, 2023, p. 26), estas ideas le dan más fuerza a este proyecto, ya que nos hacen pensar en que la ENSDMM no solo debería enseñar cosas, sino también asegurarse de que creemos lazos verdaderos y humanos entre nosotros.

Antecedentes locales

Dentro de los antecedentes locales revisados en relación con el tema de investigación, se identificaron dos trabajos relevantes. Ambos se articulan con el enfoque de la pedagogía del cuidado, y uno de ellos, además, guarda relación con el presente estudio por su aplicación del método de Investigación-Acción Educativa (IAE).

Cómo primer antecedente, se identifica el trabajo de grado “Pedagogía del cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz” por Martínez, et al. (2008), presentada para optar por el título de licenciadas en pedagogía infantil de la Universidad de la Sabana, bajo la metodología de trabajo investigativo acción educativa. Esta tesis tuvo como propósito mostrar cómo la pedagogía del cuidado puede convertirse en una estrategia para mejorar la convivencia y la formación en valores de los niños y niñas en la primera infancia.

El trabajo investigativo se desarrolló bajo la metodología de investigación-acción educativa (IAE), lo que permitió reconocer inicialmente las necesidades del grupo de niños, diseñar e implementar estrategias pedagógicas y evaluar los resultados obtenidos. Las actividades incluyeron talleres, juegos cooperativos, ejercicios de autorregulación y espacios de diálogo, dirigidos tanto a los niños como a los docentes y familias. En su marco teórico, las autoras se apoyan en referentes como Nel Noddings y Carol Gilligan, quienes plantean que el cuidado es un principio ético y relacional que debe estar presente en la educación.

Los resultados reflejan que los niños fortalecieron sus habilidades para el autocuidado, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, mientras que los docentes reconocieron la importancia de generar espacios de cuidado y empatía en nuestra práctica diaria.

Este trabajo de grado resulta especialmente valioso, porque comparte tanto el diseño metodológico como el concepto central que orienta nuestro trabajo. En primer lugar, las autoras desarrollan su estudio bajo la metodología de Investigación-Acción Educativa (IAE), lo que les permite articular diagnóstico, implementación de estrategias y evaluación de resultados en un ciclo reflexivo y participativo. Este enfoque es el mismo que elegimos para nuestra investigación, por lo que sus procedimientos constituyen un referente metodológico que nos guía en la planificación de nuestro propio proceso investigativo.

En segundo lugar, esta tesis también toma como eje principal la pedagogía del cuidado, apoyándose en referentes teóricos como Nel Noddings y Carol Gilligan, quienes conciben el cuidado como una dimensión ética y relacional indispensable en la educación. Este sustento teórico coincide con la base conceptual que escogimos para analizar las tensiones entre discurso y práctica en la ENSDMM, fortaleciendo así la coherencia de nuestro marco teórico y ofreciéndonos argumentos sólidos para justificar la pertinencia del cuidado como núcleo de la acción pedagógica.

La segunda trabajo investigativo identificada es el trabajo de grado “Educación Emocional: Una práctica para la pedagogía del cuidado y el desarrollo integral en niños y niñas del Centro Lúdico Full Kids” de Ariza, et al. (2021), realizado como requisito para obtener el título de licenciadas en pedagogía infantil de la Fundación Universitaria Los Libertadores, tuvo como objetivo analizar la educación emocional como una práctica que fortalece la pedagogía del cuidado y promueve el desarrollo integral en la primera infancia.

El trabajo investigativo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción, lo que permitió observar, intervenir y reflexionar de manera cíclica sobre el proceso. Se implementaron ocho talleres virtuales dirigidos a niños, padres y cuidadores, en los cuales se trabajaron temáticas relacionadas con el reconocimiento de emociones, la autorregulación, la empatía y el fortalecimiento de vínculos afectivos.

El marco teórico integra los conceptos de pedagogía del cuidado, educación emocional y desarrollo integral, mostrando cómo el trabajo socioemocional potencia la capacidad de cuidado de sí mismo, del otro y del entorno. Las autoras utilizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones y diarios de campo como técnicas para la recolección de información. Se evidenció que los niños desarrollaron una mayor conciencia de sus emociones y una disposición más empática hacia sus pares. Las familias participaron activamente y reportaron mejoras en la comunicación y el manejo de conflictos en el hogar. Este trabajo de grado constituye un insumo valioso para el marco teórico de nuestra investigación, particularmente en el apartado dedicado a la pedagogía del cuidado. Además, presenta un análisis profundo sobre cómo el cuidado puede asumirse como eje pedagógico y no únicamente como un principio ético, articulando sus planteamientos con las propuestas de autoras como Nel Noddings y Carol Gilligan, quienes sostienen que el cuidado es una práctica relacional, ética y transformadora que debe permear el acto educativo.

Al revisar esta tesis, encontramos que las autoras no se limitan a enunciar el concepto, sino que lo desarrollan a partir de sus dimensiones afectiva, ética y pedagógica, resaltando su papel en la creación de ambientes educativos seguros, empáticos y respetuosos de la singularidad de cada niño y niña. Además, relacionan la pedagogía del cuidado con el desarrollo integral, mostrando que el cuidado no solo atiende necesidades inmediatas, sino que fomenta la autonomía, la autorregulación emocional y la construcción de vínculos significativos.

Este sustento teórico resulta especialmente relevante para nuestra investigación, ya que nos permite reforzar la coherencia conceptual de nuestro marco teórico y sustentar la importancia de integrar el cuidado como núcleo de la práctica educativa en la ENSDMM. Así mismo, nos ofrece argumentos para comprender que la pedagogía del cuidado no es un complemento opcional, sino una condición necesaria para que la escuela sea un espacio humanizante, donde el vínculo maestro-niños y la relación entre todos los actores educativos cobren un sentido ético y formativo.

Antecedentes en la Universidad Pedagógica Nacional

Por último, en los antecedentes de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN) se identificaron tres trabajos de investigación: uno de ellos se relaciona con el presente trabajo por el uso del método de Investigación-Acción Educativa (IAE), mientras que los otros dos se vinculan por su enfoque en la pedagogía del cuidado.

En primer lugar, se encuentra la tesis “Pedagogía del cuidado y del autocuidado. Una apuesta formativa desde las historias de vida de niños y niñas en Ciudad Bolívar” por Montero-Gamboa, A. (2020), realizada para obtener el título de maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo investigativo tuvo como propósito fundamentar y evaluar los alcances

éticos, políticos y epistémicos de una apuesta pedagógica del cuidado y del autocuidado, en el marco de la escuela formal, partiendo de las historias de vida de niños y niñas para identificar los elementos que deben ser tramitados y potencializados, con el fin de plantear colectivamente dinámicas alternativas de vida.

El trabajo investigativo se desarrolló mediante la sistematización de una experiencia pedagógica realizada en 2018 con niños del grado 503 del Colegio El Minuto de Buenos Aires, sede B, jornada tarde, en la localidad de Ciudad Bolívar. El proceso incluyó la construcción de espacios de reflexión y diálogo, el trabajo con el cuerpo, la emocionalidad, la espiritualidad y la narrativa, dimensiones que suelen ser descuidadas por el sistema educativo tradicional.

En su marco teórico, la autora reconoce que el campo del cuidado y el autocuidado ha sido alimentado por diversas disciplinas, particularmente por posturas feministas, y resalta la importancia de estas prácticas en escenarios comunitarios y sociales que buscan enfrentar los efectos del conflicto social, político y armado en las subjetividades e historias de vida. Además, plantea la necesidad de asumir una postura ética radical que promueva el respeto por la vida en todas sus formas y la reconstrucción de los tejidos sociales en los territorios.

Los resultados muestran que los niños y niñas participantes lograron reconocer y expresar aspectos significativos de sus historias de vida, lo que permitió generar propuestas colectivas para transformar sus realidades y fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva crítica y ética del cuidado y el autocuidado.

Este antecedente resulta especialmente pertinente para el presente estudio porque su capítulo 2, titulado Trayectorias de cuidado y autocuidado: construyendo un camino pedagógico, ético y político, ofrece un análisis profundo de los referentes conceptuales que sustentan la pedagogía del cuidado y el autocuidado. La autora aborda estas categorías desde una mirada ética, política y pedagógica, lo que permite comprenderlas no sólo como prácticas individuales, sino como procesos colectivos orientados a la transformación social y educativa.

Estos referentes teóricos resultan valiosos para nuestra investigación, ya que nos proporcionan un marco conceptual que fortalece la comprensión de la pedagogía del cuidado como eje central del estudio. Además, el texto visibiliza cómo el cuidado y el autocuidado pueden constituirse en herramientas para el reconocimiento de las historias de vida, la construcción de subjetividades críticas y la generación de dinámicas que favorezcan la convivencia y el respeto por la vida en el contexto escolar.

De esta manera, este trabajo enriquece la fundamentación de nuestra investigación, al ofrecernos una base conceptual sólida para analizar la importancia del cuidado en la práctica educativa y su papel en la formación de niños y niñas en entornos escolares.

En segundo lugar, se encuentra el trabajo de grado “Sistematización de experiencias: prácticas desde la pedagogía del cuidado en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori “un tejido con diferentes colores en la virtualidad” por Avendaño y Niño (2021), para obtener el título en licenciadas de educación infantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo investigativo tuvo como propósito sistematizar y visibilizar las prácticas pedagógicas relacionadas con la pedagogía del cuidado de dos maestras de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM), con el fin de reflexionar críticamente sobre su sentido y alcance, especialmente en el contexto de la virtualidad durante los años 2020 y 2021.

La investigación se desarrolló mediante la metodología de sistematización de experiencias, siguiendo los cinco momentos propuestos por Jara (2018) para organizar, analizar e interpretar la práctica de manera participativa entre investigadoras e investigadores. El proceso incluyó la recolección de información a través de técnicas e instrumentos diseñados para ordenar y analizar críticamente las experiencias, así como la reconstrucción narrativa de nuestras prácticas educativas.

En su marco teórico, las autoras construyen una definición de pedagogía del cuidado que va más allá de una visión asistencialista, entendiéndose como un elemento ético y relacional que implica la toma de decisiones, el reconocimiento del otro, la reciprocidad en el acto de cuidar, el auto-reconocimiento y la confianza. Asimismo, dialogan con referentes como Carol Gilligan, Nel Noddings y John Bowlby, y realizan un recorrido histórico por la noción de infancia, así como un análisis del cuidado en las políticas educativas nacionales e institucionales de educación inicial.

Los resultados permitieron visibilizar, reconstruir y reflexionar sobre la práctica educativa, evidenciando la importancia de la pedagogía del cuidado en el ámbito escolar, incluso en escenarios virtuales. Además, se identificaron categorías clave como comunicación, emocionalidad, vínculos y empatía que se constituyen en herramientas de análisis y reflexión para fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas al cuidado.

El trabajo de grado de Avendaño y Niño (2021) resulta muy pertinente para el desarrollo del marco teórico de nuestra investigación, especialmente en el capítulo 2, ya que ofrece una construcción conceptual sólida sobre la pedagogía del cuidado. Las autoras realizan un recorrido histórico y crítico sobre esta noción, superando la mirada asistencialista para entenderla como un elemento ético, relacional y pedagógico que implica la toma de decisiones, el reconocimiento del otro, la reciprocidad y la construcción de confianza en los vínculos educativos.

Así mismo, este trabajo investigativo retoma referentes teóricos fundamentales como Carol Gilligan, Nel Noddings y John Bowlby, cuyas aportaciones permiten profundizar en la comprensión del cuidado como un acto que involucra emocionalidad, comunicación y

responsabilidad mutua. Esta perspectiva enriquece nuestro propio marco teórico, pues nos brinda argumentos para pensar el cuidado como un proceso que atraviesa tanto la enseñanza como el aprendizaje, y que debe permear las interacciones cotidianas en la ENSDMM. Además, el trabajo de Avendaño y Niño articula el concepto de pedagogía del cuidado con el contexto de la educación inicial y las políticas nacionales, lo que fortalece la coherencia de nuestro trabajo investigativo al situar el cuidado no sólo como una práctica de aula, sino como un eje institucional y social.

Como tercer y último trabajo de grado que se encontró fue “Práctica educativa en la Fundación Social Crecer en tiempos de distanciamiento social. Reflexiones desde experiencias emocionales” de Camacho, et al. (2021), para obtener el título de licenciadas en educación infantil. Este trabajo investigativo tuvo como propósito reflexionar sobre los procesos educativos desarrollados con niños, niñas y familias de la Fundación Social Crecer, sede La Favorita, durante los semestres 2020-1, 2020-2 y 2021-1, en el contexto del aislamiento social provocado por la pandemia de Covid-19, tomando como eje las experiencias emocionales vividas en dicho periodo.

El trabajo investigativo se desarrolló bajo la metodología de Investigación-Acción Educativa (IAE), la cual se organizó en tres ciclos reflexivos, cada uno estructurado en los cuatro momentos de la espiral propuesta por Lewin: planificar, actuar, observar y reflexionar (p.5). Este enfoque permitió a las investigadoras analizar de manera crítica la práctica educativa en la virtualidad, identificar necesidades y proponer estrategias de acompañamiento educativo y emocional para las familias y los niños.

El trabajo de grado muestra un aporte para el componente metodológico del presente trabajo de grado, ya que se desarrolló bajo la metodología de Investigación-Acción Educativa (IAE). Esta perspectiva permite trabajar desde la realidad concreta de niños, docentes y familias, convirtiendo la práctica en un espacio para observar, planear, actuar y reflexionar en ciclos continuos. Las autoras evidencian cómo este proceso favorece la reflexión crítica del docente, quien pasa de ser transmisor de conocimiento a investigador de su propia práctica, y cómo promueve la participación activa de los actores educativos para co-construir soluciones pertinentes.

Concluyendo con la revisión de los antecedentes internacionales, nacionales, locales y de la Universidad Pedagógica Nacional se puede comprender que la pedagogía del cuidado se configura como un eje esencial para repensar la educación desde una perspectiva más humana, relacional y transformadora. Las investigaciones analizadas coinciden en señalar que educar desde el cuidado implica mucho más que atender necesidades básicas o aplicar normas de convivencia: se trata de construir vínculos genuinos entre docentes, niños y familias, basados en la confianza, la escucha, la empatía y el reconocimiento mutuo.

Estos trabajos muestran que el cuidado fortalece tanto aspectos socioemocionales como la autoestima, la autorregulación y la convivencia pacífica, además que también potencia la

formación integral al generar ambientes educativos seguros, participativos y afectivos, donde cada sujeto se siente valorado en su singularidad. Adicionalmente, destacan la importancia de incorporar el cuidado como principio transversal de la práctica educativa y no como un componente aislado, integrándose en las relaciones cotidianas, las estrategias metodológicas y las dinámicas institucionales. De igual manera, resaltan el valor de enfoques como la investigación-acción educativa para reflexionar críticamente sobre las prácticas y transformarlas de manera colectiva.

De esta manera, los trabajos revisados aportan una base sólida para este trabajo investigativo al considerar que la pedagogía del cuidado es una vía efectiva para humanizar la escuela, fortalecer los lazos comunitarios y resignificar el rol docente, situando el acto educativo como un encuentro ético, afectivo y formativo.

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrolla el marco teórico que fundamenta el ejercicio de investigación, a partir de las categorías centrales de cuidado y práctica educativa; en relación con el cuidado, se profundiza en aspectos como la ética del cuidado y la pedagogía del cuidado, reconociendo su importancia en la construcción de vínculos y en los procesos pedagógicos. Por su parte, la categoría de práctica educativa se aborda desde elementos como los referentes normativos, la relación teoría-práctica, la reflexión en la acción y el saber pedagógico, los cuales permiten analizar el ejercicio de la práctica desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada, así este capítulo ofrece los fundamentos conceptuales que orientan y sustentan el desarrollo del ejercicio.

CUIDADO

El cuidado ha emergido desde hace cinco décadas, aproximadamente, como una categoría central para comprender la vida humana, la convivencia y la responsabilidad compartida frente a sí mismo, al otro y al entorno. Lejos de reducirse a una acción afectiva o doméstica, el cuidado se presenta como un principio ético, social y político que sostiene la existencia y orienta las prácticas humanas hacia la preservación de la vida. Diversos autores como Pascale Molinier, Matxalen Legarreta, Leonardo Boff, Joan Tronto, Carol Gilligan, Nel Noddings, Victoria Vázquez Verdera, Irene Comins, entre otros, han reflexionado sobre su sentido, mostrando que cuidar implica reconocer la interdependencia, la vulnerabilidad y la necesidad de actuar con empatía y compromiso frente a los demás. A continuación, se desarrollan los principales aportes teóricos de estos autores, con el propósito de comprender el cuidado como una forma de relación que integra la ética, la sensibilidad y la corresponsabilidad como fundamentos de la vida en común.

En este marco, el cuidado constituye una dimensión esencial de la existencia humana, ya que permite sostener la vida, reconocer la vulnerabilidad y construir vínculos basados en la responsabilidad y la empatía. Más allá de una práctica asistencial, el cuidado representa una forma de relación que atraviesa lo ético, lo político y lo humano, orientando la acción hacia la preservación de la vida en todas sus formas. Desde una perspectiva amplia, Joan Tronto (1993) entiende el cuidado como “Care is a species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our ‘world’ so that we can live in it as well as possible”¹ (p. 103). Su planteamiento refleja que cuidar no es un acto aislado, sino una forma de ejercer la libertad responsable. En esta definición, el cuidado aparece como una práctica de responsabilidad

¹ El cuidado es una actividad propia de la especie que abarca todo lo que hacemos para mantener, preservar y reparar nuestro «mundo», de modo que podamos vivir en él de la mejor manera posible

compartida que sostiene la vida y teje comunidad. Estas ideas nos permiten reconocer que el cuidado además de un concepto es una práctica que atraviesa nuestras acciones cotidianas. Entendemos que sostener la vida y responder a la vulnerabilidad implica asumarnos como parte de una red donde todas dependemos unas de otras. Desde esta perspectiva, cuidar significa comprometernos con relaciones más empáticas y corresponsables, capaces de fortalecer los vínculos y transformar los espacios que habitamos.

Esta comprensión se complementa con lo que Pascale Molinier y Matxalen Legarreta (2019) denominan el “trabajo moral, físico y emocional que permite la reproducción cotidiana de la vida” (p. 166). Las autoras reivindican el cuidado como una práctica invisible, pero indispensable para la existencia, cuestionando las estructuras sociales que lo relegan a un plano secundario o femenino. Desde su mirada, cuidar también es un acto político, pues hace visible la interdependencia que sostiene el tejido social. Del mismo modo, Irene Comins (2008) profundiza en el sentido humano y social del cuidado, al entenderlo como una actitud ética basada en el respeto, la responsabilidad y el compromiso con la vida, orientada a promover el bienestar común. Desde esta mirada, el cuidado no se limita a una acción individual o doméstica, sino que constituye una forma de estar en el mundo, que reconoce la interdependencia entre los seres y la necesidad de construir relaciones justas y sostenibles.

De manera convergente, Leonardo Boff (2002) profundiza en la raíz ontológica² del cuidado al afirmar que este constituye el *ethos* fundamental del ser humano, la manera de ser que garantiza la continuidad de la vida. Para el autor, cuidar no es un gesto ocasional, sino una actitud vital que conecta las dimensiones espiritual, social y ecológica del ser. En su visión, el cuidado revela el compromiso amoroso y responsable con uno mismo, con los demás y con la Tierra, situándose así como principio de equilibrio y de respeto por la vida. Esta idea también encuentra resonancia en el pensamiento de Joan Tronto (1993), quien sostiene que el cuidado no solo es una actividad, sino también una práctica ética que implica responsabilidad, atención y compromiso en las relaciones humanas. Al definirlo como un proceso activo, Tronto amplía su sentido al ámbito político y social, subrayando que una sociedad justa solo puede construirse desde la corresponsabilidad y la atención mutua. En esta línea, Carol Gilligan (1982) entiende el cuidado como una forma de razonamiento moral basada en la empatía y la atención al otro, que desafía los modelos éticos centrados exclusivamente en la justicia y la norma.

El reconocimiento de esta interdependencia también está presente en la reflexión de Vázquez (2010), quien afirma que la necesidad de cuidado es un asunto humano del cual no nos podemos zafar. La responsabilidad por el cuidado de mí misma, del otro y del mundo me compromete, también como actividad pedagógica. Su planteamiento muestra que cuidar implica una relación

² Raíz ontológica, quiere decir que el cuidado nace de lo más profundo del ser humano, que forma parte de nuestra esencia, de lo que somos por naturaleza. No es algo que aprendemos después, ni una obligación moral o social, sino que sin cuidado no podríamos existir. Desde que nacemos necesitamos ser cuidados, y a lo largo de la vida necesitamos cuidar de los otros, de nosotros mismos y del planeta.

ética y afectiva que nos vincula con todos los ámbitos de la existencia, desde lo personal hasta lo comunitario. Finalmente, Vázquez (2010) plantea que las prácticas vinculadas al cuidado son fundamentales, ya que “las experiencias, valores y tareas relacionadas con el cuidado [...] son imprescindibles para la supervivencia y el desarrollo humanos” (p. 178). No obstante, advierte que estas no han sido suficientemente valoradas en el ámbito educativo, pues “no se tienen en alta estima [...] por nuestras sociedades ni por nuestras escuelas” (p. 179), lo que evidencia la necesidad de transformar la educación desde una perspectiva ética centrada en el cuidado.

En conjunto, los aportes teóricos revisados permiten comprender que el cuidado no es un sentimiento espontáneo ni una acción ocasional, sino una manera de estar en el mundo que reconoce la fragilidad, la vulnerabilidad y la interdependencia como condiciones propias de la existencia humana. Desde esta perspectiva, cuidar implica asumir una responsabilidad ética, afectiva, social y política frente a la vida propia, la de los otros y la del entorno, reconociendo que ninguna forma de vida se sostiene de manera aislada. Así, el cuidado se configura como un principio relacional que orienta las prácticas humanas hacia la preservación y el sostenimiento de la vida en todas sus dimensiones.

Desde esta comprensión amplia, el cuidado se proyecta hacia los escenarios educativos como un horizonte que invita a repensar las formas de habitar la escuela y de vincularnos con los otros. En este sentido, cuidar supone reconocer al otro como un ser vulnerable y valioso, y construir relaciones basadas en la responsabilidad compartida y el reconocimiento mutuo, abriendo el camino para comprender la educación como un espacio de sensibilidad y compromiso con la vida.

Ética del cuidado

La ética del cuidado ofrece un horizonte de comprensión y de análisis que desplaza el foco de la moralidad desde la abstracción universalista de la justicia hacia la concreción de las relaciones, la vulnerabilidad y la responsabilidad recíproca. Este desplazamiento implica una crítica directa a las concepciones éticas tradicionales que han privilegiado la imparcialidad, la neutralidad y la aplicación de normas universales como criterios centrales del juicio moral. En contraste, la ética del cuidado propone atender a los contextos específicos en los que se producen las relaciones humanas, reconociendo que los sujetos morales están constituidos por vínculos, dependencias y responsabilidades mutuas. Desde esta perspectiva, la moralidad no se reduce a decidir qué es justo en abstracto, sino a preguntarse cómo responder de manera responsable ante la necesidad y la fragilidad del otro. A continuación, se exponen aportes clave de Carol Gilligan, Joan C. Tronto, Irene Comins y Virginia Held, seguidos de la perspectiva aplicada al ámbito educativo de Beatriz Restrepo. Cada autora aporta una pieza distintiva para comprender cómo el cuidado puede pensarse como categoría moral, política y pedagógica, configurando un marco teórico que permite repensar las prácticas sociales y educativas desde una ética relacional.

Carol Gilligan abrió el debate teórico sobre la perspectiva del cuidado, mostrando que el razonamiento moral abarca un enfoque centrado en la conexión y la responsabilidad hacia los demás, diferente de la moral basada en normas y derechos. A partir de sus investigaciones, Gilligan cuestiona los modelos tradicionales del desarrollo moral, los cuales habían sido contruidos desde una lógica predominantemente masculina y racionalista, dejando por fuera otras formas legítimas de razonamiento ético. En este sentido, Gilligan declara: “The different voice I describe is characterized not by gender but by theme”³ (1982, p. 2), afirmación que desplaza el debate desde una oposición entre hombres y mujeres hacia una discusión sobre las formas de comprender la moralidad. Así, la ética del cuidado no se presenta como un atributo femenino esencial, sino como un modo de pensar que valora la contextualización de los problemas morales, la atención a las relaciones y la responsabilidad frente a los otros, más que la aplicación rígida de principios generales.

Este planteamiento resulta clave porque permite comprender que la ética del cuidado no niega la importancia de la justicia, sino que amplía y complementa el horizonte moral al incluir dimensiones que habían sido tradicionalmente invisibilizadas. En ese mismo texto, Gilligan profundiza esta distinción cuando afirma: “While an ethic of justice proceeds from the premise of equality that everyone should be treated the same an ethic of care rests on the premise of nonviolence that no one should be hurt”⁴ (Gilligan, 1982, p. 174). Esta afirmación pone en tensión la noción de igualdad formal, evidenciando que tratar a todos de la misma manera no garantiza necesariamente una respuesta ética adecuada. El cuidado, en cambio, parte del reconocimiento de la diferencia y de la singularidad del otro, lo que implica atender a sus necesidades concretas y evitar el daño. De este modo, la ética del cuidado va más allá de la idea de “ser todos iguales” y propone una moralidad sensible a la vulnerabilidad, donde la responsabilidad se construye en el encuentro con el otro.

Por su parte, Joan C. Tronto, profundiza de manera explícita la faceta política a la ética del cuidado. Tronto amplía el alcance del cuidado al situarlo no solo como una disposición moral individual, sino como una práctica social fundamental para la vida en común. Según su definición, el cuidado es una acción esencial de la vida en sociedad que no se limita al hogar ni a un papel exclusivamente femenino, sino que constituye aquello que nos permite sostener y mejorar el mundo que compartimos. En este sentido, Fisher y Tronto (1993) definen el cuidado como:

On the most general level, we suggest that caring be viewed as a species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our ‘world’ so that we can live in it

³ La voz diferente que describo no se caracteriza por el género, sino por la temática

⁴ Mientras que la ética de la justicia parte de la premisa de la igualdad —según la cual todos deben recibir el mismo trato—, la ética del cuidado se basa en la premisa de la no violencia —según la cual nadie debe sufrir daño alguno.

*as well as possible. That world includes our bodies, ourselves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web*⁵ (p. 40).

Esta definición amplía de forma significativa el concepto de cuidado, al incluir no sólo las relaciones interpersonales, sino también el entorno social y material que hace posible la vida. Desde este ángulo, el cuidado no se presenta únicamente como un complemento de la justicia, sino como una crítica a su racionalidad abstracta, al proponer una moralidad basada en la responsabilidad, la relación y la respuesta ante la vulnerabilidad del otro. En diálogo con Gilligan, Tronto enfatiza que las decisiones morales no pueden desligarse de las condiciones concretas en las que viven las personas, ni de las relaciones de poder que determinan quién cuida y quién es cuidado.

A comienzos del siglo XXI, Virginia Held brinda una base filosófica que vincula lo íntimo, lo político y lo mundial en torno al cuidado como regla fundamental. Held (2006) argumenta que la ética del cuidado demanda admitir la interdependencia y la fragilidad como elementos esenciales de la vida humana, cuestionando la idea del sujeto autónomo e independiente que ha predominado en la tradición moral occidental. En este sentido, la autora afirma que “The ethics of care asks us to recognise our mutual interdependence and human vulnerability as fundamental features of our existence”⁶ (Held, 2006, p. 17). Esta afirmación dialoga directamente con Gilligan y Tronto, al reforzar la idea de que la vulnerabilidad no es una excepción, sino una condición constitutiva de la existencia humana. La propuesta de Held permite comprender que las relaciones de cuidado no son accidentales ni privadas, sino dimensiones que deben orientar tanto la reflexión ética como la acción pública. Desde esta perspectiva, el cuidado se convierte en un principio normativo capaz de guiar políticas públicas, prácticas institucionales y enfoques globales de responsabilidad. Así, Held ensambla una teoría moral coherente que articula la vida cotidiana con los grandes desafíos sociales y políticos, reforzando la idea de que una sociedad justa no puede construirse sin estructuras de cuidado que sostengan la vida.

Irene Comins Mingol plantea que la ética del cuidado ha sido históricamente un eje fundamental en la participación social y pacífica de las mujeres, aunque esta contribución ha estado invisibilizada debido a su exclusión de la ciudadanía formal. La autora señala que “la mujer ha visto coartado su acceso a la ciudadanía formal históricamente” (Comins Mingol, 2008), lo cual ha relegado el cuidado al ámbito privado y lo ha vinculado casi exclusivamente al género femenino. Sin embargo, Comins argumenta que esta ética, lejos de ser un rasgo menor, ha permitido una participación activa de las mujeres en procesos sociales no violentos, pues “la ética

⁵ En términos generales, proponemos que el cuidado se considere una actividad propia de la especie que abarca todo lo que hacemos para mantener, preservar y reparar nuestro «mundo», de modo que podamos vivir en él de la mejor manera posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro yo y nuestro entorno, elementos que procuramos entrelazar en una red compleja que sustenta la vida.

⁶ La ética del cuidado nos invita a reconocer nuestra interdependencia mutua y la vulnerabilidad humana como rasgos fundamentales de nuestra existencia.

del cuidado, en la que tradicionalmente se ha socializado a las mujeres, ha sido un motor fundamental para la participación activa y pacífica de las mujeres en la sociedad civil” (Comins Mingol, 2008). Este planteamiento dialoga con Gilligan en la medida en que reconoce el valor moral del cuidado, y con Tronto al subrayar su dimensión social y política.

Desde esta perspectiva, Comins propone una resignificación del cuidado, alejándose de una visión limitada al rol femenino para concebirlo como un valor ético universal. En este sentido, sostiene que es necesario “proponer una socialización en el valor del cuidado como valor humano y valor de ciudadanía, y no meramente como valor de género” (Comins Mingol, 2008). Esta propuesta busca transformar las bases éticas de la vida social y política, integrando el cuidado como un principio central para la construcción de una cultura de paz. Así, la ética del cuidado se presenta tanto como una práctica moral basada en las relaciones y la responsabilidad hacia el otro, como una alternativa ética capaz de enriquecer la democracia y fortalecer la convivencia pacífica.

En el contexto colombiano, Beatriz Restrepo retoma estos desarrollos teóricos y los sitúa en el ámbito educativo. A través de obras como *Ética del cuidado y educación* (2004) y *Reflexiones sobre educación, ética y política* (2014), la autora propone que el cuidado es una práctica ética de alcance cotidiano que se expresa en las relaciones entre maestros, niños y comunidades educativas, y que constituye el núcleo humanizador de la escuela. Restrepo (2004) afirma que educar para el cuidado es educar para el reconocimiento, para la sensibilidad ante el otro y para la responsabilidad compartida frente a la vida común. Esta afirmación dialoga con Gilligan al situar la formación moral en el ámbito de las relaciones, y con Held al reconocer la vulnerabilidad como punto de partida de la acción educativa.

Desde esta perspectiva, educar éticamente no implica enseñar reglas o valores predefinidos, sino orientar al otro en su vulnerabilidad y en su dignidad, acompañando los procesos de formación humana. En el análisis de Restrepo, la ética del cuidado sale del terreno privado y afectivo para plantearse como una tarea del ámbito público, social y político, en la medida en que la escuela cumple un papel central en la construcción de ciudadanía y convivencia. Así, el cuidar está profundamente entrelazado con la ética ciudadana, la responsabilidad democrática y la convivencia pacífica, y remite a una escuela que no sólo instruye, sino que acompaña y sostiene. La ética del cuidado resulta particularmente crítica frente a posturas éticas normativas y disciplinarias, especialmente cuando estas buscan responder a la pregunta de por qué algo debe o no debe ser obligatorio sin considerar la vulnerabilidad que está en juego. En este sentido, la ética del cuidado se entiende como un ethos configurativo, es decir, como una forma de comprender la enseñanza como una acción implicada que exige empatía, atención mutua y reciprocidad entre docente y estudiante. Más que un método, el cuidado se presenta como una orientación ética que permite responder a la complejidad de los problemas morales que emergen en la práctica educativa.

Para finalizar, la ética del cuidado constituye una base teórica y moral sólida que invita a analizar el trabajo investigativo desde el punto de vista de las relaciones educativas, la sensibilidad, la interdependencia y la responsabilidad compartida. El diálogo entre los aportes de Gilligan, Tronto, Held, Restrepo y Comins revela que el cuidado no se limita a un principio moral o afectivo, sino que se configura como una forma de comprender la vida en comunidad y las dinámicas escolares. Este marco resulta esencial para la presente investigación, pues orienta la mirada hacia la pedagogía del cuidado como el espacio en el que las ideas éticas del cuidado se traducen en prácticas concretas dentro del aula. De este modo, se abre la posibilidad de analizar cómo el cuidado, entendido no solo como asistencia o norma, sino como vínculo, reconocimiento y acompañamiento, puede transformar la enseñanza en una experiencia más humana que da sentido a la convivencia y al aprendizaje en la escuela.

Pedagogía del cuidado

A partir de la misma revisión teórica, este apartado aborda la pedagogía del cuidado como una propuesta educativa que integra la sensibilidad, la ética y la relación con el otro en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, se presentan las perspectivas de Nel Noddings, Irene Comins, Victoria Vásquez y Carlos Skliar, quienes plantean que educar implica cuidar y acompañar desde la presencia y la escucha. De igual manera, se incluyen los aportes de Luis Meza y Enrique Chaux, quienes resaltan la importancia del cuidado como práctica educativa que favorece la convivencia, la corresponsabilidad y la formación integral. A continuación, se desarrollan los aportes conceptuales más relevantes que sustentan la pedagogía del cuidado.

Hablar de pedagogía del cuidado implica trasladar las reflexiones éticas realizadas anteriormente al terreno educativo, donde el cuidado se vuelve una forma de comprender los actos de enseñar y aprender. Bajo esta mirada, el cuidado se expresa en la construcción de vínculos y en la presencia atenta que el maestro ofrece a sus niños. En esta línea, se plantea que el tiempo dedicado a conversar, escuchar o acompañar no es un añadido ni un desvío respecto al aprendizaje, sino parte esencial de él. Esto se refleja cuando Noddings (2012) afirma que “time spent on building a relation of care and trust is not time wasted”⁷ (p. 6), subrayando que la relación educativa se sostiene en la confianza y la disponibilidad afectiva. Reconocer este principio permite comprender que los vínculos son constitutivos del proceso pedagógico: un niño que se siente acogido y valorado desarrolla con mayor fuerza su disposición para aprender y también para cuidar a otros. Así, la pedagogía del cuidado no se reduce a gestos aislados, sino que configura un marco de sentido que orienta las relaciones, los tiempos y las prioridades dentro de la escuela.

⁷ El tiempo dedicado a construir una relación de cariño y confianza no es tiempo perdido.

Complementando esta visión centrada en el vínculo, Irene Comins (2008) va más allá y plantea que una pedagogía del cuidar requiere modificar la lógica del sistema educativo, dominado por la productividad y la competencia. Propone un modo de ser en el mundo basado en la interdependencia, la empatía y la cooperación. En palabras de Comins, “la pedagogía del cuidar implica reconstruir nuestra relación con los otros y con el entorno desde la responsabilidad compartida” (p. 189). Desde esta mirada, cuidar deja de ser un acto individual y se convierte en un proyecto educativo y comunitario.

En esta misma línea de ampliación del cuidado como horizonte formativo, se observa que Vázquez et al. (2012) complementan esta idea al proponer una educación para el cuidado que articule lo cognitivo con lo afectivo, reconociendo la experiencia emocional como parte del desarrollo integral. Educar para el cuidado según las autoras es “educar para la relación, la sensibilidad y el reconocimiento del otro como ser vulnerable” (p. 40). Este planteamiento invita a que la escuela sea un espacio donde el conocimiento esté atravesado por la ternura, la cooperación y el sentido ético. Asimismo, Vázquez et al. (2012) señalan que “Educar para el cuidado significa formar sujetos capaces de reconocer su propia vulnerabilidad y la de los demás, asumiendo una actitud de respeto, empatía y responsabilidad frente a la vida y al entorno” (p. 38). Esta perspectiva enfatiza que el cuidado no solo debe comprenderse como una práctica afectiva, sino como un principio formativo que promueve la conciencia, la ética y la corresponsabilidad en las relaciones humanas.

A partir de estas comprensiones centradas en la relación y la sensibilidad, Enrique Chaux, Berta Daza y Laura Vega (2009) han abordado la pedagogía del cuidado desde la perspectiva de la convivencia y las relaciones escolares. Sus investigaciones destacan que el cuidado se construye en la reciprocidad y en la comunicación bidireccional, es decir, en vínculos donde tanto quien cuida como quien es cuidado participan activamente del proceso. Desde esta mirada, la escuela se comprende como un espacio relacional en el que la empatía, la escucha y la corresponsabilidad se integran en la formación cotidiana, favoreciendo una convivencia más humana y cooperativa.

Profundizando aún más en la dimensión ética y relacional del cuidado, en el contexto latinoamericano Skliar (2017) propone una pedagogía del cuidado que se fundamenta en la apertura hacia la alteridad y la escucha como acto educativo. Para el autor, el cuidado implica la atención hacia el otro que reconoce su diferencia sin intentar corregirla o normalizar. En sus palabras, “la pedagogía del cuidado no pretende enseñar al otro lo que debe ser, sino abrir el espacio para que el otro pueda ser” (p. 11). Esta afirmación resalta que cuidar pedagógicamente supone crear vínculos donde la enseñanza se convierta en una experiencia de reconocimiento mutuo. Así, el cuidado se manifiesta como una práctica ética y relacional que humaniza la educación y la sitúa más allá de los estándares o la homogeneización.

En síntesis, la pedagogía del cuidado invita a repensar la educación como un proceso esencialmente relacional, en el que enseñar y aprender no se reducen a la transmisión de saberes,

sino que se configuran a partir del encuentro con el otro. Desde esta perspectiva, el acto educativo se sostiene en la presencia, la escucha y la construcción de vínculos significativos, reconociendo que todo proceso formativo ocurre en un marco de relaciones atravesadas por la vulnerabilidad, la interdependencia y la responsabilidad compartida.

A diferencia del cuidado entendido como una condición humana amplia que atraviesa todas las dimensiones de la vida, la pedagogía del cuidado sitúa estas reflexiones en el ámbito educativo, proponiendo que el cuidado sea un principio orientador de las prácticas pedagógicas. Así, el cuidado se expresa en los modos de acompañar, en la organización de los tiempos escolares, en la forma de nombrar al otro y en la manera en que se construyen los vínculos dentro de la escuela. Enseñar, desde esta mirada, implica asumir una actitud ética que reconoce al niño como sujeto singular, digno de atención, respeto y reconocimiento.

De esta manera, la pedagogía del cuidado transforma la comprensión tradicional de la escuela, concibiendo como un espacio de encuentro y reciprocidad donde el aprendizaje se articula con el cuidado de sí, del otro y del entorno. El vínculo se consolida entonces como el eje que da sentido a la práctica educativa, permitiendo que la educación se oriente hacia la formación integral de sujetos sensibles, responsables y comprometidos con la vida. En este horizonte, educar para el cuidado no sólo humaniza la enseñanza, sino que abre la posibilidad de construir comunidades educativas más empáticas, justas y solidarias.

PRÁCTICA EDUCATIVA

La práctica educativa representa un espacio esencial en la formación del maestro, pues en ella se entrelazan la experiencia, la reflexión y la construcción del saber. En esta categoría se presentan los referentes normativos que orientan el ejercicio profesional del maestro, la relación entre teoría y práctica como eje articulador del pensamiento pedagógico y de la acción educativa, la reflexión en la acción entendida como el proceso de análisis que permite repensar y transformar la propia práctica, y el saber pedagógico, concebido como una construcción que surge del encuentro entre la experiencia, la ética y la comprensión del contexto. Estos apartados permiten comprender la práctica educativa como un proceso complejo y en constante construcción, donde el maestro no solo enseña, sino que también aprende y se forma en su quehacer cotidiano.

Referentes normativos

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuenta con una serie de documentos que orientan la formación de los futuros maestros, entre ellos el Estatuto Académico (Acuerdo 010 de 2018), el Reglamento de Práctica Educativa de la Facultad de Educación (Acuerdo 129 de 2021) y los

Lineamientos de la Práctica Educativa de la Licenciatura en Educación Infantil (2023). Estos textos no solo establecen normas institucionales, sino que también ofrecen un horizonte pedagógico que da sentido al proceso de formación y al ejercicio de la práctica. En ellos se establece que la práctica no es un requisito más dentro del plan de estudios, sino un espacio vital donde el maestro en formación aprende, reflexiona y transforma su propia manera de comprender la educación y su papel frente a las infancias. Desde nuestra experiencia como maestras en formación, comprendemos que la práctica es un escenario para pensar el cuidado como una acción y como una forma de estar con los otros, de reconocerlos y de construir vínculos significativos en los espacios educativos.

La práctica educativa se concibe como un proceso que relaciona la teoría con la experiencia, permitiendo que el maestro en formación construya su saber pedagógico desde el encuentro con la realidad educativa. El Estatuto Académico (Acuerdo 010 de 2018) resalta la importancia de la reflexión en ese proceso, entendiendo que la formación docente se fortalece cuando el futuro maestro analiza su propio quehacer y aprende de la interacción con los otros. En esta comprensión, la práctica no se reduce a la aplicación de conocimientos, sino que se convierte en un espacio donde la teoría cobra vida y la experiencia se transforma en fuente de aprendizaje (de saber pedagógico).

Esta perspectiva se amplía en el Reglamento de Práctica Educativa de la Facultad de Educación (Acuerdo 129 de 2021), que profundiza en la práctica como un ejercicio de investigación, problematización y análisis crítico de la acción pedagógica. Lo que en el Estatuto se plantea como un espacio reflexivo, aquí se consolida como un proceso formativo más amplio, en el que la práctica se reconoce como un acto de comprensión y transformación. De esta manera, se reafirma la idea de que ser maestro implica mirar nuestra práctica con atención, preguntarse por el sentido de lo que hace y asumir la enseñanza como un compromiso ético con los sujetos y los contextos educativos.

Por su parte, los Lineamientos de la Práctica Educativa de la Licenciatura en Educación Infantil (2023) complementan estas orientaciones al destacar que la práctica es un espacio vivo, donde el maestro en formación aprende desde la experiencia directa con las infancias, construyendo saber pedagógico a partir de la observación, la reflexión y el vínculo humano. Esta visión fortalece el propósito de formar docentes capaces de comprender la diversidad de los contextos y de responder a las necesidades de cada niño desde la sensibilidad y la reflexión constante.

En nuestra experiencia como maestras en formación, encontramos que los tres documentos comparten una mirada común: la práctica educativa como un proceso ético, reflexivo y transformador. En coherencia con nuestro proyecto, comprendemos que esta mirada se materializa a través de la pedagogía del cuidado, que nos invita a mirar a los niños y niñas desde su

singularidad y a comprender el aula como un espacio donde cuidar es también enseñar. Cuidar implica reconocer al otro, valorar su palabra, su ritmo y su sentir, pero también cuidarnos como maestras al revisar nuestras propias acciones, transformarlas y darles sentido pedagógico.

En conclusión, los marcos normativos se articulan en un mismo horizonte al comprender la práctica educativa como un proceso ético, reflexivo y transformador, orientado a formar maestros que piensen, sientan y actúen con conciencia ética, corresponsabilidad y sensibilidad frente a las infancias. En esta perspectiva, la pedagogía del cuidado otorga profundidad y coherencia a la práctica docente, al entender el cuidado como un acto de reconocimiento, escucha y acompañamiento afectuoso hacia el otro, pero también como una forma de cuidado hacia sí mismo, que permite aprender y transformar la propia práctica. De este modo, la práctica se consolida como el corazón de la formación docente: un espacio donde teoría, experiencia y reflexión se entrelazan para construir saberes y promover una educación sensible, ética y humanizadora.

Relación teoría- práctica:

La relación entre teoría y práctica ha sido una de las discusiones más importantes dentro del campo educativo. Durante años se ha intentado definir cuál de las dos debe guiar el quehacer docente: si la teoría, (en una lógica racionalista moderna y positivista) entendida como el conjunto de fundamentos que explican los procesos educativos, o la práctica, como la acción concreta que se realiza en los espacios formativos. Sin embargo, esta división ha llevado a mirar el saber pedagógico de manera fragmentada, cuando en realidad ambos aspectos se complementan y cobran sentido en la experiencia del maestro. La enseñanza no puede limitarse a aplicar teorías, ni la práctica puede reducirse a una acción sin reflexión; más bien, ambas se entrelazan en un proceso constante de aprendizaje, análisis y transformación.

Desde esta mirada, citando a Olga Lucía Zuluaga (1999) en el artículo de trabajo investigativo “El saber pedagógico como saber práctico” de Herrera y Martínez (2018), se plantea que “teoría y práctica no deben entenderse de forma separada, pues coexisten en una relación dinámica y recíproca en la que la práctica también produce conocimiento” (p. 88). Como maestras en formación, asumimos esta idea reconociendo que en cada experiencia pedagógica no solo aplicamos lo aprendido, sino que también es posible construir nuevos saberes a partir del encuentro con los niños, del diálogo con otros docentes y de la comprensión de nuestras propias acciones. En esa interacción, la teoría se vuelve viva y cercana, permitiéndonos repensar nuestras formas de enseñar desde la pedagogía del cuidado, donde cada gesto, palabra y decisión tiene un sentido ético y afectivo.

En la misma línea, Donald Schön (1998) propone la figura del profesional reflexivo, aquel que “piensa en lo que hace mientras lo hace” (pp. 15–16), reconociendo que el conocimiento docente

se construye también en la acción misma y se fortalece cuando el maestro reflexiona sobre nuestra práctica cotidiana. Desde nuestra experiencia como maestras en formación, hemos comprendido que esta reflexión constante nos ayuda a actuar con mayor conciencia y sensibilidad frente a las necesidades de los niños, generando espacios educativos donde el cuidado se convierte en una forma de pensamiento y en una orientación pedagógica que da sentido a nuestra práctica.

Asimismo, Espinel Bernal y Heredia Duarte (2017) en su artículo “Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica” explican que la práctica educativa es un campo de saber atravesado por dimensiones técnicas, reflexivas y éticas. Por eso, no puede verse como una simple aplicación de teorías, sino como un espacio donde el maestro forma su identidad y genera conocimiento pedagógico al confrontar lo aprendido con la realidad del aula (pp. 10–11). En nuestra práctica, esta comprensión nos ha permitido valorar el acto de cuidar como una práctica reflexiva que implica comprender al otro, reconocer sus emociones y acompañar sus procesos desde el respeto y la empatía. La pedagogía del cuidado, en este sentido, se vuelve el puente que articula la teoría con la vivencia educativa cotidiana.

Además, Rodríguez Gómez (2006) retoma esta idea en su documento *Práctica pedagógica⁸: una tensión entre la teoría y la práctica* al afirmar que “la práctica pedagógica implica aprender a enseñar” (p. 20), porque el maestro se forma en la acción y en la reflexión sobre lo que hace. La práctica, entonces, no se reduce al cumplimiento de un plan o al desarrollo de actividades, sino que se convierte en un espacio de encuentro entre teoría, experiencia y reflexión (p. 21). Retomando a Dewey, Schön y Stenhouse, la autora plantea que el docente es un investigador de su propia práctica, capaz de generar teoría desde lo que observa y analiza en su entorno educativo (p. 22). Desde nuestra mirada, esa capacidad investigativa se concreta cuando, al revisar nuestras prácticas desde la pedagogía del cuidado, analizamos cómo cada interacción con los niños y cada decisión pedagógica puede transformarse en conocimiento que nutre y reorienta nuestra labor docente.

Por último, Rodríguez Gómez (2006), inspirada en Paulo Freire, recuerda que la práctica educativa también tiene una dimensión ética y política, porque implica praxis, es decir, acción y reflexión que transforman la realidad (p. 23). La teoría, en este sentido, no se antepone a la práctica, sino que se reconstruye a partir de la experiencia y la lectura crítica que el maestro hace de su contexto. Así, la relación entre teoría y práctica se convierte en un proceso vivo y en permanente diálogo, donde el docente se reconoce como un sujeto del saber pedagógico, capaz de comprender, investigar y transformar nuestra práctica educativa (p. 24).

⁸ En el presente documento se retoma el término práctica pedagógica a partir de la cita referenciada. Sin embargo, se aclara que, de acuerdo con los Lineamientos, el Estatuto y el Reglamento de Práctica de la Universidad Pedagógica Nacional, la denominación utilizada es práctica educativa.

Comprender la relación entre teoría y práctica desde la pedagogía del cuidado nos invita a asumir una postura más consciente y sensible frente al quehacer docente. La práctica no se limita a reproducir teorías, sino que se convierte en un espacio donde la maestra en formación, desde el vínculo con los niños y el contexto, pone en juego su saber, su ética y su capacidad de cuidar. Es allí donde la teoría se resignifica en la acción, y el cuidado se transforma en una forma de conocimiento pedagógico que orienta las decisiones, los gestos y las maneras de acompañar a las infancias. De esta forma, se reconoce que el aprendizaje docente surge del diálogo constante entre lo que se piensa y lo que se hace, entre el saber y el sentir. Esta comprensión abre el camino hacia la reflexión en la acción, entendida como el proceso mediante el cual el maestro analiza y transforma nuestra práctica mientras la realiza, fortaleciendo así su identidad pedagógica y su compromiso con el cuidado educativo.

Reflexión en la acción

Reflexionar en la acción es una parte esencial del quehacer docente, ya que permite al maestro analizar nuestra práctica mientras la realiza y aprender de las situaciones que se presentan en su cotidianidad. Después de comprender que la teoría y la práctica no se oponen sino que se complementan, la reflexión se convierte en el puente que articula ambas dimensiones. A través de ella, el docente logra cuestionar, interpretar y transformar su experiencia, construyendo un saber pedagógico propio y situado que responde a las realidades y necesidades de los niños y del contexto educativo.

En este sentido, Donald Schön (1998) introduce el concepto de reflexión en la acción para referirse a la capacidad del profesional de pensar mientras actúa, comprendiendo una situación al mismo tiempo que la transforma. Según el autor, “este proceso es dinámico, espiral y experimental, lo que significa que el docente aprende a partir de su propia intervención, ajustando y reformulando su actuar frente a los desafíos que surgen en el aula” (p. 132). Desde esta perspectiva, la práctica se convierte en una oportunidad constante de aprendizaje donde el maestro desarrolla una mirada crítica sobre su propio hacer y se forma en el mismo proceso de enseñanza.

De esta manera, el docente deja de ser un simple ejecutor de teorías para convertirse en un profesional reflexivo que aprende mientras enseña. Tal como menciona De Vincenzi (2009), el maestro asume la responsabilidad de planear, revisar, evaluar y fortalecer tanto los aprendizajes de sus niños como su propio quehacer pedagógico. Esto implica reconocer la práctica como un espacio de doble aprendizaje: mientras enseña, también se transforma a partir de la reflexión sobre su experiencia. En nuestra experiencia como maestras en formación, esta comprensión ha significado repensar nuestro rol dentro del aula, reconocer los desafíos que surgen en el vínculo con los niños y adaptar las estrategias pedagógicas para responder a sus necesidades desde el cuidado y la escucha activa.

Asimismo, Medina (2011) sostiene que el saber docente se construye a partir de las actuaciones cotidianas del maestro, las cuales dan forma a su estilo pedagógico y consolidan su profesionalización. Para el autor, la teoría que surge de la práctica permite seleccionar los aspectos más significativos y críticos del trabajo educativo, otorgándole coherencia al proceso formativo. Desde esta mirada, la reflexión no solo se limita a analizar lo que ocurre en el aula, sino que se convierte en una herramienta investigativa que posibilita comprender las realidades educativas y transformarlas.

En el marco de nuestra investigación, la reflexión en la acción cobra un papel fundamental, ya que nos permite observar de manera consciente nuestras prácticas pedagógicas desde la pedagogía del cuidado, identificando cómo cada gesto, decisión o estrategia refleja un modo de relacionarnos con los niños. Reflexionar mientras actuamos nos invita a reconocer los efectos de nuestras acciones, a comprender las emociones que surgen en el encuentro pedagógico y a construir un saber situado que se alimenta del diálogo entre teoría, experiencia y sensibilidad.

Por tanto, reflexionar en la acción no solo fortalece la práctica docente, sino que también impulsa una postura investigativa frente a la educación. Desde esta perspectiva, el maestro se convierte en un investigador de su propio quehacer, capaz de analizar y reconstruir nuestra práctica desde el compromiso con la pedagogía del cuidado. De esta manera, la reflexión en la acción se constituye en un puente que nos conduce a profundizar en el saber pedagógico, entendiendo cómo se genera, se organiza y se aplica en nuestra labor cotidiana como maestras en formación.

Saber pedagógico

En términos generales, el saber pedagógico constituye un eje fundamental en la formación y en la identidad del maestro, pues permite comprender lo que significa enseñar, aprender y transformar la práctica educativa. En este sentido, este saber ocupa un lugar central en nuestro proceso de formación, porque nos permite generar conocimiento a partir de la experiencia, la reflexión y la interacción con los niños y el contexto. Se concibe como una construcción cultural, social y práctica que articula múltiples dimensiones: filosófica, ética, pedagógica y relacional. Reconocer esta característica nos ayuda a valorar la riqueza de las tradiciones educativas y a construir un pensamiento propio en la práctica, orientado por la pedagogía del cuidado.

Desde nuestra experiencia en la formación docente, este reconocimiento del saber pedagógico también implica asumir una postura crítica frente a nuestras propias prácticas, interrogarnos por los sentidos que orientan nuestras acciones y cuestionar aquellas formas de enseñar que no siempre responden a las necesidades reales de los niños. En este proceso, la observación sistemática, los diarios de campo y los espacios de reflexión colectiva con otros maestros y maestras en formación

se convierten en herramientas fundamentales para ir configurando una comprensión más profunda del quehacer docente.

Desde esta perspectiva, Zuluaga, Martínez Boom y otros autores (2003) sostienen que el saber pedagógico tiene una historia propia que se refleja en los discursos, las instituciones, los métodos y las prácticas educativas. Reconocer esta historicidad permite analizar cómo se ha construido el conocimiento pedagógico a lo largo del tiempo y cómo se producen saberes situados, es decir, aquellos que emergen de la práctica concreta del aula y de la relación con los niños. Esta perspectiva se conecta directamente con nuestro ejercicio investigativo, ya que nos invita a observar nuestras propias experiencias, reflexionar sobre ellas y generar conocimiento que responda a las particularidades de nuestro contexto educativo.

Asimismo, esta mirada histórica del saber pedagógico nos permite reconocer que las prácticas educativas actuales no son naturales ni neutras, sino el resultado de procesos sociales y culturales específicos. Comprender esto nos ayuda a tomar distancia de ciertas rutinas escolares que suelen reproducirse sin cuestionamiento y a pensar alternativas pedagógicas más coherentes con las características de los niños y niñas del contexto en el que se encuentran. Desde nuestro lugar como investigadoras en formación, esta perspectiva nos invita a asumir la práctica como un campo de análisis y producción de conocimiento, más que como un simple espacio de aplicación de teorías.

En este sentido, Herrera y Martínez (2018) profundizan en la dimensión práctica del saber pedagógico al afirmar que este conocimiento se origina y cobra sentido en el acto de enseñar. Se construye en la acción, en la interacción con los niños y en la experiencia cotidiana dentro del aula. Desde esta mirada, el saber pedagógico se entiende como una forma de comprensión situada, es decir, un conocimiento que se interpreta y se aplica considerando la situación concreta, los niños, el entorno y las necesidades específicas de cada contexto (p. 11). Esta comprensión situada nos permite tomar decisiones pedagógicas conscientes, ajustadas a la realidad del aula y orientadas al cuidado de los niños.

Por consiguiente, este saber práctico se relaciona con la *phronesis* aristotélica⁹, entendida como la sabiduría práctica que guía las decisiones del maestro frente a los retos concretos de su labor pedagógica. La *phronesis* nos ayuda a reflexionar sobre cómo aplicar la comprensión situada en situaciones reales, equilibrando criterios éticos, afectivos y pedagógicos para actuar con responsabilidad y sensibilidad. En nuestro ejercicio investigativo, esto se traduce en analizar continuamente nuestras acciones, evaluar su impacto en los niños y ajustar las estrategias para promover aprendizajes significativos y experiencias de cuidado. De este modo, reflexionar sobre nuestras acciones a la luz de la *phronesis* nos permite reconocer que no siempre existen respuestas

⁹ La *phronesis* en el pensamiento de Aristóteles se refiere a la sabiduría práctica o prudencia, es decir, la capacidad de tomar decisiones éticas acertadas en situaciones particulares, considerando la experiencia, el contexto y el bien común.

únicas o definitivas frente a los desafíos del aula. Más bien, cada situación demanda un análisis cuidadoso que considere tanto los objetivos pedagógicos como el bienestar de los niños.

De igual forma, Herrera y Martínez (2018) explican que este proceso tiene una estructura espiral que integra apreciación, acción y reapreciación, permitiendo al maestro comprender y transformar nuestra práctica constantemente (p. 18). Desde nuestra perspectiva como maestras en formación, este enfoque nos permite vincular directamente la teoría con la práctica, garantizando que cada decisión pedagógica responda a la realidad del aula y al cuidado de los niños. Para nosotras, esta lógica espiral de apreciación, acción y reapreciación se concreta en momentos como la planeación de las actividades, su desarrollo en el aula y la posterior revisión de lo ocurrido, ya sea a través de registros escritos, conversaciones con la maestra titular o discusiones en los seminarios de práctica. Estos espacios resultan claves para identificar aciertos, dificultades y posibilidades de mejora, y para ir consolidando una postura pedagógica más consciente y argumentada frente a nuestro rol como futuras maestras.

En conclusión, comprender el saber pedagógico como una forma de racionalidad práctica implica reconocer que la práctica educativa no puede reducirse a la aplicación de reglas o fines predeterminados. Se trata de una praxis¹⁰ reflexiva, donde el maestro analiza, juzga y decide a partir de su experiencia, su compromiso ético y su comprensión del contexto (Herrera y Martínez, 2018, p. 21). Así, el saber pedagógico se revela como un conocimiento vivo, que surge del encuentro entre teoría y práctica y se renueva constantemente en el hacer cotidiano del maestro que enseña, aprende y transforma.

De manera integral, la práctica educativa se configura como un proceso vivo y transformador, donde enseñar, aprender y reflexionar se entrelazan continuamente. Este enfoque nos permite, como maestras en formación, interpretar y ajustar nuestras acciones de manera consciente, respondiendo a las necesidades de los niños y al contexto del aula, al mismo tiempo que construimos conocimiento propio a partir de la experiencia. La práctica se convierte así en un espacio de aprendizaje constante, ético y reflexivo, en el que la acción y la reflexión se nutren mutuamente, fortaleciendo nuestra identidad profesional y nuestro compromiso con la pedagogía del cuidado.

En conjunto, estas reflexiones nos permiten comprender que el saber pedagógico no es algo dado de antemano ni se adquiere de una vez y para siempre, sino que se va configurando a lo largo del proceso formativo y en el ejercicio continuo de la práctica. Reconocerlo de esta manera nos lleva a asumir una actitud abierta al aprendizaje, al cuestionamiento y a la transformación, elementos fundamentales para la construcción de una identidad docente comprometida con el cuidado, la inclusión y el respeto por las infancias.

¹⁰ La praxis, en el pensamiento de Aristóteles, se refiere a la acción humana orientada por la reflexión ética, en la que el sujeto actúa deliberadamente buscando el bien en contextos concretos.

MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo de grado se enmarca en el enfoque cualitativo, dado que busca comprender e interpretar las prácticas pedagógicas desde los significados, experiencias y relaciones que construyen los actores educativos en su contexto cotidiano. Este enfoque resulta pertinente cuando el interés investigativo se orienta a comprender fenómenos sociales complejos como los educativos desde una perspectiva situada y contextualizada, más que a medir posibles relaciones entre variables o establecer generalizaciones con sus resultados. En este sentido, Hernández et al. (2014) señalan que el trabajo investigativo cualitativo “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Esta característica permite aproximarse a la pedagogía del cuidado como una práctica relacional que se expresa en las interacciones diarias entre docentes, niños y comunidad educativa, reconociendo los sentidos que estos actores atribuyen al cuidado en la escuela.

Desde esta mirada, el trabajo investigativo cualitativo permite reconocer la escuela como un espacio relacional y ético, en el que el cuidado se configura a partir de prácticas, discursos y tensiones que emergen en la cotidianidad. Tal como plantean Taylor y Bogdan (1987), este enfoque busca “comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (p. 20), lo cual implica acercarse a las prácticas pedagógicas sin imponer categorías externas, privilegiando la voz de los sujetos y su experiencia. En coherencia con lo anterior, el ejercicio investigativo se sitúa en un paradigma interpretativo-crítico, que reconoce la complejidad de la realidad educativa y la necesidad de reflexionar sobre ella para transformarla. Figueroa y Gómez (2015) sostienen que “la realidad es compleja, pero que, en esa complejidad, hay un pequeño espacio para la acción individual” (p. 80), lo cual abre la posibilidad de analizar las fisuras del sistema educativo y generar procesos de cambio desde la propia práctica docente.

Desde su propia práctica las docentes en formación asumen el rol de caracterizar, reconocer, analizar y reflexionar sobre esta, entendiendo la complejidad del proceso, donde en un inicio hay una caracterización, buscando reconocer el contexto en el que se encuentran, para luego analizar su estructura, llegando a reflexionar y actuar sobre la misma, no buscan cambiarla sino trabajar sobre ella. Con este proceso, las investigadoras no se posicionan únicamente como observadoras externas, sino como sujetos implicados que interpretan la realidad educativa a partir de las vivencias, interacciones y procesos de cuidado que emergen en el aula.

Tipo de trabajo investigativo

El presente ejercicio investigativo se inscribe en la modalidad de monografía, de acuerdo con la malla curricular universitaria, donde en el artículo 18 del reglamento (2018) indica que “Se entiende por monografía aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales en

temáticas específicas de la educación y la pedagogía, que requieren para su estudio y comprensión..." (p.5) Entendida como una apuesta investigativa que permite profundizar en una temática específica mediante un proceso de análisis, reflexión y construcción de conocimiento.

Se orienta este estudio es la Investigación-Acción Educativa (IAE), a partir de las características de la Investigación-Acción (I-A), la cual se inscribe consecuentemente dentro del enfoque cualitativo. Este tipo de trabajo investigativo se caracteriza por su intención reflexiva, participativa y transformadora, permitiendo que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica.

La I-A de acuerdo con Fernández y Johnson (2015) "El trabajo investigativo acción se diferencia de otras perspectivas de trabajo investigativo en que ésta genera conocimiento y, al mismo tiempo, ayuda a resolver un problema en su contexto". Esto lleva a pensar la pertinencia de el trabajo investigativo acción en el marco de la presente investigación, porque implica involucrarse dentro del contexto a investigarlo y formar parte de él, buscando resolver el problema (2015, p.98). Los mismos autores (2015) involucran el trabajo investigativo acción educacional viéndola como un tema de relevancia en la formación de trabajo investigativo en maestros y maestras, puesto que, contribuye a la formación de la identidad docente, fortaleciendo la voz profesional de los futuros docentes. También transforma su identidad durante sus prácticas y procesos de cambio usando métodos narrativos y biográficos.

Si bien se ha mencionado el tipo de investigación, resulta necesario profundizar en las características de la IAE que orienta este ejercicio investigativo. La IAE se concibe como un proceso sistemático, reflexivo y participativo, en el que el trabajo de grado no se limita a la producción de conocimiento teórico, sino que se articula directamente con la práctica educativa, permitiendo comprenderla. Esta metodología resulta especialmente pertinente para una trabajo investigativo sobre la pedagogía del cuidado, ya que permite problematizar las prácticas naturalizadas y cuestionar la distancia entre el discurso institucional y la experiencia cotidiana. Como afirman Figueroa & Gómez, "las comunidades docentes serán capaces de desarrollar sus propios recursos pedagógicos en la medida que generen procesos de problematización de su propia práctica" (2015, p. 37).

Las características epistemológicas de la IAE, son dadas a partir de las dicotomías que esta perspectiva pone frente al trabajo investigativo tradicional, donde se comprenden las dicotomías como conceptos separados. En primer lugar aparece, la investigación y la práctica, que rompe con la separación de estos conceptos, entendiendo que se investiga actuando y se actúa investigando con una intención transformadora, en palabras de Anderson et al., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009: "La investigación-acción tiene el propósito de realizar cambios además de generar una mayor comprensión de una situación. Específicamente en el contexto educativo, los educadores buscan mejorar sus prácticas a través del desarrollo de investigación-acción en su propio lugar de

práctica”. En segundo lugar está, la dicotomía entre conocimiento y práctica, este busca que se conciba el saber cómo un algo que se construye durante la práctica, donde se recoge y se busca información para luego reflexionar sobre esta, entendiendo que como nombran Reason y Bradburry (2008). En la investigación-acción, el conocimiento y la acción se articulan a través de ciclos continuos que permiten implementar cambios en las prácticas, recoger información y reflexionar sobre ella. De este modo, los investigadores buscan comprender las situaciones abordadas, analizar sus dinámicas y, a partir de ello, planificar nuevas acciones orientadas a su transformación.

Finalmente, se encuentra la dicotomía entre investigador y educador, donde reconoce al educador es un sujeto activo dentro de la investigación, porque está inmerso en la producción de conocimiento, como proponen en el texto Smith et al (2009) “En trabajo investigativo - acción los educadores no son el objeto de trabajo investigativo de otros, sino que ellos son educadores e investigadores” redefiniendo el rol docente, otorgándole un lugar activo como sujeto crítico y reflexivo. De este modo la IAE asume un enfoque situado en lo crítico, situado, participativo y orientado a la práctica del educador.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la presente trabajo investigativo se recogió información que ayudó a comprender y a reflexionar los significados y prácticas que construyeron los actores educativos, que para el caso son las prácticas de las investigadoras, en el contexto cotidiano de la ENSDMM, Bonilla y Rodríguez (2005) señalan que el trabajo investigativo cualitativa se interesa por la comprensión de la realidad social desde el punto de vista de los sujetos, afirmando que “lo que se busca es entender los significados que las personas construyen sobre su mundo y sus acciones” (s. p.) En este sentido, las técnicas de recolección de información permitieron aproximarse a las prácticas pedagógicas relacionadas con el cuidado desde una mirada situada y reflexiva. De acuerdo con lo anterior, las técnicas utilizadas en este trabajo investigativo fueron la documentación pedagógica, la observación y las entrevistas (cruzadas) las cuales se articularon para favorecer la triangulación de la información y una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

Documentación pedagógica

La documentación pedagógica se considera un método de recolección de información cualitativa porque permite registrar, organizar e interpretar de manera sistemática los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. Según Rinaldi (2006) “la documentación pedagógica es un proceso de hacer explícitos los aprendizajes y las estrategias cognitivas de los niños, permitiendo su interpretación y difusión” (p. 67), muestra su carácter investigador y reflexivo. Del

mismo modo, Hoyuelos (2007) señala que “la documentación es la recopilación y publicación del trabajo de niños y docentes, lo que le confiere valor y significación pedagógica” (p. 45), destacando sus funciones analíticas y sistemáticas. En este sentido, la documentación pedagógica no sólo registra evidencias (fotografías, obras, registros escritos) sino que también constituye una herramienta metodológica que permite el análisis, interpretación y transformación de la práctica educativa.

Observación

La observación es una técnica fundamental en la recolección de datos, según Sampieri et al., esta técnica implica “el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas” (p. 399) lo que obtiene datos directamente del contexto. La observación en la IAE tiene un carácter reflexivo y sistemático que forma parte del espiral de planeación, acción, observación y reflexión que proponen Kemmis y McTaggart (2018). En este ciclo, la observación cumple una función central: permite analizar críticamente las prácticas pedagógicas, identificar tensiones o necesidades del contexto y fundamentar la toma de decisiones para la mejora. De esta manera, se consolida como un proceso clave que articula teoría y práctica, favoreciendo una mirada consciente y transformadora del quehacer docente.

Entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa de tipo semiestructurado (anexo 4 Transcripción de entrevista cualitativa), se empleó como para recoger las percepciones y experiencias de los actores educativos en relación con las prácticas de cuidado en el contexto escolar. Este tipo de entrevista permite orientar el diálogo mediante preguntas abiertas, favoreciendo la libre expresión de los participantes. Bonilla y Rodríguez (2005) destacan que la entrevista cualitativa permite “reconstruir la experiencia desde la voz de los sujetos, atendiendo a sus interpretaciones y sentidos” (s. p.), lo cual resultó fundamental para comprender cómo se configura el cuidado en las relaciones pedagógicas. La elección de la entrevista semiestructurada resulta pertinente en investigaciones de enfoque cualitativo y, particularmente, en la IAE, ya que favorece la construcción de conocimiento situado, dialógico y reflexivo, coherente con la relación entre teoría y práctica que orienta esta investigación.

En el marco de este trabajo investigativo se empleó la entrevista semiestructurada en tanto que permitió acceder a los significados, percepciones y experiencias de los participantes, manteniendo un equilibrio entre la guía previa de preguntas y la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo. Este tipo de entrevistas se caracterizó por contar con un conjunto de preguntas orientadoras previamente definidas, sin que estas limitarán la posibilidad de ampliar, reformular o incorporar nuevos interrogantes a partir de las respuestas de los participantes.

En este sentido, se realizaron entrevistas cruzadas entre las investigadoras, donde las preguntas centrales fueron:

- 1.- A partir de lo sucedido en la sesión observada ¿Cómo cree que podría mejorar los vínculos entre los niños durante las actividades?
- 2.- En el desarrollo de nuestra práctica educativa ¿Cómo tiene en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes?
- 3.- ¿Al iniciar la sesión qué busca generar en las niñas-os preguntándoles “cómo se sienten”, más allá de una rutina de saludo?
- 4.- ¿Cómo relaciona nuestra práctica educativa con la pedagogía del cuidado especialmente en los momentos de escucha y diálogo?

Estas se realizaron con el propósito de recoger y analizar de manera reflexiva lo que acontece en el aula de cada una. La dinámica permitió que cada una asumiera alternativamente el rol de entrevistadora y entrevistada, favoreciendo un ejercicio de autorreflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y las experiencias de cuidado que emergen en el contexto escolar.

Registro documental

El registro documental se empleó como una técnica para el análisis de documentos institucionales y pedagógicos relevantes, tales como el Proyecto Educativo Institucional, planes de estudio y normativas que orientan la práctica educativa. Esta técnica permite contextualizar el fenómeno estudiado y contrastar el discurso institucional con las prácticas pedagógicas observadas. Bonilla y Rodríguez (2005) señalan que el análisis de documentos contribuye a comprender los marcos sociales e institucionales que orientan la acción de los sujetos, permitiendo enriquecer la interpretación de la información recolectada mediante otras técnicas. Para su desarrollo, se tuvo como instrumentos los diarios de campo, registro de observación y los medios audiovisuales los cuales posibilitaron organizar, sistematizar y complementar la información obtenida durante el proceso investigativo.

Registro de observación no participante

Durante una sesión, las maestras en formación se acompañaron unas a otras, allí diligenciaron un registro de observación (Anexo 3 Registro de observación no participante) que contiene los siguientes elementos a observar: Rutinas de inicio, manejo de aula (orden y acomodo del salón),

estrategias de enseñanza (metodología), estrategias de aprendizaje (actividades que realizan los niños), interacciones verbales y no verbales, respuesta de los niños y recursos didácticos. Este registro aportó a la observación de las autoras del presente trabajo, analizando desde una perspectiva crítica las estrategias propuestas en relación con la práctica de su compañera. Además, con la observación no participante se buscó complementar la información de los diarios de campo que tienen un carácter más personal y auto-reflexivos y finalmente, el registro de la observación fue la base para el diálogo (entrevista semiestructurada) que la complementa, lo cual permitió conversar sobre algunos asuntos más específicos. Este ejercicio permitió mantener la práctica educativa como el foco de la recolección de datos.

Diario de campo

El diario de campo sirve como un instrumento central para recopilar y analizar información porque permite el registro sistemático de situaciones de enseñanza, interacciones en el aula y reflexiones entre docentes e investigadores. Según Creswell (2014), en el trabajo investigativo cualitativo, el investigador escribe notas de campo que describen observaciones, actividades y reflexiones, confirmando el valor de las notas escritas como fuente primaria de datos. Siguiendo el enfoque cíclico de la IAE propuesto por Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), los diarios de campo mejoran el período de observación y reflexión, permitiendo una reflexión crítica sobre la práctica educativa y proporcionando la base para decisiones encaminadas a transformarla.

Los diarios de campo fueron utilizados de manera personal después de cada sesión, como un instrumento donde desde el inicio de nuestro día registramos dinámicas de interacción, temas de cuidado (cuidado de sí, cuidado del otro y cuidado del entorno), como se ven los vínculos en el aula, todo a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué hice como maestra? ¿Cómo promuevo la preocupación y los vínculos entre ellos?

Como se detalla en el anexo 5 (formato diario de campo), la estructura del diario de campo contempla los siguientes elementos: objetivo de la sesión, descripción de lo observado, análisis e interpretación de lo observado, relación entre lo observado y los aportes teóricos de la investigación, y por último, ¿qué le aporta lo observado a su quehacer profesional?, estos orientaron el proceso investigativo.

ANÁLISIS DE CONTENIDOS

Un hito importante dentro del enfoque cualitativo es el análisis de contenido siendo parte del proceso de interpretación de información dada por la documentación pedagógica, la observación, las entrevistas y los registros documentales. De acuerdo con Andreu (2001) “el análisis de contenido cualitativo es definido como un nuevo marco de aproximación empírica, como un método de análisis controlado del proceso de comunicación entre el texto y el contexto” (p. 22) siendo este tipo de análisis pertinente en esta investigación, puesto que permite a las investigadoras asumir un rol reflexivo frente a su propia práctica.

Las características esenciales del análisis de contenidos según Hernández y Mendoza (2006) son:

1. El proceso de análisis consiste en recibir datos no estructurados, para luego estructurarlos; esto implica que, al momento de realizar el análisis, la información recolectada se organiza de manera clara, sistemática y precisa, permitiendo identificar categorías, relaciones y significados relevantes para el análisis.
2. Los datos son organizados a partir de categorías, lo que permite estructurar la información de manera coherente, comprender las experiencias en su contexto, interpretar los hallazgos y establecer relaciones con los referentes teóricos, así como posibilitar nuevas comprensiones o construcciones teóricas derivadas de la investigación.
3. La fuente de datos más importante son las impresiones, aspectos socioafectivos y experiencias del investigador, las cuales se registran por medio de anotaciones sistemáticas con el fin de enriquecer, orientar y profundizar el análisis de información, favoreciendo una comprensión reflexiva y situada en la investigación.
4. El análisis es contextual, ya que este se aborda desde el reconocimiento de que el contexto es especial, ya que cada uno tiene diferentes características y no se desarrolla mediante una secuencia rígida de pasos, sino que examina cada parte de la información de forma individual y en relación con las demás.
5. La interacción entre la recolección y el análisis permite llegar a las conclusiones de manera más clara, al momento de realizar la organización del análisis todo se hará de manera organizada, buscando que las conclusiones luego sean claras y concisas.

Las herramientas utilizadas en este tipo de análisis según Andreu son (2001):

Las narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otros), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque). Además de las narraciones del investigador (anotaciones en la bitácora de campo).

La triangulación se llevó a cabo al contrastar lo registrado en los diarios de campo, el registro de la observación no-participante, las entrevistas y la documentación pedagógica, organizando cada hallazgo en las categorías de Cuidado y Práctica junto con sus subcategorías específicas. Este enfoque permitirá analizar la información desde diferentes ángulos, conectando los diversos registros para identificar patrones, repeticiones, interacciones y posibles tensiones en el contexto educativo. A través de este cruce sistemático se busca fortalecer la cohesión interna del análisis, garantizando que la interpretación no dependa únicamente de una sola fuente, sino de la integración y confrontación continua de los datos, lo que ofrece un mayor rigor y profundidad en la comprensión del fenómeno investigado.

Durante la construcción del ejercicio investigativo se realizó una matriz de análisis como se ve en el anexo 6, donde se llevó a cabo un análisis mediante la identificación de elementos relevantes en los diarios de campo anexo 7 (Diarios de campo de las maestras en formación), entrevistas y registros de observación que estén directamente vinculados a las categorías de Cuidado y Práctica. Cada unidad de información será codificada de acuerdo con su relación con las subcategorías propuestas, lo que permitirá identificar la manera en que se expresan, en la acción pedagógica específica, elementos como la ética del cuidado en la interacción con los niños, la pedagogía del cuidado en las estrategias aplicadas y la conexión entre teoría y práctica en las decisiones didácticas. Este método permitirá interpretar de manera precisa cómo se construye el saber pedagógico y cómo surge la reflexión en la acción dentro del contexto estudiado.

Figura 1. Esquema de la matriz de análisis

		Cuidado		
		Vínculos	Aspectos socioafectivos	Trabajo colaborativo
Práctica	Teoría – Práctica			
	Reflexión – Acción			
	Saber pedagógico			

VÍNCULOS

Los vínculos constituyen un elemento central en la comprensión de la experiencia educativa en general y de la pedagogía del cuidado en particular, en tanto hacen referencia a las relaciones que se construyen entre los sujetos en el aula a partir de la interacción, la convivencia y el reconocimiento del otro. Estos vínculos no son estáticos ni se establecen de manera inmediata, sino que se configuran progresivamente en función de las dinámicas relacionales, las experiencias compartidas y las formas en que cada sujeto participa en el espacio educativo. En este sentido, se entienden como procesos relacionales que involucran dimensiones sociales y afectivas, y que inciden directamente en la manera en que se desarrolla la vida en el aula.

En coherencia con ello, Noddings (2005), plantea que “el cuidado es una relación en la que una persona se dirige a otra con atención, receptividad y disposición a responder a sus necesidades” (p. 15), lo que permite comprender que los vínculos en el contexto educativo no solo implican interacción, sino también una responsabilidad ética frente al otro. A partir de esta comprensión, resulta pertinente analizar cómo dichos vínculos se hacen visibles y se configuran en la práctica educativa.

A continuación, se presenta el análisis de los vínculos en relación con los tres aspectos propuestos en el marco teórico, a saber: la relación teoría - práctica, reflexión en la acción y el saber pedagógico.

Vínculos en relación teoría – práctica

La relación entre teoría y práctica en el campo educativo se comprende, desde el enfoque de la pedagogía del cuidado, como un proceso dinámico en el que ambas dimensiones adquieren un sentido en la experiencia. En este marco, teoría y práctica no se presentan como ámbitos separados, sino que se construyen de manera conjunta. El conocimiento pedagógico se configura a partir de la interacción con los otros, específicamente en el vínculo con los niños. Así los vínculos no son un elemento externo al conocimiento, sino el espacio donde la teoría se encarna, se resignifica y se transforma en una acción significativa.

Tal como se plantea en el marco teórico, “teoría y práctica no deben entenderse de forma separada, pues coexisten en una relación dinámica y recíproca en la que la práctica también produce conocimiento” (Zuluaga, 1999, citada en Herrera y Martínez, 2018, p. 88). Esta afirmación permite interpretar que la práctica educativa no es simplemente un escenario de aplicación, sino de producción de saber, en el cual los vínculos juegan un papel central. Es en la interacción cotidiana donde el docente pone en diálogo los referentes teóricos con la realidad del aula, generando nuevas comprensiones a partir de la experiencia.

En este marco, las situaciones observadas y luego registradas en los diarios de campo permiten analizar cómo esta relación se materializa en la práctica, en palabras de Plata (2026):

Las constantes solicitudes de ayuda me llevan a relacionar mi experiencia con los planteamientos de Gilligan, quien entiende el cuidado como una ética basada en la relación. En varios momentos comprendí que los niños no solo buscaban resolver una actividad, sino sentirse acompañados y seguros frente a lo que estaban haciendo. En esa interacción reconozco que el aprendizaje se sostiene en vínculos y no únicamente en contenidos. (Plata, J. Diario de campo, 2026).

Este fragmento no sólo describe una situación, sino que permite analizar cómo la teoría de la ética del cuidado se concreta en la práctica, donde el cuidado es entendido como una ética relacional que se manifiesta en la necesidad de los niños de sentirse acompañados, lo que al análisis, da entender que la teoría se resignifica cuando la maestra en formación reconoce que el aprendizaje no se reduce a lo cognitivo, sino que considera el cuidado como comprender la vulnerabilidad del otro desde la responsabilidad.

De igual manera, otras situaciones dentro de las aulas permiten profundizar cómo la escucha y el reconocimiento configuran el vínculo pedagógico, como lo observa Niño (2026) en su diario de campo, también Nope (2026) y Plata (2026) lo analizan en las entrevistas realizadas:

Iniciamos la jornada de las 7 de la mañana, ingresé a la institución y me dirigí inmediatamente al salón; al momento de entrar los niños se encontraban coloreando una guía, pero esto no fue impedimento para que ellos inmediatamente fueran a abrazarme para darme la bienvenida, luego de este cálido abrazo les pregunté, como en todas las sesiones, cómo se encontraban este día, a lo cual me contestaron que estaban muy felices. (Niño, V. Diario de campo 4, 2026).

Reconozco que los vínculos entre los niños comienzan a fortalecerse cuando se abren espacios donde pueden expresar lo que sienten. (Nope, S. comunicación personal, 2026).

Lo observado en la actividad me permitió comprender que cuando esta pregunta se plantea desde una intención genuina de escucha, los niños responden desde sus vivencias. (Nope, S. comunicación personal, 2026).

La práctica se articula con la pedagogía del cuidado... donde la escucha activa y el reconocimiento del otro se constituyen en acciones educativas fundamentales. (Plata, J. comunicación personal, 2026).

Estas experiencias permitieron comprender que la escucha no se limitaba a un acto espontáneo, sino que se transforma en una acción pedagógica que posibilitaba reconocer a los niños desde sus emociones y vivencias, por ejemplo al preguntar cómo se sienten, la maestra en formación para acoger sus respuestas, situando el vínculo como condición que posibilita el aprendizaje, esta situación se relaciona con lo planteado por Noddings (2012) quien afirma que “time spent on building a relation of care and trust is not time wasted” (p. 6). En este sentido, el tiempo dedicado al vínculo no se entiende como una interrupción del proceso educativo, sino como una posibilidad, lo que permitió comprender que la práctica, cuando se orientó desde el cuidado, priorizó la creación de vínculos como base del aprendizaje.

Otro fragmento del diario Niño (2026) y en algunas unas transcripciones de la entrevista de Niño y Rodríguez (2026) posibilitó identificar la relación entre teoría y práctica desde la construcción de la comunidad:

Un detalle que me marcó durante el día fue el gesto de Cristófer al traer regalos para las niñas en el Día de la Mujer. Más allá del obsequio, lo que me impactó fue la generosidad y la alegría que se generó. Ver cómo las niñas lo abrazaban con gratitud y cómo él irradiaba felicidad me confirmó lo esencial que es el reconocimiento de los demás y la celebración de momentos especiales en el día a día escolar. Son esas pequeñas acciones las que fomentan un sentido de comunidad y aprecio mutuo. (2026)

Reconozco que mi papel como docente es fundamental... debo modelar constantemente actitudes como el respeto, la escucha activa y la cooperación. (Niño, comunicación personal, 2026).

Mi forma de comunicarme... influye directamente en cómo ellos se relacionan entre sí. (Rodríguez, comunicación personal, 2026).

Estos acontecimientos permiten analizar cómo el cuidado se expresa también en las relaciones entre pares, a través de acciones de reconocimiento, generosidad, reciprocidad y respeto; estas formas de interacción no se dan de manera aislada, sino en un contexto donde las maestras orientan mediante su ejemplo, transformando el aula como un espacio donde el cuidado circula colectivamente, favoreciendo la construcción de vínculos.

Nuestras experiencias, nos hicieron comprender que la teoría no se traslada de forma literal al aula, sino que adquiere nuevos sentidos según las particularidades del contexto, durante el proceso, las decisiones pedagógicas se orientan, piensan y adaptan a las necesidades de los niños.

El análisis permite identificar que la relación entre teoría y práctica está mediada por la dimensión ética del cuidado, así como se plantea en el marco teórico, el cuidado “exige responsabilidad,

compromiso y atención a su vulnerabilidad” (Escámez et al., 2022, p. 35). En este sentido, cada decisión pedagógica implica una postura ética frente al otro, lo que se refleja en las acciones de acompañamiento, escucha y reconocimiento descritas en los diarios de campo.

Entender la práctica educativa como un proceso reflexivo, permite que la teoría se transforme de manera constante, las maestras en formación no se limitan a aplicar conocimientos, si no que cuestionan en función de lo que ocurre en cada uno de los contextos.

Vínculos en relación con la reflexión en la acción

La reflexión en la acción, entendida como la capacidad del docente para pensar, interpretar y transformar nuestra práctica en el mismo momento en que esta ocurre, constituye un elemento fundamental para comprender la construcción de vínculos pedagógicos. Desde esta perspectiva, la práctica educativa no se desarrolla de manera automática ni lineal, sino que implica un ejercicio constante de análisis situado, en el que el maestro toma decisiones a partir de la interacción con los niños y de las situaciones que emergen en el aula. Tal como plantea Schön (1998), el profesional reflexivo “piensa en lo que hace mientras lo hace” (p. 15–16), lo que permite comprender que la acción pedagógica está atravesada por procesos de interpretación que inciden directamente en la manera en que se configuran los vínculos.

En este marco, la reflexión en la acción se vincula estrechamente con la ética del cuidado, en tanto implica una atención constante a las necesidades, emociones y experiencias de los niños. No se trata únicamente de evaluar qué tan bien funciona una estrategia pedagógica, sino de preguntarse por el impacto de las acciones en el bienestar del otro. Esta perspectiva permite comprender que cada decisión en el aula es también una decisión ética, en la que el docente asume una responsabilidad frente a alguna vulnerabilidad o necesidad de los niños.

Las experiencias recogidas en los diarios de campo y en las transcripciones de las entrevistas realizadas por nosotras permitieron profundizar esta comprensión, demostrando cómo la reflexión en la acción se materializa en prácticas concretas. En este sentido, resultan significativos las siguientes reflexiones:

En cada una de las sesiones, el iniciar preguntando a los niños cómo se encuentran permitió reconocer que este momento no es solo una rutina, sino un acto intencionado de cuidado, donde se abre un espacio para la escucha, la validación de las emociones y el reconocimiento del otro. (Nope, S. Diario de campo 4, 2026).

Los espacios de diálogo permitieron que los niños no solo expresaran sus emociones, sino que también escucharán a sus compañeros y propusieran formas de acompañar a quienes se sentían mal (Nope, S. Diario de campo 5, 2026).

Considero importante fomentar actividades que promuevan la escucha activa y el reconocimiento de los sentimientos de los demás (Plata, J. comunicación personal, 2026).

Estas observaciones permitieron analizar cómo una práctica cotidiana, inicialmente concebida como una rutina, fue resignificada a través de la reflexión en la acción como un acto pedagógico intencionado. La pregunta por el estado emocional, junto con la generación de espacios de diálogo, configurar escenarios en los que la escucha y la validación de las emociones adquieren un papel central. Asimismo, la reflexión orientó la incorporación de estrategias que fortalecieron la escucha activa, lo que incidió en la manera en que los niños se relacionaron entre sí, favoreciendo dinámicas de acompañamiento y reconocimiento mutuo.

Desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado, esta comprensión adquiere un sentido más profundo, ya que, como señala Noddings, la educación debe fundamentarse en relaciones de cuidado, en las que atender la necesidad del otro es central. En los diarios de campo y las transcripciones de las entrevistas se expresó que:

Asimismo, los aportes de Nel Noddings permiten comprender que la educación debe fundamentarse en una ética del cuidado basada en las relaciones y en la atención hacia las necesidades del otro. Desde mi experiencia en la práctica, pude observar que cuando se generan espacios para hablar sobre las emociones y escuchar las experiencias de los niños, se fortalecen vínculos que contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje más sensibles y humanos. (Nope, S. Diario de Campo 4, 2026).

Al reflexionar sobre mi práctica, considero que puedo avanzar hacia la generación de espacios donde no solo se escuche (Nope, S. comunicación personal, 2026).

Propiciar momentos en los que los niños no solo reconozcan la emoción del compañero, sino que puedan pensar cómo acompañarlo (Nope, S. comunicación personal, 2026).

Compartir en círculo experiencias relacionadas con emociones y cómo se cuidaron en esas situaciones (Plata, J. comunicación personal, 2026).

Estos planteamientos invitan a comprender que la reflexión en la acción no se limitó al momento inmediato, sino que también orientó la transformación de la práctica. A partir de esta interpretación, por nuestra parte proyectamos nuevas formas de intervención centradas en el

acompañamiento, lo que fortaleció la construcción de vínculos basados en la empatía y el cuidado colectivo.

De igual manera, la reflexión en la acción se manifestó con mayor intensidad en situaciones que implican una respuesta inmediata frente a las necesidades emocionales de los niños, como se muestra en el siguiente fragmento:

En el momento de la salida al descanso, una de las niñas del grupo me dijo que, si se podía quedar conmigo en el salón, ya que se sentía muy triste, a lo cual le dije que sí. Mientras ella decidía si hablar conmigo y contarme lo que le pasaba, yo simplemente la tenía abrazada para que se sintiera segura con mi compañía; decidió contarme... (Niño, V. Diario de campo 3, 2026).

Se puede ver cómo la maestra en formación tomó decisiones en el momento, priorizando el bienestar emocional de la niña. La acción de acompañar, escuchar y brindar seguridad no respondió a una planificación previa, sino a una lectura situada de la situación, en la que la empatía orientó la práctica. En este sentido, la reflexión en la acción integró dimensiones cognitivas y afectivas, reconociendo la importancia del cuidado en la construcción del vínculo.

Asimismo, la reflexión en la acción también se proyectó en la manera en que se resignificaron los momentos de cierre de las actividades, como lo plantean las siguientes experiencias:

Considero clave generar espacios de diálogo al finalizar las actividades (Niño, V. comunicación personal, 2026).

Donde los niños puedan expresar cómo se sintieron, qué les gustó y qué podrían mejorar (Niño, V. comunicación personal, 2026).

Considero relevante generar espacios de diálogo al finalizar las actividades, en los que los estudiantes puedan expresar cómo se sintieron, qué dificultades tuvieron y qué aprendieron de sus compañeros. Esto no solo fortalece sus relaciones, sino que también les permite reflexionar sobre la importancia de convivir y trabajar con otros desde el respeto (Rodríguez, L. comunicación personal, 2026).

Expresar cómo se sintieron, qué dificultades tuvieron y qué aprendieron de sus compañeros (Rodríguez, L. comunicación personal, 2026).

Estos planteamientos permitieron comprender que la reflexión en la acción también orientó la organización de la práctica, reconociendo el valor del diálogo como un espacio en el que los niños

pudieron expresar, reconstruir y compartir sus experiencias. De este modo, el cierre se configuró como un momento clave para fortalecer tanto el aprendizaje como los vínculos entre los niños.

En este sentido, la reflexión en la acción se configuró como un proceso que trasciende lo individual y se proyecta hacia lo grupal, permitiendo la construcción de vínculos basados en el respeto, la empatía y la solidaridad. Este análisis se relaciona con lo planteado por Tronto (1993), quien señala que el cuidado implica acciones orientadas a sostener la vida en común, lo que se refleja en las prácticas que promueven el acompañamiento entre los niños.

En consecuencia, la reflexión en la acción es un elemento fundamental para la construcción de vínculos, ya que nos permitió interpretar la práctica, reconocer las necesidades de los niños y ajustar nuestro actuar en función de estas. Los vínculos se configuraron, entonces, como el resultado de una práctica reflexiva que integró lo cognitivo, lo afectivo y lo ético. La práctica educativa se transformó cuando las maestras en formación reflexionaron sobre su actuar y construyeron relaciones basadas en el cuidado, la escucha y el reconocimiento del otro, contribuyendo así a una educación más humana y significativa.

Vínculos en relación con el saber pedagógico

El saber pedagógico, entendido como una construcción situada que emerge de la experiencia, la reflexión y la interacción con los otros, encuentra en los vínculos su principal condición de posibilidad. En este sentido, no se trata de un conocimiento previamente definido, sino de un saber que se configura en la práctica, en la relación con los niños y en la interpretación constante de las situaciones que se presentan en el aula. Desde esta perspectiva, los vínculos pedagógicos no solo acompañan el proceso educativo, sino que constituyen el espacio donde el docente aprende, resignifica nuestra práctica y construye conocimiento.

Tal como se planteó en el marco teórico, el saber pedagógico “se construye en la acción, en la interacción con los niños y en la experiencia cotidiana dentro del aula” (Herrera y Martínez, 2018, p. 11). Esta afirmación llevó a comprender que el conocimiento del docente no proviene únicamente de la teoría, sino de la relación con los sujetos que participan en el proceso educativo. En este sentido, los vínculos se convierten en el escenario donde se articulan la experiencia y la reflexión, dando lugar a un saber que es profundamente contextual y relacional.

Desde la pedagogía del cuidado, este saber adquiere una dimensión ética que orienta la práctica hacia el reconocimiento del otro como sujeto vulnerable. Como se planteó en el marco teórico, educar para el cuidado es “educar para la relación, la sensibilidad y el reconocimiento del otro como ser vulnerable” (Vázquez Verdera et al., 2012, p. 40); el saber pedagógico no puede desligarse entonces de los vínculos, ya que es en la relación donde las maestras en formación

comprenden las necesidades de los niños y construyen propuestas pedagógicas pertinentes para atender las necesidades.

Las experiencias recogidas en los diarios de campo y lo reflexionado en las entrevistas, permitieron analizar cómo este saber se construye en la práctica. En este sentido, resultan significativas las siguientes apreciaciones:

Las situaciones observadas durante esta semana permiten relacionar la práctica educativa con los aportes de la pedagogía del cuidado, entendida como una perspectiva que reconoce la importancia de los vínculos, la atención al otro y la sensibilidad frente a las necesidades de los niños dentro del aula. (Nope, S. Diario de campo 2, 2026).

No se trata solo de enseñar, sino de acompañar y de construir relaciones que favorezcan el bienestar (Nope. S, comunicación personal, 2026)

Es clave generar espacios de diálogo al finalizar las actividades donde los niños puedan expresar cómo se sintieron y que podrían mejorar. Estos espacios no solo favorecen la reflexión, sino que también favorecen la empatía y el reconocimiento del otro, contribuyendo a la construcción de vínculos más sólidos y respetuosos dentro del aula (Niño. V, comunicación personal, 2026).

Se refleja un proceso de construcción de saber, en el que nosotras logramos hacer relaciones entre la teoría y la práctica, interpretando lo vivido y los referentes conceptuales, resignificando nuestra práctica desde miradas críticas. Dentro de la práctica los vínculos construidos permitieron comprender el rol del docente desde una perspectiva más amplia, en palabras de Plata (2026):

En varios momentos los niños acudían a mí para pedir ayuda, mostrar sus trabajos o contar lo que les pasaba, lo que me permite ver que se va construyendo un vínculo de confianza. Esto me permite entender que mi presencia en el aula no solo es para orientar actividades, sino también para escuchar, apoyar y estar disponible para ellos. (Diario de campo 5).

Con base en lo anterior se pudo analizar cómo la experiencia vivida contribuye a la construcción de un saber pedagógico que trasciende lo instrumental, ya que la maestra en formación reconoce que su rol no se limita únicamente a la enseñanza de contenidos, sino que implica una presencia significativa en la vida de los niños. Lo que evidencia un proceso de transformación en su comprensión del quehacer pedagógico.

En el aula, hay situaciones que las maestras deben responder de manera ética y responsable, construyendo saber pedagógico, no limitando a una planificación de actividades y estrategias. Desde la ética del cuidado, el cuidado “implica todo aquello que hacemos para mantener, continuar

y reparar nuestro mundo” (Tronto, 1993, p. 103). En este sentido, el saber pedagógico se configura como un conocimiento que no solo orienta la enseñanza, sino que también contribuye a la construcción de vínculos seguros que favorecen el desarrollo integral de los niños.

El saber pedagógico se nutre constantemente de la interacción social, resaltando la importancia del reconocimiento de gestos, emociones y acciones colectivas que contribuyen a comprender la educación como un proceso relacional. Como pasa en la rutina diaria de la maestra en formación Rodríguez, quien registró en su diario de campo:

El día de hoy inicié la jornada saludando a los estudiantes del curso 102 y preguntándoles cómo se encontraban. La mayoría respondió que estaba bien, lo cual permitió generar un ambiente tranquilo y adecuado para comenzar las actividades (Rodríguez, L. Diario de campo 3, 2026).

De este modo, se creó una rutina diaria donde se fomenta constantemente la preocupación por otros, favoreciendo la corresponsabilidad hacia los demás, el saber pedagógico se fortalece a través de la reflexión sistemática sobre la práctica. Los diarios de campo se constituyen como una herramienta fundamental, ya que permitieron a las maestras analizar sus experiencias, identificar aprendizajes y construir nuevas comprensiones sobre su quehacer.

El saber pedagógico se configura como un conocimiento que integra lo cognitivo, lo afectivo (experiencial) y lo ético, permitiendo a las maestras en formación actuar de manera consciente y situada. El análisis permitió reconocer el saber pedagógico, desde la pedagogía del cuidado porque este se construye en la relación con los otros y en la reflexión sobre la experiencia, donde los vínculos no sólo posibilitan el aprendizaje de los niños, sino que también eran el escenario donde nosotras construimos una identidad profesional basada en una educación humana, sensible y empática, que también resignificó nuestra práctica educativa y su vida cotidiana.

ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS

Los aspectos socioafectivos constituyen una dimensión fundamental en la comprensión de la experiencia educativa, ya que están relacionados con las emociones que se construyen entre los sujetos dentro del aula, e inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata sólo de lo emocional de manera aislada, sino de procesos integrales que articulan lo afectivo y lo social, configurándose en la cotidianidad a través de la convivencia, la comunicación y las formas en que los niños y niñas y el docente se reconocen mutuamente. En este sentido, lo socioafectivo atraviesa toda la práctica educativa, influyendo en la disposición de los niños y niñas, en su participación y en la manera en que construyen sentido frente a las experiencias escolares.

En coherencia con lo anterior, Lev Vygotsky plantea que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero a nivel social, y luego a nivel individual” (Vygotsky, 1978, p. 57), lo que permite comprender que las interacciones y el ambiente emocional en el que se desarrollan son determinantes en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, los aspectos socioafectivos no solo acompañan el aprendizaje, sino que lo posibilitan o lo limitan según las condiciones relacionales que se configuren en el aula. A partir de ello, resulta pertinente analizar cómo estas dimensiones socioafectivas se hacen visibles y se configuran en la práctica educativa, reconociendo su papel en la construcción de experiencias de aprendizaje más significativas y en el desarrollo integral de los estudiantes.

Al igual que los vínculos, los aspectos socioafectivos se analizan en la relación teoría-práctica, la reflexión en la acción y el saber pedagógico.

Aspectos socioafectivos en relación teoría-práctica

La relación entre teoría y práctica, adquiere una complejidad particular al analizarse desde los aspectos socioafectivos, pues estos permiten reconocer que el aprendizaje también está atravesado es mediado por lo relacional y lo emocional, desde la pedagogía del cuidado, la práctica educativa se configura como un espacio donde las emociones de los niños se entrelazan con los referentes teóricos, generando un conocimiento situado que responde a las realidades del aula. En este sentido, los aspectos socioafectivos no se asumen como elementos complementarios, sino como parte esencial del proceso educativo.

Las experiencias recogidas en los diarios de campo permitieron analizar cómo estos aspectos se manifiestan en la práctica educativa. En este sentido, resultan significativa las siguientes citas:

Durante la actividad pude notar que, cuando se les brinda la oportunidad de hablar sobre cómo se sienten, los niños participan con facilidad y logran expresar diferentes emociones a partir de sus propias experiencias. La mayoría manifestó sentirse feliz, lo cual relacionaban con estar en el colegio, compartir con sus compañeros o simplemente con sentirse bien en ese momento. (Plata, J. Diario de campo 3, 2026).

Cuando esta pregunta se plantea desde una intención genuina de escucha, los niños responden desde sus vivencias. (Nope, comunicación personal, 2026)

Permitir que los niños expresen sus emociones... establece un clima de respeto, empatía y acompañamiento (Plata, comunicación personal, 2026).

Las anteriores observaciones permitieron interpretar que la expresión emocional no solo favorece la participación, sino que también fortalece el aspecto socioafectivo entre los niños y el entorno escolar. A partir de este análisis, se pudo afirmar que la práctica educativa se enriquece cuando se generan espacios donde las emociones tienen un lugar, ya que esto favoreció que los niños y niñas se reconozcan como sujetos activos dentro del proceso educativo.

Esta comprensión se amplía con el siguiente fragmento:

También surgieron emociones distintas que permitieron comprender que cada niño vive situaciones particulares fuera y dentro del aula. Algunos mencionaron sentirse tristes por situaciones relacionadas con sus mascotas o con momentos personales, lo que mostró que este tipo de actividades también abre un espacio para que los niños expresen situaciones que forman parte de su vida cotidiana. (Plata, J. Diario de campo 3, 2026).

Dentro de la práctica educativa, se comprende que los aspectos socioafectivos están directamente relacionados con las experiencias personales de los niños, lo que implica que en la práctica educativa, estas realidades deben ser reconocidas para construir aprendizajes más significativos. En este sentido, la teoría del cuidado se concreta cuando el docente comprende que el aula es un espacio donde fluyen múltiples historias de vida que inciden en el aprendizaje.

A partir de lo anterior, esta idea se profundiza en la siguiente experiencia:

Un aspecto significativo de la actividad fue la participación de Isabella, quien escribió que se sentía triste porque había perdido a su hermano y lo extrañaba mucho... (Plata, J. Diario de campo 4, 2026).

La intervención permitió reconocer que trabajar las emociones dentro del aula favorece la participación de los niños y genera espacios donde pueden compartir experiencias personales. (Plata, J. Diario de campo 4, 2026).

Entendiendo que sus emociones son importantes dentro del espacio educativo (Rodríguez, comunicación personal, 2026).

Estos aportes, favorecieron en el análisis de cómo las emociones que emergen en el aula pueden estar vinculadas a experiencias profundamente significativas para los niños, este tipo de situaciones exigen acciones pedagógicas que vayan de la mano con el cuidado, en este sentido la práctica lleva a reconocer la importancia de generar espacios seguros donde los niños puedan expresar sus emociones sin temor. Lo socio afectivo en la práctica no solo responde a una necesidad emocional, sino que también tiene un impacto directo en los procesos de aprendizaje, desde aquí, la teoría se concreta en la práctica cuando se diseñan estrategias pedagógicas que integran la dimensión emocional como parte fundamental del proceso educativo.

Las experiencias de las maestras en formación muestran que los aspectos socio afectivos no solo se manifiestan en la expresión individual, sino también de manera grupal, en los siguientes registros se señala que:

Durante la actividad, los niños comenzaron a compartir cómo se sentían y a escuchar a sus compañeros, lo que permitió generar un espacio de confianza y reconocimiento de las emociones dentro del aula. (Nope, S. Diario de campo 2, 2026).

Se reflejó cómo los niños no solo expresaban sus emociones, sino que también mostraban interés por lo que sentían sus compañeros. (Nope, S. Diario de campo 2, 2026).

Esto lleva a interpretar que la práctica educativa favorece la construcción de vínculos cuando promueve espacios de diálogo y escucha, esto se articula con la teoría de la pedagogía del cuidado que se materializa en acciones que fomentan la empatía y el reconocimiento del otro. Los aspectos socio afectivos no solo inciden en el bienestar individual de cada niño, sino que también contribuyen a la construcción de una rutina de cuidado dentro del aula. Se puede afirmar que la práctica educativa se orienta hacia la formación de sujetos capaces de reconocer y responder a las emociones de los otros, lo que refleja la articulación entre teoría y práctica.

Por otra parte, los aspectos socio afectivos, también constituyen un elemento clave en la relación teoría-práctica. En este sentido, resulta significativa la siguiente cita:

El abrazo de Luciana, con su genuino agradecimiento por haberla apoyado de cerca, fue un recordatorio poderoso de que mi presencia y mi ayuda realmente marcaban una diferencia significativa en su experiencia de aprendizaje. (Niño, V. Diario de campo 4, 2026).

Algunos niños lograron reflexionar sobre formas de cuidarse cuando experimentan determinadas emociones... (Nope, S. Diario de campo 4, 2026).

Al analizar esto, podemos afirmar que, la teoría del cuidado se concreta en la práctica cuando el docente reconoce el impacto de su acompañamiento en el bienestar de los niños y niñas. Esto permite ver que comienzan a desarrollar habilidades de autorregulación emocional, ya que la práctica educativa no solo favorece la expresión emocional, sino también el desarrollo de estrategias para gestionar las emociones, ya que el cuidado se concreta en acciones que promueven su desarrollo y autonomía.

La práctica educativa, cuando se orienta desde la pedagogía del cuidado, reconoce la importancia de generar espacios en donde los niños puedan expresar sus emociones, construir relaciones significativas y desarrollar habilidades para el cuidado de sí mismos y de los otros. El análisis

permite afirmar que los aspectos socioafectivos son fundamentales en la relación entre teoría y práctica, en tanto permiten comprender que el aprendizaje se construye en la interacción y en la experiencia emocional.

Aspectos socioafectivos en relación con la reflexión en la acción

La reflexión en la acción, entendida como la capacidad del docente para pensar, interpretar y resignificar nuestra práctica mientras esta ocurre, adquiere una relevancia particular cuando se analiza desde los aspectos socioafectivos. En este sentido, la práctica educativa no se limita a la ejecución de actividades previamente planificadas, sino que implica un ejercicio constante de lectura de las emociones, necesidades y dinámicas relacionales que emergen en el aula. Desde la pedagogía del cuidado, esta reflexión no es únicamente técnica, sino profundamente ética, en la medida en que orienta las decisiones del docente hacia el bienestar y el reconocimiento del otro.

Los registros en los diarios de campo y las entrevistas permitieron analizar cómo esta reflexión se configura en la práctica. En este sentido, son significativas las siguientes apreciaciones:

Al inicio de la actividad se realizó ‘La palabra que cuida’, donde los niños se ubicaron en círculo y la pregunta fue: ¿Cómo llega hoy mi corazón?, permitiendo que algunos expresarán cómo se sentían (Rodríguez, L. Diario de campo 5, 2026).

Al escuchar a otros, los niños pueden reconocer diferentes emociones y situaciones” (Rodríguez, comunicación personal, 2026) y El cuidado también implica reconocer y comunicar lo que sentimos (Plata, comunicación personal, 2026).

El cuidado también implica reconocer y comunicar lo que sentimos (Plata, comunicación personal, 2026).

A partir de estas citas, como maestras en formación, reconocimos que la reflexión sobre lo socioafectivo se fue integrando en nuestra práctica a través de estrategias que favorecieron la expresión emocional. Esto se reflejó en decisiones pedagógicas orientadas a generar espacios de escucha y reconocimiento, donde no solo se posibilitó expresar lo que sentían, sino también reconocer las emociones de los otros.

Durante las entrevistas reflexionamos sobre la idea de qué pasa cuando se generan espacios de escucha, en sus palabras:

Permitir que los niños expresen sus emociones... establece un clima de respeto, empatía y acompañamiento (Plata, comunicación personal, 2026).

Reflexiono que educar desde el cuidado implica... escuchar, reconocer y validar sus emociones. (Nope, comunicación personal, 2026).

Esto lleva a comprender que cuando se crean espacios de escucha dentro del aula, los resultados serán variados y retadores, mostrando que cada niño responde desde su experiencia emocional, lo que implicó adoptar una disposición constante a interpretar, acompañar y resignificar las situaciones que emergen en la interacción cotidiana.

En la guía propuse poner la pregunta de cómo crees que se siente hoy tu compañero, allí pasó algo curioso y es que Esteban y Matías estaban juntos... (Rodríguez, L. Diario de campo 5, 2026).

Matías se enojó y trató de tirar la mesa, aunque yo le dije que no pasaba nada, que estaba bien que nos sintiéramos mal, él siguió muy enojado (Rodríguez, L. Diario de campo 5, 2026).

El hecho de que un niño identifique el estado emocional de su compañero permite analizar que la práctica educativa, mediada por la reflexión, favorece el desarrollo constante de la empatía. La reflexión en la acción no solo hizo una transformación en la práctica de la maestra en formación, sino que también incide en las formas en que los niños se relacionan entre pares, promoviendo el reconocimiento del otro. Asimismo, la reflexión en la acción se manifestó en situaciones que implican una respuesta inmediata frente a las emociones intensas que hay diariamente en las aulas. La maestra en formación no respondió desde la sanción, sino desde el reconocimiento de la emoción, lo que dio cuenta de una práctica orientada por el cuidado. La reflexión en la acción se expresó en la capacidad de validar la emoción del niño, aun cuando su comportamiento representa un desafío, lo que implicó una comprensión de los procesos socioemocionales.

Las situaciones que involucran experiencias personales de los niños exigen una reflexión más compleja, resulta relevante la siguiente observación:

La situación con Saray, aunque dolorosa, fue un momento crucial donde logré ejercer la ética del cuidado en su dimensión más profunda... (Niño, V. Diario de campo 4, 2026).

El abrazo de Luciana... fue un recordatorio poderoso de que mi presencia y mi ayuda realmente marcaban una diferencia significativa en su experiencia de aprendizaje. (Niño, V. Diario de campo 4, 2026).

La reflexión en la acción no solo implica tomar decisiones inmediatas, sino también asumir una responsabilidad ética frente a situaciones de vulnerabilidad que presenten los niños, niñas y en

ocasiones nosotras mismas. La acción de escuchar ofrece un espacio seguro para comunicar la situación, demuestra una práctica reflexiva que prioriza el bienestar integral del niño y las maestras en formación. En este mismo sentido, la reflexión en la acción se vincula con la capacidad de las maestras en formación para reconocer el impacto de su presencia en la experiencia emocional de los niños, a partir de estas experiencias, toman conciencia del valor relacional de su acompañamiento.

Por otra parte, la reflexión en la acción también se manifestó en la manera en que el docente interpreta la participación de los niños. En este sentido, se señala que: “La intervención permitió reconocer que trabajar las emociones dentro del aula favorece la participación de los niños...” (Plata, J. Diario de campo 4, 2026). La maestra en formación reflexionó sobre los efectos de sus estrategias, reconociendo que la inclusión de lo socioafectivo no sólo respondía a una necesidad emocional, sino que también potenciaba los procesos de aprendizaje.

En los registros se muestran que la reflexión en la acción permite reconocer la importancia de generar espacios de diálogo, en los registros de observación se menciona que:

Observé que la maestra en formación utilizó principalmente el diálogo y la relación con experiencias cotidianas como estrategia para abordar el tema de las emociones (Plata, J. Registro de observación 1, 2026)

Durante la actividad, los niños comenzaron a compartir cómo se sentían y a escuchar a sus compañeros lo que permitió generar un espacio de confianza y reconocimiento de las emociones dentro del aula. (Nope, S. Diario de campo 2, 2026).

Al observar estas dinámicas, se reafirma la importancia de que el aula se vuelva un espacio seguro donde los niños puedan expresarse y escuchar a los otros. Esta observación de los procesos socioemocionales de los niños contribuyó a la construcción de nuevas comprensiones pedagógicas para la maestra en formación, Niño: “A lo largo de mis observaciones, noto un énfasis constante y vital en el desarrollo socioemocional de los niños...” (Niño, V. Diario de campo 5, 2026). En este sentido, la reflexión no se limita a momentos puntuales, sino que se construye de manera continua a partir de la observación de la práctica, lo que permite reconocer patrones, identificar avances y ajustar las estrategias en función de estos.

Además, la reflexión en la acción permite reconocer que los niños no solo expresan sus emociones, sino que por medio de estrategias pedagógicas que se proponen, los niños buscan cómo gestionarlas, como se describe en este registro: “Durante la actividad, varios niños propusieron estrategias de cuidado frente a emociones como la furia o la tristeza mencionando acciones como respirar, cerrar los ojos, abrazar a sus padres, desahogarse o golpear una almohada para liberar lo

que sienten”. (Nope, S. Diario de campo 4, 2026). La práctica educativa favorece procesos de gestión de emociones, mostrando la importancia de integrar lo socioafectivo en el aula.

Desde la perspectiva socioafectiva, se puede afirmar que la reflexión en la acción es fundamental para la comprensión y el abordaje de los aspectos socioafectivos en la práctica educativa. A través de este proceso, el docente no solo interpreta lo que ocurre en el aula, sino que también transforma su práctica, orientándola hacia el cuidado, la escucha y el reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, la reflexión en la acción permite construir y transformar la práctica educativa, haciéndola más consciente, en la medida en que se toman decisiones a partir de la comprensión de las emociones y las relaciones que se construyen en el aula.

Aspectos socioafectivos en relación con el saber pedagógico

El saber pedagógico, entendido como una construcción situada que surge de la experiencia, la reflexión y la interacción con los sujetos del proceso educativo, adquiere una dimensión especial cuando se analiza desde los aspectos socioafectivos. En este sentido, este saber no se configura únicamente a partir de referentes teóricos, sino que se nutre de las vivencias cotidianas en el aula, especialmente de aquellas que involucran emociones, vínculos y experiencias personales de los niños. Desde la pedagogía del cuidado, el saber pedagógico se construye en la relación, en la escucha y en la capacidad del docente para reconocer al otro como un sujeto integral, comprendiendo que lo emocional y lo social son elementos esenciales del aprendizaje.

En este marco, los aspectos socioafectivos se convierten en una fuente fundamental para la construcción del saber pedagógico, en la medida en que permiten al docente interpretar la realidad del aula desde una perspectiva más amplia. No se trata únicamente de observar comportamientos o resultados académicos, sino de comprender las emociones que atraviesan a los niños, las relaciones que establecen y las experiencias que influyen en su manera de aprender. De esta manera, el saber pedagógico se configura como un conocimiento que integra lo cognitivo, lo emocional y lo social, permitiendo una comprensión más compleja del proceso educativo.

Las reflexiones de las maestras en formación en la entrevista, permiten comprender que la práctica educativa, desde la perspectiva del cuidado, trasciende la transmisión de contenidos para centrarse en la construcción de ambientes y relaciones significativas dentro del aula. En este sentido, afirmamos que:

Contribuyo creando un ambiente más acogedor, respetuoso y propicio para el aprendizaje
(Niño, comunicación personal, 2026)

Educación desde el cuidado implica asumir una postura ética frente a los niños. (Comunicación personal, 2026)

No se trata solo de enseñar, sino de acompañar y de construir relaciones que favorezcan el bienestar. (Nope, comunicación personal, 2026)

Este análisis, muestra cómo el rol docente se orienta a generar condiciones que favorezcan no solo el aprendizaje, sino también el bienestar de los niños, se plantea que esta labor no es neutral, sino que requiere una responsabilidad consciente frente a las necesidades emocionales y relacionales entre ellos. Entonces, la práctica educativa se configura como un espacio de acompañamiento, donde el aprendizaje se construye en interacción con el otro y en función de experiencias que reconocen al niño en su integralidad.

Las experiencias recogidas en los diarios de campo permitieron comprender cómo este saber se construye a partir de la interacción con los niños. En este sentido, resulta significativa la siguiente observación:

Los abrazos espontáneos, los saludos afectuosos y las preguntas personales que surgieron desde el primer momento los interpretó como manifestaciones de apertura y búsqueda de reconocimiento. Percibo que el vínculo pedagógico comienza a construirse desde la dimensión afectiva, incluso antes de consolidarse en el ámbito académico. (Nope, S. Diario de campo 1, 2026).

Permite reconocer que el saber pedagógico no se construye únicamente desde la planificación o la teoría, sino también a través de la interpretación de las interacciones afectivas. En este caso, la maestra en formación reconoce que el vínculo se convierte en el punto de partida del proceso educativo, lo que lleva a comprender el aprendizaje como un proceso relacional. De esta manera, construimos saberes pedagógicos al reconocer que la expresión emocional favorece no solo el bienestar de los niños, sino también su interacción. El aula se configuraba en un espacio donde el aprendizaje se construye a partir del diálogo y la escucha. Además, la maestra en formación Nope señala que: “Se observó cómo los niños no solo expresaban sus emociones, sino que también mostraban interés por lo que sentían sus compañeros”. (Diario de campo 2, 2026).

El saber pedagógico se nutre de la observación de las relaciones entre pares, reconociendo que el aprendizaje implica también el desarrollo de la empatía. Al interpretar estas dinámicas, las maestras construyen conocimiento sobre la importancia de promover el aula como un espacio que favorezca el reconocimiento del otro.

De igual manera, las experiencias muestran que el aula es un espacio donde las emociones están presentes en cada interacción, en este sentido: “Durante el desarrollo de la actividad, se pudo

observar que los niños no solo participaban desde lo cognitivo, sino también desde lo emocional...” (Nope, S. Diario de campo 3, 2026). Comprende que el saber pedagógico se construye al reconocer que el aprendizaje no puede separarse de la dimensión emocional. Esta comprensión implica una transformación en la manera de concebir la enseñanza, orientándola hacia una perspectiva más integral.

Por otra parte, el saber pedagógico también se construye a partir de la observación de la gestión emocional que realizan los niños, en este sentido, se señala que:

Asimismo, se observó que algunos niños lograron reflexionar sobre formas de cuidarse cuando experimentan determinadas emociones... (Nope, S. Diario de campo 4, 2026).

Durante la jornada se observó que los niños no solo se involucraron en la actividad desde lo académico, sino también desde lo emocional, ya que en diferentes momentos buscaban el acompañamiento de la maestra en formación y de sus compañeros (Nope, S. Diario de campo 4, 2026).

Se reconoce la importancia de acompañar a los niños en el desarrollo de habilidades socioemocionales, el saber pedagógico, en este caso, se construye al comprender que la pedagogía del cuidado no solo implica atender al otro, sino también promover su autonomía en la gestión de sus emociones. Dentro de los registros se permite observar que el saber pedagógico se construye a partir de la comprensión del aula como un espacio de relaciones.

Aquí se observa la importancia de construir un ambiente basado en la confianza, la escucha y el cuidado. De igual manera, señala que:

En general, los momentos de acompañamiento permitieron reconocer la importancia de generar espacios dentro del aula en los que los niños puedan expresar lo que sienten... (Nope, S. Diario de campo 4, 2026).

En general, la intervención permitió reflejar que los niños no solo reconocen sus emociones, sino que también están en proceso de comprender cómo gestionarlas y como cuidarse a sí mismos. (Nope, S. Diario de campo 5, 2026)

Analizar que las maestras en formación construyen saber pedagógico al reflexionar sobre la importancia del acompañamiento emocional que deben tener todos y cada uno de los niños, la experiencia se vuelve una fuente de aprendizaje que orienta la práctica. Además, este saber se construye a partir de la observación de cómo los niños expresan y reconocen sus emociones, las maestras en formación comprendieron que el aprendizaje socioemocional es parte del desarrollo integral de los niños, lo implicó diseñar estrategias que favorecieron este aspecto.

Por otra parte, las experiencias relacionadas con la expresión emocional permitieron analizar cómo el saber pedagógico se construye a partir de la comprensión de las realidades individuales de los niños. En este sentido, Plata señala que:

Isabella comentó que se sentía triste porque había tenido que dejar a su gatito solo en casa... (Diario de campo 3, 2026).

Un aspecto significativo de la actividad fue la participación de Isabella, quien escribió que se sentía triste porque había perdido a su hermano... (Plata, J. Diario de campo 4, 2026).

La maestra en formación reconoce que las emociones de los niños están vinculadas a sus vivencias personales, lo que implica la necesidad de generar espacios donde puedan expresarse libremente. Es posible comprender que el saber pedagógico se construye en el encuentro con experiencias que requieren sensibilidad y comprensión, la maestra en formación reconoció la importancia de acompañar emocionalmente a los niños, lo que implicó una transformación en su práctica.

La construcción del saber pedagógico se da en la interpretación de las emociones colectivas que manifestaron en los diferentes grupos, como se señala: “Lo que resultó fue que dijeron que los baños eran asquerosos...” (Rodríguez, L. diario de campo 4, 2026). Nos dimos cuenta que los niños tenían un proceso avanzado en cuanto a los vínculos cuando ellos pudieron expresar palabras como “Asquerosos” permitiendo analizar la importancia del entorno escolar, ya que este influye en el bienestar emocional de los niños.

En consecuencia, el análisis permite afirmar que el saber pedagógico se construye a partir de la integración de los aspectos socioafectivos en la práctica educativa. Los vínculos, las emociones y las experiencias de los niños se convierten en elementos fundamentales para comprender el proceso educativo y orientar la acción pedagógica. El saber pedagógico, en este aspecto, se configura como un conocimiento relacional, construido y transformado en la interacción. En esta tesis, orientada por la pedagogía del cuidado, permite que las maestras en formación actúen de manera consciente y situada, reconociendo el acto educativo como un espacio que también acompaña procesos emocionales y sociales, fundamentales para el desarrollo de todos los niños.

TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo en el contexto de la práctica educativa, se comprende como una estrategia pedagógica que favorece la construcción conjunta del conocimiento a partir de la interacción entre pares, que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, este tipo de trabajo no se trata de la distribución de tareas, sino que va más allá, porque implica la

construcción de relaciones entre pares basada en el diálogo, la cooperación, la preocupación y el reconocimiento del otro, aportando y apoyando el aprendizaje del otro. En la práctica educativa se promueve constantemente la participación activa, la corresponsabilidad y el desarrollo de habilidades sociales. Asimismo, la articulación de este tipo de trabajo con enfoques pedagógicos que reconocen el aprendizaje como un proceso social, en que el conocimiento se puede construir a partir de las interacciones y la mediación pedagógica. Aquí se comprende que el aula no es solo un espacio de aprendizaje, sino un espacio donde todos los actores se relacionan, comparten saberes y construyen significados de manera conjunta. El trabajo colaborativo, fortalece el desarrollo cognitivo y fortalece vínculos, la empatía y el respeto por las ideas de todos.

En consonancia con las anteriores categorías, el trabajo colaborativo se analiza en la relación teoría-práctica, en la reflexión en la acción y respecto al saber pedagógico.

Trabajo colaborativo en relación con la teoría – práctica

La relación entre teoría y práctica en el marco del trabajo colaborativo permite comprender que la educación es un proceso profundamente social, donde el aprendizaje se construye a través de la interacción entre los niños y no únicamente desde la apropiación individual de contenidos. Desde esta perspectiva, el aula se configura como un espacio donde los niños, los docentes y los maestros en formación participan activa y conjuntamente en la construcción del conocimiento, generando dinámicas de intercambio que permiten articular los planteamientos teóricos con las experiencias de la práctica educativa. En este sentido, el trabajo colaborativo no se reduce a una estrategia metodológica, sino que constituye una forma de entender el aprendizaje como un proceso relacional, en el que el otro se convierte en un mediador fundamental para la comprensión.

Desde los enfoques socioconstructivistas, se plantea que el conocimiento se construye en interacción con los otros, lo que lleva a reconocer que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en contextos donde el lenguaje, el diálogo y la cooperación son fundamentales. En este sentido, la práctica educativa mostró cómo estas ideas se hacían visibles en el aula, donde los niños y las niñas no solo recibían información, sino que la iban transformando a partir del intercambio con sus compañeros. De esta manera, la teoría se resignificó en la práctica al comprender que aprender también implica compartir, conversar, complementar y construir ideas junto a otros.

Las experiencias recogidas en los diarios de campo permiten analizar cómo esta relación entre teoría y práctica se materializa en el aula a través del trabajo colaborativo. En este sentido, resulta significativa la siguiente cita:

Durante el desarrollo de la actividad, se reflejó que el aprendizaje no se daba de manera individual, sino en interacción constante con los compañeros, ya que los niños no solo

compartían ideas, sino que también validaban, complementaban y construían a partir de lo que el otro aportaba, permitiendo que la experiencia se enriqueciera colectivamente. (Nope, S. Diario de campo 2, 2026).

Esta observación contribuyó a interpretar que la práctica educativa refleja de manera clara los principios teóricos del aprendizaje colaborativo, ya que los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento.

El trabajo colaborativo, en la relación entre teoría y práctica, permitió reconocer desde la práctica educativa el aula como un espacio relacional en el que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también construyen sentidos a partir del encuentro con sus compañeros, tal como se expresa en que:

El aula puede ser un espacio donde se aprende... desde la relación con el otro (Nope, comunicación personal, 2026).

El diálogo les da la oportunidad de compartir, comparar y aprender de los demás (Plata, comunicación personal, 2026).

En coherencia con ello, el diálogo se configura como una estrategia fundamental dentro del trabajo colaborativo, ya que posibilita la circulación de ideas, experiencias y puntos de vista diversos, favoreciendo procesos de aprendizaje más significativos. De esta manera, la teoría cobra sentido en la práctica al materializarse en dinámicas de interacción que promueven la construcción conjunta del conocimiento, reflejando que aprender con otros enriquece tanto los procesos cognitivos como las dimensiones sociales del aula.

A partir de lo anterior, se puede considerar que el aprendizaje se configura como un proceso colectivo en el que cada sujeto aporta desde su experiencia y comprensión, generando un conocimiento que no podría construirse de manera individual. La validación y complementación de ideas demuestran que los niños y niñas no sólo participan, sino que también reconocen el valor de las contribuciones de sus compañeros, lo que fortalece tanto el aprendizaje como las relaciones interpersonales. En este sentido, la teoría se concreta en la práctica cuando se generan condiciones que permiten el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento. Esta comprensión se profundiza en la siguiente experiencia:

Durante la actividad, se observó que cuando algunos niños presentaban dificultades, sus compañeros intervenían de manera espontánea para apoyarlos, explicándoles y orientándolos en el desarrollo de la actividad. Esto permitió reconocer que el aprendizaje no se daba de manera individual, sino en interacción, donde el otro se convierte en un

mediador que facilita la comprensión y fortalece la construcción colectiva del conocimiento.
(Nope, S. Diario de campo 3, 2026).

Esto permite analizar que el trabajo colaborativo no solo favorece la participación, sino que también promueve relaciones de apoyo entre los estudiantes. A partir de lo observado, se puede afirmar que la figura del compañero como mediador del aprendizaje refleja cómo el conocimiento se construye con relación a los otros. El hecho de que el apoyo surja de manera constante da cuenta de que el aula se ha ido configurando como un espacio donde los niños y niñas no solo se preocupan por su propio proceso, sino también por el de sus compañeros. En este sentido, la práctica educativa no se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve una dinámica de colaboración en la que el aprendizaje se construye de manera conjunta.

Asimismo, la organización del trabajo en el aula permite comprender cómo la teoría se traduce en decisiones pedagógicas concretas. En este sentido, se registra que: “Para el desarrollo se les pidió que hicieran parejas y se les dio la hoja de la actividad, donde debían trabajar juntos coloreando según el número y el color correspondiente” (Rodríguez, L. Diario de campo 5, 2026). La conformación de parejas no es una acción arbitraria, sino una estrategia que promueve la cooperación y el respeto entre los niños. Las maestras en formación, al organizar el trabajo en parejas, crean condiciones que favorecen la interacción, el diálogo y la cooperación. Aunque la actividad puede parecer sencilla, su estructura permite que los niños negocien, se comuniquen y tomen decisiones conjuntas, contribuyendo así al desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

De igual manera, el trabajo colaborativo no se limita a la interacción entre niños, sino que también involucra la relación entre docentes y maestras en formación. En este sentido, resultan significativo los siguientes fragmentos:

La maestra me pidió el apoyo para leer la guía en voz alta para todos los niños y niñas. Luego, ella realizaba preguntas para verificar la comprensión, pidiéndoles que explicaran qué es la escuela. Algunos estudiantes se acercaban a mostrarme su trabajo, y cuando no sabían responder, les brindaba una orientación sencilla para apoyar su comprensión.
(Plata, J. Diario de campo 5, 2026).

Después del descanso, junto con mis compañeras Sara y Luisa, realizamos otra actividad en la cual sacamos a dos niños y niñas de cada curso para desarrollar una cartografía de las emociones en diferentes espacios del colegio (Plata, J. Diario de campo 5, 2026)

Se puede decir, entonces, que la interacción propuesta por la maestra permitió comprender la enseñanza como un proceso colectivo, en el que las maestras titulares y las maestras en formación, a lo largo de la práctica educativa, trabajaron de manera articulada para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas. La orientación brindada no solo respondió a una necesidad académica, sino

que también dio cuenta de una dinámica de apoyo entre todos, lo que contribuyó a la construcción de un ambiente de colaboración en el aula. De igual manera, la planificación conjunta de actividades mostró cómo la teoría se fue concretando en la práctica, permitiendo reconocer que el trabajo colaborativo no solo ocurre en el aula, sino también en la organización de las actividades pedagógicas. Así, la planificación compartida favoreció la construcción de propuestas más integrales, en las que se articularon diferentes ideas y perspectivas.

El trabajo colaborativo es un elemento principal y fundamental en la teoría práctica, permitiendo que el aprendizaje colectivo se concrete en experiencias pedagógicas, la práctica educativa se configura como un espacio donde el conocimiento se construye a partir de las interacciones, haciendo que cobre sentido la teoría cuando se traduce en acciones que promueven el diálogo, la cooperación, la colaboración y la corresponsabilidad.

Trabajo colaborativo en relación con la reflexión en la acción

La reflexión en la acción, entendida como la capacidad del docente para interpretar y ajustar nuestra práctica mientras esta se desarrolla, cobra especial importancia cuando se relaciona con el trabajo colaborativo. En este sentido, la práctica educativa no se da como algo rígido o previamente definido, sino como un proceso dinámico que se va transformando a partir de las interacciones que surgen en el aula. Desde esta mirada, el trabajo colaborativo no solo se planifica, sino que también se va ajustando continuamente según las necesidades del grupo, las respuestas de los niños y las niñas, y las decisiones que la maestra en formación toma en el momento. En este marco, la reflexión en la acción permite comprender que el trabajo colaborativo no es una estrategia fija, sino un proceso en constante construcción que requiere una observación continua del contexto. El docente, al analizar las dinámicas de interacción entre los niños, identifica oportunidades para fortalecer la cooperación, ajustando sus intervenciones de manera que fomenten la participación, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento. Así, la práctica educativa se convierte en un espacio de toma de decisiones situadas, donde la reflexión orienta la acción y posibilita responder de forma pertinente a las necesidades y dinámicas del aula.

Las experiencias recogidas en los diarios de campo permiten analizar cómo esta reflexión se manifiesta en la práctica. Así, resulta significativo el siguiente aporte: “En la guía propuse poner la pregunta de ¿cómo crees que se siente hoy tu compañero?” (Rodríguez, L. Diario de campo 5, 2026). Este registro interpreta que la maestra en formación, lleva a cabo una estrategia que favorece el reconocimiento del otro. Este análisis permite afirmar que la pregunta no solo busca que se genere una respuesta puntual, sino que transforma la dinámica del aula al promover la empatía y la atención hacia las emociones de los compañeros, fortaleciendo así el trabajo colaborativo en el aula.

Desde esta perspectiva, la reflexión en la acción se expresó en la capacidad de la maestra en formación para diseñar estrategias que, más allá de su intención inicial, fueron adquiriendo nuevos sentidos en la práctica. La pregunta por el estado emocional del compañero llevó a que los niños y las niñas no solo se enfocarán en su propio proceso, sino que ampliarán su mirada hacia los otros, generando una dinámica de reconocimiento mutuo que fortaleció la colaboración. En este sentido, la práctica educativa se transformó en un espacio donde el trabajo colaborativo se fue construyendo a partir de la reflexión sobre las relaciones que se establecieron entre los niños y las niñas. Esta idea se profundiza al observar las dinámicas de apoyo entre los niños y las niñas. Tal como se pone de manifiesto: “Durante la actividad, se observó que cuando algunos niños presentaban dificultades, sus compañeros intervenían de manera espontánea para apoyarlos, explicándoles y orientándolos en el desarrollo de la actividad”. (Nope, S. Diario de campo 3, 2026). A partir de esta situación, se logró interpretar que la maestra en formación, al reconocer estas interacciones, dio lugar al valor del apoyo entre pares y permitió que estas dinámicas se desarrollen de manera natural. Por ello, se puede afirmar que la reflexión en la acción se manifiesta en la decisión de no intervenir de manera directiva, sino de favorecer la mediación entre los niños y niñas. En este sentido, la práctica educativa se ajusta a partir de la comprensión de que el aprendizaje no solo ocurre a través de la enseñanza directa del docente, sino también a través de las interacciones entre los niños.

La reflexión en la acción permite que el docente reconozca estas oportunidades y las potencie, generando un ambiente donde el trabajo colaborativo se fortalezca de manera natural. Así, la colaboración no es impuesta, sino que emerge de las dinámicas del grupo y es acompañada de manera consciente por el docente, promoviendo además la empatía, el respeto y el reconocimiento mutuo entre ellos.

Desde la relación reflexión–acción, el trabajo colaborativo en el aula se comprende como un proceso que se transforma a partir de la observación constante de las dinámicas escolares y las decisiones pedagógicas que se toman en el momento. En este sentido, el trabajo en parejas permitió reconocer cómo las interacciones entre los niños y niñas inciden en la construcción del aprendizaje, ya que:

El trabajo en parejas posibilitó el fortalecimiento de vínculos, en tanto los niños y niñas recurrieron al otro como apoyo para resolver la actividad, compartir ideas y acompañarse en el proceso. Esto muestra que el aprendizaje no se da de manera aislada, sino en interacción con los demás, lo cual se relaciona con perspectivas que reconocen el carácter social del aprendizaje. (Nope, S. Registro de observación 1, 2026).

A partir de esta situación, se hace necesario ajustar y comprender la práctica desde lo que ocurre en el aula, reconociendo que la organización pedagógica influye directamente en las formas de participación.

De igual manera, la rutina de inicio y la organización del aula permiten comprender cómo la práctica educativa se va construyendo en la interacción. De acuerdo, a los registros de Nope y Plata:

La rutina de inicio... este espacio permitió fortalecer el trabajo colectivo, ya que, a través del diálogo, se generaron dinámicas de escucha, reconocimiento y construcción conjunta de significados en torno a las emociones y el cuidado. (Nope, S. Registro de observación 1, 2026).

La maestra titular Beatriz, organizó a los niños y niñas en pequeños grupos de dos o tres, buscando que pudieran apoyarse entre ellos. Esta organización favoreció en algunos casos el acompañamiento entre pares, aunque no todos lograron mantener la concentración, por lo que la maestra en formación también se acercaba de manera individual para brindar apoyo. (Plata, J. Registro de observación 1, 2026).

A partir de estas situaciones, se puede decir que la práctica educativa se va configurando en lo que ocurre en el aula, combinando espacios de construcción colectiva con decisiones que responden a las necesidades de los niños, lo que muestra que no es algo fijo, sino que se ajusta en la acción. De esta manera, la reflexión sobre lo ocurrido en la práctica permite reorientar las estrategias, entendiendo que el trabajo colaborativo se construye y ajusta continuamente desde la acción docente. Por otra parte, la reflexión en la acción también se manifiesta en la forma en que las maestras en formación interpretan las dinámicas de interacción entre los estudiantes.

Durante el desarrollo de la actividad, se reflejó que el aprendizaje no se daba de manera individual, sino en interacción constante con los compañeros, ya que los niños no solo compartían ideas, sino que también validaron, complementaban y construían a partir de lo que el otro aportaba, permitiendo que la experiencia se enriqueciera colectivamente. (Nope, S. Diario de campo 2, 2026).

Al observar estas dinámicas, se reconoció la importancia del trabajo colaborativo y la necesidad de fortalecerlo, lo que llevó a ajustar la práctica para potenciarlo. Esto permitió reconocer que la reflexión no se limita a la acción inmediata, sino que también contribuye a la construcción de comprensiones pedagógicas más amplias. La reflexión se configura como un proceso que nos permitió aprender de nuestra práctica, reconociendo qué estrategias favorecen la colaboración, el apoyo y la corresponsabilidad, también hay algunas que requieren ser ajustadas, esta capacidad de análisis y adaptación es fundamental para construir una práctica educativa que responda a las necesidades del grupo y que promueva el aprendizaje colectivo. En consecuencia, podríamos afirmar que la reflexión en la acción es un elemento fundamental para el desarrollo del trabajo colaborativo, ya que permite interpretar las dinámicas del aula y ajustar la práctica en función de

estas. El trabajo colaborativo, en este contexto, se construye a partir de decisiones conscientes que buscan favorecer la interacción, el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento.

El trabajo colaborativo, desde el aspecto de la reflexión en la acción, permite que las maestras en formación realicen una práctica más flexible, consciente y situada, en las que las decisiones podían ser tomadas en el momento, incluso algunas tomadas desde antes buscando contribuir a las dinámicas del aula, comprendiendo la educación como un eje de corresponsabilidad.

Trabajo colaborativo en relación con el saber pedagógico

El saber pedagógico, entendido como una construcción que surge de la experiencia, la reflexión y la interacción con otros, cobra un sentido particular cuando se relaciona con el trabajo colaborativo. Desde esta mirada, el conocimiento de la maestra en formación no se construye de manera aislada, sino en relación con quienes hacen parte del proceso educativo, como los niños y las niñas, otros maestros y sus compañeras en formación. Así, el trabajo colaborativo se convierte en un espacio clave para construir saber pedagógico, ya que favorece el intercambio de experiencias, el diálogo de ideas y la construcción conjunta de comprensiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no se entiende como un conjunto de conocimientos estáticos, sino como un proceso dinámico que se va transformando a partir de la práctica y de las relaciones que se construyen en el aula. El trabajo colaborativo favorece que este saber se construyera de manera situada, respondiendo a las particularidades del contexto y a las necesidades de los niños y las niñas. De esta manera, la interacción con otros no sólo enriqueció la práctica educativa, sino que también amplió la comprensión de la maestra en formación sobre su quehacer, llevándola a desarrollar una mirada más amplia y reflexiva.

Las experiencias recogidas en los diarios de campo permiten analizar cómo el saber pedagógico se construye a través del trabajo colaborativo. En este sentido, resulta relevante en lo dicho por Niño (2026):

En el acompañamiento al curso de la maestra Sandra me di cuenta del valor de mi práctica en la escuela. Mi trabajo colaborativo es reconocido y valorado por las maestras. Las conversaciones con la maestra Sandra sobre estrategias para el aula y su aprecio por mi apoyo no solo son un orgullo personal, sino que me reafirman en que mi rol como practicante va más allá de la observación; estoy siendo un agente de cambio y enriquecimiento para la experiencia educativa en el aula. (Niño, Diario de campo 5, 2026).

A partir de esta cita se comprendió que el saber pedagógico se construye en la interacción con otros docentes, a partir del diálogo, el reconocimiento y el intercambio de experiencias, fortaleciendo la práctica y el aprendizaje en el aula. El análisis de este fragmento permitió

identificar que el reconocimiento del trabajo colaborativo por parte de las maestras no solo fortalece la confianza del docente en formación, sino que también contribuye a la construcción de su identidad y su quehacer profesional. Las conversaciones sobre estrategias pedagógicas que se puedan implementar en el aula evidencian que el saber no se transmite de manera unidireccional, sino que se construye de manera conjunta, a partir del intercambio de perspectivas e ideas. En este sentido, el trabajo colaborativo se configura como un espacio donde el conocimiento se comparte, se cuestiona y se transforma.

Esta comprensión se amplió al observar las dinámicas de apoyo entre docentes y maestras en formación. Tal como lo mencionan Plata y Rodríguez (2026):

Me retiré del salón para acompañar a mi compañera Sara durante su intervención, con el propósito de observar de manera más detallada el desarrollo de su práctica. Esta decisión respondió al acuerdo que teníamos entre nosotras de acompañarnos mutuamente, reconociendo la importancia de la observación como una herramienta para analizar, reflexionar y enriquecer nuestras propias prácticas. (Plata, J. Diario de campo 5, 2026)

Luego con la maestra Nury pasamos a acompañar un rato a mi compañera Valentina, porque la maestra Karen no había llegado... (Rodríguez, L. Diario de campo 6, 2026).

A partir de estas situaciones, se logró reconocer que el saber pedagógico se construyó a partir del acompañamiento y la observación entre maestras en formación, particularmente en aspectos como el manejo del aula, la organización de las rutinas y las formas de promover la participación de los niños. De esta manera, se puede señalar que la maestra en formación no solo ejecutó una tarea, sino que también aprendió al observar y acompañar las prácticas de sus compañeras, ajustando sus propias estrategias a partir de lo observado.

La interacción con la maestra favoreció que la maestra en formación comprendiera cómo se desarrollaban las estrategias pedagógicas en el aula, lo que aportó a la construcción de su saber. La orientación brindada a los niños y las niñas también se convirtió en una oportunidad para reflexionar sobre las formas de enseñar, lo que mostró que el saber pedagógico se construye a partir de la experiencia directa en el aula. Desde esta mirada, el saber pedagógico se amplió al incorporar una comprensión del aprendizaje que reconoce la colaboración como un elemento central.

Asimismo, la organización del trabajo en el aula contribuye al desarrollo del saber pedagógico. La estrategia de trabajo en parejas permitió al docente observar cómo los estudiantes interactúan, negocian y construyen conocimiento de manera conjunta, proporcionando elementos valiosos para comprender cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje en contextos colaborativos. De igual manera, al incorporar estrategias que promuevan la interacción, como preguntar sobre el estado

emocional del compañero, permite al docente ampliar su comprensión sobre la importancia de integrar lo relacional en la enseñanza, las experiencias contribuyen a la construcción de un saber pedagógico que reconoce el valor de la colaboración en el aprendizaje.

En consecuencia, el análisis permite afirmar que el saber pedagógico se construye a partir del trabajo colaborativo, en la medida en que este favorece el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la construcción de comprensiones compartidas. La interacción con otros maestros, maestros en formación y niños nos permitió a las maestras en formación desarrollar una mirada compleja sobre su propia práctica, lo que contribuyó a su formación profesional.

En la construcción del saber pedagógico, el trabajo colaborativo es un elemento fundamental, porque permite integrar la experiencia, la reflexión, las interacciones y la teoría, proceso que enriquece constantemente la práctica educativa, este saber está construido por los vínculos entre pares, donde las maestras en formación actuaron de manera consciente y situada, reconociendo la enseñanza como un proceso colectivo que se transforma en el encuentro con otros.

CIERRE DEL ANÁLISIS

El desarrollo de este capítulo permitió aproximarse a la comprensión de la práctica educativa como un proceso complejo, en el que distintas dimensiones emocionales y contextuales, se manifestaron de manera simultánea en el aula. A partir del abordaje de los vínculos, los aspectos socioafectivos y el trabajo colaborativo, se configuró una lectura de la experiencia que llevó a las maestras más allá de una visión centrada en los contenidos, dando lugar a interpretaciones más amplias en la que las interacciones, las emociones y las relaciones adquirieron un papel relevante dentro del proceso formativo.

En este marco, la relación entre teoría y práctica se comprendió como una articulación constante, en el que los referentes conceptuales no se mantuvieron en un plano abstracto, sino que se resignifican a partir de las situaciones vividas dentro del aula, estas experiencias mostraron que las acciones desarrolladas no respondieron únicamente a una planificación previa, sino que se fueron ajustando de acuerdo con las dinámicas de los grupo, las respuestas de los niños y las particularidades que cada día tenía el contexto, la teoría todo el tiempo se fue reinterpretando a la luz de la experiencia, permitiendo comprender la práctica educativa como un escenario de construcción y transformación continua.

A lo largo del análisis, los vínculos se configuraron como un elemento transversal que influyeron en las dinámicas del aula. Las relaciones establecidas entre los niños y niñas y la maestra en formación, así como entre ellos mismos, mostraron la importancia del reconocimiento del otro dentro del proceso educativo. Estas interacciones no solo facilitaron el desarrollo de las actividades

propuestas, sino que también influyeron en la forma en que los niños y niñas participaron, se expresaron y se involucraron en el trabajo del aula. En este sentido, el vínculo se entendió como una condición que favoreció el encuentro, la comunicación y la construcción de experiencias compartidas.

De manera articulada, los aspectos socioafectivos estuvieron presentes en las diferentes situaciones analizadas, demostrando que las emociones hicieron parte del proceso educativo. Las experiencias mostraron que los niños no se relacionaron con el aula únicamente desde lo cognitivo, sino también desde sus vivencias personales, sus estados emocionales y sus formas de interactuar con los demás. La presencia de espacios en los que se favoreció la expresión de emociones permitió observar cómo estas incidieron en la participación, en las relaciones y en la disposición hacia las actividades desarrolladas. En este sentido, lo socioafectivo se integró como una dimensión que atravesó las dinámicas del aula.

Por otra parte, el trabajo colaborativo permitió mostrar el carácter social del aprendizaje; las interacciones entre los niños, así como las dinámicas de apoyo y construcción conjunta, mostraron que el conocimiento no se desarrolló de manera individual, sino en relación con los otros, porque las actividades en grupo, el trabajo en parejas y las situaciones en las que los estudiantes se apoyaron entre sí, permitieron observar cómo se generan procesos de intercambio, validación de ideas, construcción colectiva y corresponsabilidad.

En relación con la reflexión en la acción, las situaciones analizadas mostraron que las decisiones tomadas durante el desarrollo de las actividades respondieron a una lectura constante de lo que ocurría en el aula. Las estrategias propuestas no se mantuvieron rígidas, sino que se fueron ajustando según las necesidades del grupo, las respuestas de los niños y las niñas y las dinámicas que iban surgiendo. Este proceso dio cuenta de una práctica educativa en la que la acción estuvo acompañada de una interpretación constante, lo que permitió responder de manera situada a las condiciones del contexto

En esta misma línea, el saber pedagógico se configuró como una construcción que se consolidó a partir de la experiencia, la interacción y el trabajo conjunto con otros actores educativos. Las situaciones vividas llevaron a reconocer que este saber no se limitó a la apropiación de conceptos, sino que se fue construyendo en el hacer, en el diálogo con las maestras y en la participación en las dinámicas del aula. Las experiencias compartidas, el acompañamiento y las acciones realizadas en conjunto aportaron elementos para comprender el quehacer educativo desde una perspectiva más amplia y situada.

En conjunto, los elementos analizados permitieron reconocer que la práctica educativa se desarrolló como un tejido de relaciones, emociones e interacciones que incidieron en la manera en que se configuraron los procesos de enseñanza y aprendizaje. La articulación entre las categorías

y subcategorías abordadas permitió observar cómo cada uno de ellos se relaciona con los demás, dando lugar a una comprensión más integral de lo que ocurrió en el aula.

El capítulo se constituyó en un análisis que permitió dar cuenta de la complejidad de la práctica educativa, reconociendo que ella hay múltiples dimensiones, que deben estar integradas, las situaciones abordadas posibilitaron abrir líneas de interpretación sobre las formas en que se construyó saber pedagógico para cada una desde su propia práctica, manteniendo una mirada empática y humana de los procesos a los que se enfrenta cada una de ellas en el aula.

CONCLUSIONES

En este apartado se dará respuesta a la pregunta de investigación, retomando los principales hallazgos construidos a lo largo del proceso investigativo y su relación con los objetivos planteados, se abordarán los elementos más significativos que emergieron del análisis, permitiendo comprender cómo se desarrolló el ejercicio de trabajo investigativo y de qué manera se alcanzaron los propósitos propuestos. El apartado termina con las conclusiones que cada maestra en formación desde su perspectiva hace sobre su experiencia particular.

La práctica educativa en la ENSDMM puede convertirse en un ambiente para el desarrollo de una pedagogía del cuidado cuando se reconoce y se entiende como un proceso relacional, ético y situado, en el que las interacciones, las decisiones pedagógicas y la comprensión del contexto orientan la construcción del aprendizaje tanto de los estudiantes como de las docentes. El cuidado no se entiende como una acción más (asistencialista) dentro del aula, sino como un principio ético que atraviesa la práctica y redefine el sentido del quehacer docente, permitiendo transformar lo académico para involucrar dimensiones humanas, emocionales y sociales. Cuando se hace alusión a criterio ético, se quiere significar que es un referente para tomar decisiones, orientar y valorar acciones.

En este marco, la construcción de vínculos pedagógicos se constituyó como una condición fundamental para el desarrollo de una pedagogía del cuidado en la escuela. Las relaciones que se establecen entre las maestras en formación y los niños no responden solamente a una función instruccional, sino que se configuran a partir de la cercanía, la confianza y la disposición para reconocer al otro en su singularidad, elemento central del cuidado. Este proceso implicó comprender (pero como una experiencia) que cada niño llega al aula con experiencias, emociones y necesidades propias, lo que exige que la práctica educativa sea un espacio sensible que valore cada una de las particularidades del contexto. Así, el vínculo no solo favorece la convivencia, sino que se convierte en el punto de partida para el aprendizaje, en tanto permite generar un ambiente donde los niños y niñas se sientan seguros para participar durante las experiencias, expresar sus ideas, sus apreciaciones y construir conocimiento.

De igual manera, la práctica educativa se transformó en un ambiente de cuidado cuando se reconoció la importancia de la dimensión socioafectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Las emociones no se consideraron un aspecto secundario, sino un elemento vital que influyó en la manera en que los niños se relacionaron con el conocimiento, con sus compañeros y con el entorno escolar que incluye sin duda, la emocionalidad propia de la maestra en formación. En este sentido, la generación de espacios donde los niños pudieron expresar cómo se sentían, compartir sus experiencias y ser escuchados, contribuyó a la construcción de un clima basado en

la compasión, el respeto y la empatía. Este tipo de prácticas permite comprender que el aprendizaje no se produjo de manera aislada en tanto contenidos conceptuales, sino en interacción con otros y en un ambiente que favoreció el bienestar socioafectivo.

Asimismo, la práctica educativa se consolida como un ambiente de cuidado cuando las maestras en formación asumen una postura ética frente al quehacer docente, esto implica reconocer que cada acción tiene un impacto pedagógico en la vida de los niños y niñas, por lo que las decisiones deben orientarse no solo al logro de objetivos académicos (en términos de contenidos curriculares), sino a realizar un acompañamiento integral, donde la ética del cuidado se materializa en acciones cotidianas como la escucha, la disposición para acompañar en momentos de dificultad y la capacidad de validar las emociones de los niños, aunque las acciones a simple vista parezcan muy normales, al ponerlas en situación adquieren un sentido profundo porque construyen relaciones basadas en corresponsabilidad.

Por otra parte, la articulación entre teoría y práctica permitió comprender que la pedagogía del cuidado se construye a partir de la interpretación constante de las experiencias vividas en el aula. Las maestras en formación no trasladan de manera literal los referentes teóricos, sino que dan un nuevo sentido en función de las situaciones que enfrentan, lo que da lugar a una práctica flexible y contextualizada. Este proceso favoreció la construcción de un saber pedagógico que se nutre de la experiencia, en el cual el cuidado se convirtió en un eje que orientó la acción y permitió responder de manera pertinente a las necesidades de los niños y las niñas. En este mismo sentido, la reflexión en la acción adquiere un papel fundamental, ya que posibilitó que, como maestras en formación analizáramos nuestra práctica mientras esta se iba desarrollando y ajustáramos las intervenciones de acuerdo a las necesidades y dinámicas del aula. La capacidad de interpretar lo que ocurre en el momento permitió tomar decisiones *in situ* que priorizaron el bienestar de los niños y niñas, integrando lo cognitivo con lo emocional. Así, la práctica educativa se configuró como un proceso dinámico en el que el cuidado se construyó a partir de la sensibilidad y la capacidad de respuesta de las maestras en formación frente a las situaciones que emergen en la cotidianidad.

Ahora bien, el trabajo colaborativo se presentó como una estrategia que fortalece la construcción de ambientes de cuidado, en tanto promueve las interacciones, la cooperación, la corresponsabilidad y el reconocimiento entre los niños, mediante actividades que implican el trabajo conjunto, los estudiantes no solo van de a poco construyendo conocimiento, sino que también desarrollan habilidades sociales que les permiten relacionarse de manera respetuosa y amable, no solo dentro del aula. En este marco, las maestras en formación aprendieron a valorar las interacciones entre los niños y niñas y a generar condiciones que favorecieron estas dinámicas, comprendiendo que a la vez construían su saber pedagógico a partir de la experiencia. Esta comprensión permite reconocer que el rol docente no se limitó a la transmisión de información,

sino que implicó la creación de ambientes donde las relaciones adquirieron un papel central en el proceso educativo.

Por otro lado, la práctica educativa se fortaleció como un ambiente de cuidado en la medida que se generaron espacios de diálogo que permitieron a los niños reflexionar sobre sus experiencias, expresar sus emociones y escuchar a los demás. Esos momentos permitieron aproximarse a la construcción de una comunidad de aprendizaje en la que se reconoció la importancia de la palabra, la escucha y el respeto por las opiniones de los otros. De esta manera, el aula se configuró como un espacio donde se promovió la participación y la construcción de significados de manera conjunta. Asimismo, la incorporación de momentos de cierre en las actividades permitió resignificar la experiencia educativa, al brindar la posibilidad de reflexionar sobre lo vivido, reconocer los aprendizajes y fortalecer las relaciones entre los participantes. Estos espacios contribuyeron a consolidar una práctica más consciente, en la que el cuidado se integró de manera transversal en las acciones pedagógicas.

Es importante precisar que la pedagogía del cuidado no se limita a una serie de estrategias, sino que se consolida como una forma de entender la educación, una actitud ética, una disposición permanente de las maestras en formación por asumir su corresponsabilidad reconociendo que los vínculos son la base del aprendizaje. La práctica transformó experiencias que favorecen el desarrollo armónico de los niños y niñas, mientras esto sucedía las maestras en formación construían un saber pedagógico situado, sensible y comprometido con las realidades del contexto. En otras palabras, se logró comprender que la práctica educativa en la ENSDMM puede convertirse en un ambiente para el desarrollo de una pedagogía del cuidado cuando se orienta desde una perspectiva que reconoce la importancia de las relaciones, las emociones y la interacción como elementos fundamentales del proceso educativo, lo que implica asumir el cuidado como un principio que guía la acción pedagógica, permitiendo que el aula se configure como un eco-ambiente donde no solo se gestionan contenidos conceptuales, sino que también se construyen formas de relacionarse consigo mismo y con los demás.

En relación con el objetivo general, orientado a identificar los principales ajustes que, desde las características de la pedagogía del cuidado, podían realizar las maestras en formación en sus prácticas educativas, se comprendió que dichos ajustes implican una transformación profunda en la manera de concebir la práctica educativa. No se trató únicamente de introducir cambios en las actividades o de incorporar nuevas estrategias didácticas, sino de reconfigurar el sentido de la acción pedagógica desde una perspectiva que situó al otro como eje central del proceso formativo. En este marco, el cuidado se consolidó como el referente orientador que atravesó las decisiones, las relaciones y las formas de interacción que se construyeron en el aula, lo que a su vez permitió comprender la práctica como un espacio en el que se articularon de manera integral los aspectos pedagógicos, emocionales y sociales.

Este proceso de transformación implicó reconocer que la práctica educativa no fue solamente un espacio neutro, sino un escenario dinámico en el que confluyen múltiples factores que inciden en la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como maestras en formación, al involucrarnos en este contexto, asumimos una corresponsabilidad frente al bienestar, la participación y el desarrollo integrador de los niños y niñas de la escuela. Esta comprensión permitió resignificar la práctica como una experiencia formativa en la que tanto docentes como estudiantes se transformaron a partir de la interacción y la reflexión constantes.

Uno de los ajustes más significativos estuvo relacionado con el lugar protagónico que adquirieron las relaciones dentro de la práctica educativa. El aprendizaje dejó de concebirse como un proceso individual para ser entendido como una construcción colectiva que se dio en interacción con otros. En este sentido, las maestras en formación orientaron nuestra práctica hacia la construcción de vínculos basados en la confianza, el respeto y el reconocimiento, generando ambientes donde los niños se sintieron seguros para participar, expresar sus ideas y colaborar con sus compañeros. Esta transformación permitió que el aula se configurara como un espacio en el que el bienestar se convirtió en una condición fundamental para el aprendizaje y no en un elemento complementario.

De igual manera, se reconoció la importancia de atender las particularidades de los niños y niñas, comprendiendo que cada niño llega al aula con experiencias, emociones, intereses y formas de aprender diferentes. Este reconocimiento implicó asumir la diversidad como una característica propia del contexto educativo. Las maestras en formación, al desarrollar una mayor sensibilidad frente a estas particularidades, lograron tomar decisiones más pertinentes y diseñar propuestas que respondieron a las necesidades de cada grupo. Este ajuste favoreció la construcción de prácticas más inclusivas, en las que se reconocieron las características propias de cada niño y niñas promoviendo su participación activa.

En esta misma línea, la dimensión socioafectiva se consolidó como un eje central en la transformación de la práctica educativa, en los niños era constante la influencia de las emociones como con sus compañeros y en especial con el entorno escolar. Para las maestras en formación, por momentos, fue difícil generar espacios donde los niños podían permitirse hablar de sus emociones, ya que ellos se sentían mejor escribiendo o en algunos casos dibujando, la escucha fue un factor que constantemente se daba de maneras distintas, como por ejemplo cuando los niños hablaban a solas con alguna maestra para contarle algo que pasó en su casa, las maestras en formación respondieron de manera empática y sensible a la situación.

Otro de los ajustes identificados se relaciona con la capacidad de las maestras en formación para reflexionar sobre su práctica. Este proceso les permitió analizar sus acciones, reconocer aspectos que podían fortalecerse y construir nuevas comprensiones sobre su quehacer pedagógico. La reflexión sobre la acción se convirtió en un proceso dinamizador del aprendizaje profesional, ya que posibilitó la toma de decisiones más conscientes y coherentes con las necesidades del contexto.

De esta manera, la práctica educativa se configuró como un espacio de construcción de conocimiento pedagógico que se nutrió de la experiencia y ayudó, a su vez, a consolidar el saber pedagógico.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a caracterizar las prácticas educativas actuales en la ENSDMM, se logró comprender que estas se desarrollaron en un contexto dinámico en el que las relaciones, las interacciones y las decisiones pedagógicas configuraron las experiencias de aprendizaje. La práctica educativa no se presentó como una estructura rígida, sino como un proceso en constante construcción, en el que las maestras en formación debieron interpretar y responder a las situaciones que emergieron en el aula. En tal sentido, las maestras titulares también tuvieron una incidencia clave, en la medida que brindaron un espacio de confianza (pedagógica) para que las maestras en formación pudieran desarrollar significativamente sus intervenciones pedagógicas sin dificultades, acompañando y posibilitando la construcción de experiencias.

Dentro de esta caracterización, se identificaron elementos que favorecieron la construcción de ambientes de cuidado en la escuela. Entre ellos se encuentra la generación de espacios de diálogo en donde se les permitió a los niños y niñas expresar sus ideas libremente, compartir sus experiencias y participar de manera activa en cada una de las actividades propuestas en el aula. Estos espacios fortalecieron la confianza y el reconocimiento del otro, permitiendo que los niños y niñas se sintieran valorados dentro del grupo, generando así condiciones favorables para el aprendizaje. En este sentido, si bien en la contextualización se planteó que el cuidado era un principio presente a nivel institucional pero poco vivenciado en el aula, la práctica educativa permitió reconocer que, aunque no siempre se nombra explícitamente, el cuidado sí se manifiesta en acciones concretas, en las relaciones cotidianas y en las disposición de quienes hacen parte del proceso educativo.

Asimismo, el trabajo colaborativo se reconoció como un componente clave dentro de las prácticas educativas. A través de actividades donde se trabajó en parejas o grupos, los niños tuvieron la oportunidad de interactuar, compartir y construir conocimiento de manera conjunta. Estas dinámicas favorecieron el desarrollo de habilidades sociales como la cooperación, el respeto y la empatía, lo que contribuyó a la construcción de relaciones más sólidas. En este proceso, las maestras en formación asumieron un rol mediador, orientado al generar condiciones que favorecieron la participación y la interacción entre los niños. Este rol implicó no solo guiar las actividades, sino también acompañar los procesos relacionales, intervenir en situaciones de conflicto y promover el respeto por el otro. De igual manera, el trabajo colaborativo también se experimentó entre las maestras en formación, quienes organizaron sus planeaciones en duplas según el grado asignado, hicieron observaciones de las intervenciones de sus compañeras, realizaron de manera conjunta el ejercicio escritural del proceso investigativo y en general se acompañaron en sus procesos formativos. Este proceso implicó dialogar, tomar decisiones y llegar

a acuerdos, aunque la implementación de las mismas se realizó de manera individual en el aula. Esta experiencia permitió reconocer la importancia del trabajo colaborativo entre maestras en formación, no solo como una dinámica organizativa, sino como una necesidad para enriquecer la práctica, fortalecer la reflexión pedagógica, generar mayor coherencia en los procesos educativos y enriquecerse mutuamente como personas.

La práctica educativa se configuró como un espacio donde el cuidado se construyó en la cotidianidad. En este marco, las maestras en formación aprendieron a valorar las interacciones entre los niños y niñas y a generar condiciones que favorecieron estas dinámicas, comprendiendo que el conocimiento pedagógico se construyó a partir de la experiencia. Esta comprensión permitió resignificar la práctica, orientándola hacia la creación de ambientes donde las relaciones adquirieron un papel central en el proceso educativo. No obstante, también se identificaron aspectos que pueden limitar la consolidación de ambientes de cuidado. Por ejemplo, en algunos casos, la práctica se orientó principalmente al cumplimiento de actividades o al desarrollo de contenidos teóricos únicamente, lo que reduce las posibilidades de atender las dimensiones emocionales y relacionales. Estas situaciones mostraron la necesidad de continuar fortaleciendo una mirada pedagógica donde se integre el cuidado como un elemento esencial en el proceso educativo.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a proponer estrategias o acciones pedagógicas que fortalezcan la implementación de una pedagogía del cuidado, el análisis de la práctica educativa permitió identificar algunas orientaciones. Estas propuestas no se plantean como acciones aisladas, sino como elementos que pudieron integrarse de manera transversal en el quehacer pedagógico. Una de las estrategias más relevantes consistió en consolidar espacios de diálogo dentro del aula, los cuales permitieron que los niños y niñas fortalecieran la construcción de relaciones basadas en el respeto. El diálogo se convirtió así en una herramienta pedagógica esencial para la construcción de ambientes de cuidado. Otra estrategia que se utilizó de manera situada y reflexiva, fue el trabajo colaborativo que implicó diseñar actividades que requerían de la cooperación, la colaboración y la construcción conjunta y que les permitió a los niños desarrollar la corresponsabilidad por el otro.

A su vez, se reconoció la importancia de fortalecer los procesos de reflexión sobre la práctica, que permitieron analizar las experiencias y construir nuevas comprensiones. Este ejercicio favoreció significativamente el desarrollo profesional de las maestras en formación y contribuyó a la consolidación de prácticas más conscientes y coherentes. La observación no participante permitió que, en algunos momentos, las maestras en formación se acompañarán entre sí en el aula sin intervenir directamente, centrando su atención en aspectos como las rutinas de inicio, el manejo del aula, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las interacciones verbales y no verbales, y la respuesta de los niños. Además, la entrevista entre maestras en formación, aunque puntual, permitió contrastar la propia experiencia con otras miradas, aportando al análisis. No obstante, se

reconoció que estos procesos pudieron haberse fortalecido aún más, ya que en el caso de la observación no participante hizo falta contar con un mayor número de espacios de acompañamiento que permitieran profundizar en la comprensión de las dinámicas del aula, también en la entrevista, aunque brindó algunos aportes, se reflejó la necesidad de formular preguntas más profundas que favorecieran un análisis más crítico y detallado de la práctica.

Por otra parte, durante el proceso de trabajo investigativo y la implementación de la práctica educativa se tuvo en cuenta a los niños y niñas con capacidades diferentes dentro del aula; sin embargo, no se mencionan de manera específica, ya que fueron tratados en igualdad de condiciones frente a sus compañeros sin diagnóstico (etiquetas), favoreciendo su participación en las actividades y dinámicas propuestas. Aun así, en el desarrollo de la práctica se reconoció que requerían una mayor atención y acompañamiento en ciertos momentos, lo que implicó por parte de las maestras en formación una disposición más atenta y sensible frente a sus necesidades. De esta manera, se reconoció que tratar en igualdad no excluye la necesidad de tener en cuenta las particularidades de cada niño y niña dentro del aula.

Consideramos modestamente que algunos de los aportes que este trabajo investigativo a la línea de trabajo investigativo Infancia, Educación y Sociedad, consisten en ampliar las posibilidades de análisis sobre la práctica educativa como escenario relacional, ético y transformador, donde el cuidado se asumió como eje vital del quehacer pedagógico. También es factible que se abran nuevas investigaciones orientadas a profundizar en las relaciones entre infancia, educación, emociones, vínculos, aspectos primordiales dentro de los horizontes conceptuales y formativos de la línea. El trabajo investigativo comprende que una pedagogía del cuidado exige reconocer a cada niño y niña en su singularidad, atendiendo sus emociones, ritmos, formas de participación y necesidades particulares, el estudio fortalece perspectivas educativas comprometidas con el reconocimiento, construyendo ambientes respetuosos e incluyentes. Desde el análisis desarrollado, se comprende que el cuidado no se limita a acciones asistenciales, sino que construye una postura pedagógica que orienta las decisiones, la escucha, el acompañamiento y la atención a las necesidades de los estudiantes, el trabajo investigativo amplía la comprensión sobre cómo los vínculos pedagógicos y las interacciones cotidianas inciden en el aprendizaje y en el bienestar de los niños y niñas, aportando reflexiones sobre la importancia de lo socioafectivo en los escenarios educativos. Además ésta ofrece elementos conceptuales y prácticos para seguir consolidando discusiones en torno al cuidado como dimensión esencial de la práctica educativa.

Finalmente, se comprende que la implementación de una pedagogía del cuidado en la ENSDMM implicó asumir la práctica educativa como un proceso en constante transformación, en el que las decisiones pedagógicas se orientan hacia el bienestar, la participación y el reconocimiento de los niños y niñas. De esta forma, la práctica se configuró como un espacio donde el aprendizaje se construye en interacción con los otros, favoreciendo tanto el desarrollo académico como el crecimiento personal. En este trabajo investigativo no se identificaron únicamente

transformaciones en los niños y niñas, quienes progresivamente comenzaron a interesarse tanto por su propio sentir, sino también por reconocer las necesidades del otro en el plano socio-afectivo, también se dieron transformaciones en las maestras en formación. A partir de la experiencia, comprendieron la importancia de reconocer sus propias emociones y acompañar a los demás, entendiendo que el cuidado no se dirige únicamente hacia el otro, sino que implica un ejercicio de cuidado de sí. De esta manera, la pedagogía del cuidado se configuró como un ecosistema de relaciones que involucra tanto a los niños y niñas como a quienes orientan los procesos educativos. En tal sentido, a continuación se presentan las conclusiones de cada una de las maestras en formación.

Luisa.

Para mí el proceso investigativo significó una de las experiencias más valiosas dentro de mi vida, tanto en mi formación académica como en mi vida personal, porque me permitió reconocer todo lo que he avanzado a lo largo de los años, pero al mismo tiempo, me llevó a comprender los retos y responsabilidades que implica prepararme para ser maestra. Si algo supe desde el inicio era que el trabajo investigativo no sólo debía estar relacionado con la construcción de conocimientos teóricos o metodológicos, sino que también debía ser un proceso interno de reflexión que me llevara a pensar sobre mi vocación, mis capacidades y el sentido que tiene para mí la educación infantil.

A lo largo de este recorrido comprendí que la pedagogía del cuidado es una forma de ver la educación más allá de la enseñanza de contenidos. Antes de realizar este trabajo, entendía el cuidado de forma asistencialista; sin embargo, durante el trabajo investigativo logré reconocer que también implica escuchar, comprender, acompañar emocionalmente y construir relaciones basadas en el respeto y la confianza. Esto transformó mi manera de ver el mundo, no solamente en el aula. Asimismo, estar dentro del aula me permitió reconocer la importancia del cuidado dentro de la educación, ya que los niños y niñas necesitan que alguien esté dentro de su proceso educativo muy presente, que sepa observar, que siempre escuche con atención y responda de manera sensible frente a lo que expresan con palabras, actitudes o emociones. Dicho esto, el trabajo investigativo me ayudó a reconocer que el cuidado debe ser parte esencial del mi quehacer docente y que una maestra también educa desde la manera en que construye vínculos con los niños y niñas.

De otra parte, puedo decir que el ejercicio de trabajo investigativo fortaleció habilidades personales, como por ejemplo a mantener la constancia incluso en momentos de cansancio o dificultad, no dejando pasar los malos momentos, sino que los podía reconocer e incluso a veces lo hablaba con los niños, porque hubo etapas del proceso en las que sentí preocupación, presión o inseguridad frente a los resultados, pero también fueron momentos que me permitieron con los niños y mis compañeras, crecer, confiar más en mis capacidades y reconocer que con esfuerzo y compromiso es posible superar los retos.

Además, este trabajo investigativo reafirmó mi amor por la educación infantil, ya que a medida que profundizaba en el tema, comprendí que en las infancias es más importante acompañar y aportar a la educación de niños y niñas desde una mirada humana y respetuosa, también confirmé que deseo ser una maestra comprometida, sensible frente a las necesidades de sus estudiantes y consciente de la huella que puede dejar en sus vidas, que deseo (por más carga laboral que haya) tener tiempo para escucharlos, observarlos, reconocerlos y entenderlos, porque enseñar es una tarea de gran responsabilidad, pero también una oportunidad valiosa para transformar realidades y aportar a la construcción de la subjetividad de otros. Concluyo que más allá del resultado académico este trabajo investigativo me llena de orgullo, porque me llevo enseñanzas que permanecerán en mi vida personal y profesional.

Valentina.

Durante el proceso de trabajo investigativo y de práctica educativa, me di cuenta de cuánto he crecido y cambiado mi forma de comprender la educación. Para mí, logra ser más claro que la pedagogía del cuidado no es simplemente un concepto teórico, sino que es la esencia misma de lo que significa ser maestra. Comprendí que educar va mucho más allá de enseñar contenidos o de cumplir con un horario específico; enseñar es, ante todo, un acto de amor, de respeto y de construcción permanente de relaciones humanas. Durante mi experiencia en la escuela, pude experimentar que hay una distancia grande entre lo que dicen los documentos institucionales y lo que realmente pasa en el día a día. Aunque se habla mucho de valores y de cuidado, en la práctica muchas veces nos quedamos solo en lo superficial, en atender que se cumplan las reglas, que los niños no se ensucien o que no se lastimen físicamente. Me di cuenta de que, sin querer, dejamos de lado lo más importante: lo emocional, lo afectivo y la necesidad profunda que tienen los niños y niñas de sentirse escuchados, valorados y comprendidos. Aprendí que no basta con decir que cuidamos al otro; hay que demostrarlo en la forma en que los observo, en cómo les hablo y en cómo les doy espacio para ser quienes son.

Este recorrido me transformó mucho como persona y como futura maestra. Pasé de ver mi práctica como una simple obligación a entenderla como un encuentro real. Comprendí que el cuidado está en los detalles, en la paciencia cuando algo no sale bien, en la capacidad de sentarme a escuchar lo que tienen para decirme o contarme, y en saber acoger sus emociones, tanto las de alegría como las de tristeza o enojo. Entendí que el tiempo que dedico a crear un vínculo de confianza y seguridad no es tiempo perdido; al contrario, es la base para que ellos puedan aprender, tener confianza y desenvolverse mejor. Un niño que se siente querido y respetado es un niño que tiene ganas de estar ahí, de aprender, de participar y de descubrir el mundo.

También aprendí una lección muy valiosa sobre mí misma: para poder cuidar bien a los demás, primero tengo que aprender a cuidarme yo y a valorar mi propio bienestar. Me di cuenta de que si

me siento agotada, triste o sin apoyo, mi capacidad de dar afecto y de acompañar se disminuye. Por eso, entiendo ahora que el cuidado también es cosa de todos; necesitamos ambientes donde nos sintamos respaldados no solo los estudiantes, sino también los docentes y toda la comunidad.

Otra cosa que me quedó muy clara es que el cuidado no puede ser algo aislado, como una actividad o una clase en específico. El cuidado tiene que estar en todo lo que hago, tiene que estar presente en cada momento del día y en cada espacio de la escuela. Tiene que verse en cómo explico un tema, en cómo solucionamos un problema, en cómo nos saludamos y en cómo nos despedimos. Hago un compromiso conmigo misma a que mi futura labor sea siempre desde esta mirada, buscando formar no solo estudiantes inteligentes, sino seres humanos sensibles, buenas personas y capaces de querer y respetar a los demás.

Finalmente, me llevo en el corazón la certeza de que la escuela puede ser un lugar muy hermoso y transformador. Como futura maestra, siento que tengo una gran responsabilidad: la de construir ambientes donde la escucha, el respeto y el bienestar estén adelante. Sé que este camino apenas comienza, pero me voy con la convicción de que cada gesto cuenta, cada palabra construye y que mi práctica educativa es la mejor herramienta que tengo para aportar un granito de arena y hacer de este un mundo un poco más humano y más feliz.

Julieth.

El camino de este proceso investigativo ha sido uno de los más importantes dentro de mi formación, tanto a nivel académico como personal. A lo largo de este recorrido no solo aprendí sobre un tema en específico, sino que me permitió detenerme a pensar en quién soy como maestra en formación, en cómo estoy actuando dentro del aula y en el sentido que tiene para mí trabajar con niños y niñas. Al iniciar, tenía una idea del cuidado mucho más limitada, pensaba que estaba relacionado principalmente con atender necesidades o estar pendiente de los niños en ciertos momentos. Sin embargo, a medida que fui avanzando en mi práctica, en mis intervenciones y en el acompañamiento diario, fui comprendiendo que el cuidado va mucho más allá. Está en la manera en que escucho a los niños, en cómo respondo cuando se acercan a contarme algo, en cómo los acompaño cuando no entienden o cuando atraviesan una situación personal. Esto transformó mi forma de ver la educación, porque entendí que no se trata solo de enseñar, sino de construir relaciones desde el respeto, la confianza y la cercanía.

Estar dentro del aula fue clave para este proceso, porque me permitió ver la realidad de los niños y niñas. Comprendí que cada uno llega con algo diferente, con su forma de ser, con sus emociones, con situaciones que muchas veces no se ven a simple vista. Hubo momentos en los que algunos de ellos me buscaban no solo para orientarles la actividad, sino para contarme cosas de su casa, de su familia o de lo que les había pasado, y eso hizo que me diera cuenta de la confianza que poco a poco se iba construyendo. También me sorprendió cómo muchos de ellos se acercaban a mí con

abrazos, como una forma de expresar lo que sentían sin necesidad de palabras. De la misma manera, ellos también me preguntaban por mí, por mi vida, por cómo estaba, y eso hizo que el vínculo fuera más cercano y más humano, no solo desde lo académico.

Del mismo modo, me fui dando cuenta de la importancia de la escucha. No una escucha solo de oír lo que dicen, sino de tratar de entender lo que hay detrás de sus gestos, de sus silencios y de sus formas de actuar. En ese sentido, la expresión “hoy me siento...” se volvió muy importante para mí, porque me permitió acercarme a lo que los niños y niñas estaban viviendo realmente. No era solo una respuesta rápida, era una forma de abrirles un espacio para expresarse y para que yo pudiera leer mejor cómo llegaban al aula. Hubo momentos en los que esa pregunta me ayudó a entender situaciones que no eran tan visibles en la actividad, pero que sí estaban presentes en su día. También entendí que la práctica no siempre sale como se planea. Hubo momentos en los que las actividades no se desarrollaron como esperaba, en los que algunos niños no comprendían o en los que el tiempo no fue suficiente. Sin embargo, estas situaciones me permitieron aprender a ser más flexible, a buscar otras maneras de explicar y a no quedarme únicamente con lo que tenía pensado. Esto me ayudó a comprender que ser maestra implica adaptarse constantemente a lo que ocurre en el aula. En ese sentido, puedo decir que este proceso me permitió ir construyendo un saber pedagógico desde la experiencia misma, desde lo que pasa en la relación con los niños y niñas y además de lo que se lee o se planea. Es un saber que nace de la práctica, de observar, de escuchar y de pensar lo que va ocurriendo en el aula. Un saber que me ha permitido entender que mi quehacer como maestra no es algo fijo, sino que cambia en cada encuentro con los niños, en cada decisión que tomó y en cada situación que me hace pensar de otra manera lo que hago en el aula.

Finalmente, este trabajo investigativo reafirmó mi decisión de ser maestra. Me permitió ver la educación desde un lugar más humano, donde no solo importa lo que se enseña, sino también la forma en que se hace y desde dónde se hace. Me quedo con la idea de que quiero ser una maestra que escucha, que observa y que se interesa de verdad por sus niños y niñas reconociendo que cada uno es diferente y que todos merecen ser acompañados.

Sara.

Este proceso investigativo en torno a la pedagogía del cuidado no solo representó un ejercicio académico, sino que se convirtió en un camino profundamente transformador a nivel personal y profesional. A lo largo de este recorrido, comprendí que investigar no es únicamente producir conocimiento, sino también mirarse, cuestionarse y reconstruirse desde lo vivido. Cada experiencia, cada momento en el aula y cada reflexión fueron tejiendo en mí una manera distinta de comprender la educación infantil y, sobre todo, de reconocer el lugar que quiero ocupar dentro de ella. En este proceso, la pedagogía del cuidado dejó de ser una idea lejana o un concepto teórico para convertirse en una postura ética, sensible y consciente frente al otro. Comprendí que cuidar

no se limita a atender necesidades básicas o a evitar riesgos, sino que implica una disposición genuina por reconocer al niño y la niña en su totalidad: en sus emociones, en sus formas de habitar el mundo, en sus silencios y en sus maneras de expresarse. El cuidado fue tomando lugar como una práctica que atraviesa cada acción pedagógica, cada palabra, cada gesto y cada decisión dentro del aula.

Asimismo, mi experiencia en la práctica educativa me permitió entender que el cuidado se construye en lo cotidiano, en aquello que a veces parece pequeño, pero que tiene un impacto profundo: en la escucha atenta, en la mirada que comprende, en el acompañamiento respetuoso y en la capacidad de estar presente. Fue allí donde reconocí que los niños y niñas necesitan únicamente ser orientados en su aprendizaje, sino también sentirse seguros, acogidos y sobre todo valorados. Esto reafirmó en mí la idea de que no hay aprendizaje posible sin vínculo, y que el cuidado es la base sobre la cual se construyen todas las experiencias significativas.

Un aspecto que marcó profundamente mi práctica fue la pregunta orientadora con la que iniciaba cada sesión: “¿cómo te sientes hoy?”. Este momento, que al principio parecía sencillo, se convirtió en un espacio significativo de escucha, reconocimiento y cuidado. Poco a poco, pude darme cuenta de cómo los niños y niñas además de expresar sus propias emociones, comenzaron a interesarse por las de los demás, escuchándose entre ellos y buscando maneras de acompañarse, incluso proponiendo posibles soluciones cuando alguno no se sentía bien. Esta experiencia me llegó profundamente, ya que me permitió comprender que, a partir de lo que sienten y expresan, es posible construir formas de cuidado colectivas, donde el otro importa y donde el bienestar se convierte en una responsabilidad compartida.

De igual manera, este camino estuvo atravesado por retos, dudas e incertidumbres que, lejos de debilitarme, fortalecieron mi proceso formativo. Hubo momentos en los que cuestioné mis capacidades, en los que el cansancio o la presión aparecieron, pero a la vez fueron oportunidades para reconocer mis propias emociones, aprender a gestionarlas y comprender que ser maestra también implica un ejercicio constante de cuidado hacia sí misma. En este sentido, entendí que no es posible cuidar a otros sin antes reconocer la importancia del autocuidado como parte fundamental de la labor docente.

Finalmente, este trabajo investigativo reafirmó profundamente mi vocación por la educación infantil. Me permitió reconocer que deseo ser una maestra que educa desde la sensibilidad, el respeto y el compromiso, una maestra que no solo transmite conocimientos, sino que construye vínculos, que escucha, que acompaña y que reconoce en cada niño y niña un ser único y valioso. Asumo con responsabilidad y amor el compromiso de que mi futura labor como maestra esté siempre atravesada por el cuidado, entendiendo que en cada encuentro tengo la posibilidad de dejar una huella significativa. Más allá de los resultados obtenidos, me llevo un aprendizaje que supera lo académico: la certeza de que educar es, ante todo, un acto profundamente humano. Esta

experiencia no solo fortaleció mi formación como futura maestra, sino que también me transformó como persona, reafirmando que elegí un camino que implica entrega, sensibilidad y, sobre todo, un profundo compromiso por aportar al bienestar y desarrollo de las infancias.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Aguilar, A. (2013). *Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento*. Pedagogía y Saberes, (39), 107–114. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/2629/2416>

Ariza, K., Cruz, D. & Herrera, K. (2021). *Educación emocional: Una práctica para la pedagogía del cuidado y el desarrollo integral en niños y niñas del Centro Lúdico Full Kids* (Trabajo de grado). Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/4370>

Avendaño, M., & Niño, N. (2021). *Sistematización de experiencias: Prácticas desde la pedagogía del cuidado en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori “un tejido con diferentes colores en la virtualidad”* (Trabajo de grado de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16835>

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta. <https://consciousfoodsystems.org/wp-content/uploads/2025/01/Boff-2002.-El-Cuidado-Esencial.pdf>

Burga Yuy, C. E. (2018). *La pedagogía del cuidado de Nel Noddings y la construcción de la identidad de adolescentes de una escuela pública* (Tesis de licenciatura). Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/1974>

Camacho, L., Martínez, A., Moreno, M, & Prieto, Y. (2021). *Práctica educativa en la Fundación Social Crecer en tiempos de distanciamiento social: Reflexiones desde experiencias emocionales* (Trabajo de grado de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/efd782a0-12b9-4b19-a96a-7db393f5a551/content>

Comins Mingol, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Icaria. <https://ceipaz.org/wp-content/uploads/2020/04/2.-Estica-del-cuidad0-IreneComin.pdf>

Cresw, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed.)mixtos (4.^a ed.). SAGE. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Escámez, J., Lázaro, J., & Vázquez Verdera, V. (2022). *La educación del carácter y el cuidado*. Madrid: Narcea.

Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori. (2018). Proyecto Educativo Institucional (PEI), Red académica https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI_ENSDMM.pdf

Fernández, B., & Johnson M., D. (2015). *Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica*. Psicoperspectivas, 14(3), 93–105. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>

Figuerola, I., & Gómez, M. (2015). *Cuestionar y problematizar la propia práctica: trabajo investigativo Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente*. Summa Psicológica UST, 12(2), 31–42. <https://doi.org/10.18774/448x.2015.12.213>

Fisher, B., & Tronto, J. (1993). Toward a feminist theory of caring. En E. K. Abel & M. K. Nelson (Eds.), *Circles of care: Work and identity in women's lives* (pp. 35–62). Albany, NY: SUNY Press.

Garavito, D., & Gómez Hernández, I. (2021). *El cuidado: Comprensiones y relaciones con la enseñanza. Un estudio de caso a través de 3 maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional* (Trabajo de grado de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16831>

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press. [https://syllabus.pirate.care/library/Carol%20Gilligan/In%20a%20Different%20Voice%20\(418\)/In%20a%20Different%20Voice%20-%20Carol%20Gilligan.pdf](https://syllabus.pirate.care/library/Carol%20Gilligan/In%20a%20Different%20Voice%20(418)/In%20a%20Different%20Voice%20-%20Carol%20Gilligan.pdf)

Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/The-Ethics-of-Care-Personal-Political-and-Global-by-Virginia-Held.pdf>

Henao, B. (2004). *Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica*. Pedagogía y Saberes, (21), 89–98. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/6718/5487>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología del trabajo investigativo* (Cap. 14: Recolección y análisis de los datos cualitativos). McGraw-Hill. <https://share.google/DqwGZEgAu1o4Zg9bk>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología del trabajo investigativo* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hernández, V., Muñoz, D., & Zapata, S. (2023). *Aproximaciones a una pedagogía del cuidado en las prácticas de educación infantil: en los escenarios formales y no formales con niñas y niños desde el nacimiento hasta los 3 años* (Trabajo de grado de pregrado). Tecnológico de Antioquia. Archivo digital. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/3630>

Herrera, J., & Martínez, Á. (2018). *El saber pedagógico como saber práctico*. Pedagogía y Saberes. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/8541>

Hoyuelos, A. (2007). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro

Manual de convivencia Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2017 <https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/Manual.pdf>

Martínez, Y., Rubiano, A., & Venegas, M. (2012). *Pedagogía del cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz* (Trabajo de grado). Universidad de La Sabana. <https://hdl.handle.net/10818/2475>

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2005). *Caring in education*. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2012). *The caring relation in teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Osorio, M., & Zapata, A. (2022). *Pedagogía del cuidado en un contexto de educación en pandemia* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Archivo digital <https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/9f0ec295-7fb0-47db-a00b-8b84d626161e/content>

Pascale Molinier & Matxalen Legarreta (2019). *Subjetividad y trabajo de cuidados: Ética, política y prácticas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Red Académica. (2025, agosto 21). *Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED)*. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/escuela-normal-superior-distrital-maria-montessori-ied>

Restrepo, B. (2004). *Ética del cuidado y educación*. Medellín: Universidad de Antioquia / trabajos de circulación académica en educación.

Restrepo, B. (2015). *Reflexiones sobre educación, ética y política*. Medellín: Editorial EAFIT

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

Rodríguez Gómez, J. (2006). *Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7552>

Rodríguez Gómez, J. (2006). *Práctica pedagógica: una tensión entre la teoría y la práctica*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7442>

Schön, A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Taylor, J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/reimaginar-juntos-nuestros-futuros-0>

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) (2018). *Acuerdo 010 de 2018 por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional*. Consejo Superior. <https://buscadornormativo.upn.edu.co/backend/api/files/2594.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). (2021). *Reglamento de Práctica Educativa de la Facultad de Educación (Acuerdo 129 de 2021)*. https://educacion.upn.edu.co/wp-content/uploads/2023/08/Acuerdo-129-de-2021_Reglamento-Practica-DSII.pdf

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). (2023). *Lineamientos de la práctica educativa de la Licenciatura en Educación Infantil*. Facultad de Educación. <https://educacion.upn.edu.co/wp-content/uploads/2023/08/Documento-final-Lineamientos-de-practica-Infantil-15-06-2023.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional. (2021). *Reglamento por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado de la Facultad de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. https://educacion.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/06/Reglamento-modalidades-trabajo-de-grado-CFED-2-DIC-2021_ajuste-art-15-y-16-1.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2018, 13 de abril). *Acuerdo 010 de 2018 del Consejo Superior, por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional*. <https://buscadornormativo.upn.edu.co/backend/api/files/2594.pdf>

Vázquez Verdera, V. (2010). *La educación moral desde la ética del cuidado*. Valencia: Universitat de València.

Vázquez Verdera, V. (2010). *La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación*. Educación XX1, 13(1), 177–197. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.282>

Vázquez, V., Escámez, J., & García, R. (2012). *Educación para el cuidado: Hacia una nueva pedagogía*. Madrid: Brief Ediciones.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXOS

SEMINARIO FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN VI

2025 I

MATRIZ APORTES A LA SITUACIÓN PROBLEMA

REGISTRO REVISIÓN DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

MAESTRAS EN FORMACIÓN: Jennifer Valentina Niño Angulo Sara Viviana Nope Botache Julieth Katherine Plata Cárdenas Luisa Fernanda Rodríguez Sosa		GRUPO: 4	
EJE DE LA LÍNEA : Eje 2: Cuidado- no cuidado		CONCEPTO DE INTERÉS ACORDADO EN LA SESIÓN DEL 12 DE MARZO: Pedagogía del cuidado (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori - Curso 202 y 203)	
NOMBRE DEL DOCUMENTO INSTITUCIONAL , AÑO DE PUBLICACIÓN Y UBICACIÓN		ELEMENTOS A INDAGAR EN EL DOCUMENTO	ANÁLISIS DEL DOCUMENTO A PARTIR DEL CONCEPTO DE INTERÉS
Manual de convivencia, 2017 https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/Manual.pdf		- De acuerdo con el manual de convivencia, ¿<u>que</u> se entiende por cuidado? - ¿Cuáles son las concepciones que tiene la Escuela Normal Superior distrital María Montessori <u>relacionados</u> con el cuidado? - ¿Qué estrategias establece la ENSDMM para el cuidado?	1. ¿Qué se entiende por cuidado según el Manual de Convivencia? En el Manual de Convivencia de la ENSDMM se entiende el cuidado como un principio ético fundamental en la formación de estudiantes, docentes y familias dentro del ámbito escolar. Este concepto se relaciona con el autocuidado, el respeto por los demás y la responsabilidad compartida en la construcción de una convivencia armoniosa. El cuidado implica garantizar la dignidad y el

	- ¿Cómo se concibe la institución como un espacio de cuidado?	bienestar físico, emocional y social de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, se extiende al uso adecuado de los espacios y recursos institucionales, promoviendo su conservación y buen uso como parte del compromiso con el entorno escolar. A través de diferentes normas y protocolos, la escuela busca que cada estudiante aprenda a cuidar de sí mismo, de los otros y del ambiente en el que se desenvuelve. 2. ¿Cuáles son las concepciones que tiene la ENSDMM sobre el cuidado? La ENSDMM concibe el cuidado como un eje central en la educación y la convivencia escolar. Desde su perspectiva, el cuidado no solo es un acto de protección o asistencia, sino un elemento ético formativo que fortalece la ética y la ciudadanía. La escuela considera que el cuidado debe ser una práctica cotidiana en las relaciones interpersonales, fundamentada en el respeto, la equidad y la corresponsabilidad. Además, lo entiende como una responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes y familias, en la que cada actor tiene un rol clave en la creación de un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje. El cuidado también se vincula con
--	---	---

		el desarrollo de una conciencia social y ecológica, impulsando valores que fomenten el respeto por la vida, el entorno y la diversidad. 3. ¿Qué estrategias establece la ENSDMM para el cuidado? Para promover el cuidado dentro de la comunidad educativa, la ENSDMM implementa diversas estrategias que buscan fortalecer la convivencia y la seguridad de los estudiantes. Entre estas estrategias se encuentran los protocolos de convivencia, que establecen rutas de atención y acciones para prevenir y resolver conflictos dentro del entorno escolar. Asimismo, la escuela cuenta con consejos de clase y comités de convivencia, espacios en los que los estudiantes pueden dialogar y tomar decisiones colectivas para mejorar la armonía en la institución. Otra estrategia clave es la promoción de acciones preventivas, como actividades pedagógicas enfocadas en el autocuidado, el manejo de emociones y la resolución pacífica de conflictos. Además, la ENSDMM busca fortalecer la relación entre la familia y la escuela, fomentando la participación de los padres en la construcción de una cultura del cuidado a través de reuniones, talleres y actividades comunitarias.
https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI_ENSDMM.pdf	- ¿De qué manera se integra el cuidado en la enseñanza? - ¿Cómo se concibe el cuidado en la formación de ciudadanos?	4. ¿Cómo se concibe la institución como un espacio de cuidado? La ENSDMM se proyecta como un espacio de cuidado en el que los estudiantes no solo reciben formación académica, sino que también encuentran un entorno seguro, respetuoso y propicio para su desarrollo integral. La institución busca que cada uno de sus miembros se sienta valorado y protegido, promoviendo una convivencia basada en la empatía, el respeto y la corresponsabilidad. Para ello, implementa normas y estrategias que garantizan el bienestar emocional y físico de los estudiantes, asegurando que haya mecanismos efectivos para atender cualquier situación de vulnerabilidad o conflicto. Asimismo, la escuela refuerza la importancia del cuidado del entorno, inculcando el respeto por los espacios comunes y fomentando una cultura de sostenibilidad y responsabilidad ambiental. De esta manera, la ENSDMM no solo educa en el conocimiento, sino también en la sensibilidad hacia el otro y en la construcción de un entorno más humano y solidario. El documento destaca el cuidado como una práctica fundamental en la educación infantil, vinculada a la protección y educación de los niños. Se concibe como una necesidad derivada de la interacción de los niños con el mundo, enfatizando la importancia de abrirles oportunidades y derribar barreras para su desarrollo integral. 2. ¿De qué manera se integra el cuidado en la enseñanza? El cuidado se incorpora en la enseñanza a través de la pedagogía del pensamiento y la experiencia. Se busca que los maestros reconozcan la diversidad de infancias, escuchen a los niños y promuevan su autonomía. Además, se vincula con el desarrollo de <u>habitus</u> y disposiciones que favorecen la toma de decisiones, la creatividad y la interacción con el entorno. 3. ¿Cómo se concibe el cuidado en la formación de ciudadanos? La formación ciudadana integra el cuidado a través de la ética y el "cuidado de sí", entendidos como elementos esenciales para la construcción de una sociedad democrática. Se promueve el aprendizaje de la deliberación

		y el reconocimiento del otro como sujeto con derechos y puntos de vista distintos. Además, el cuidado se vincula con la educación ambiental y la responsabilidad social para fomentar una convivencia basada en el respeto y la equidad.
--	--	--

OBSERVACIONES:

Tras revisar el Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la ENSDMM, se encontró que en ninguno de estos documentos se hace referencia explícita a la Pedagogía del Cuidado. Por el contrario, ambos documentos abordan el concepto desde la Ética del Cuidado, destacándose como un principio fundamental en la formación integral de los estudiantes. La Ética del Cuidado se menciona en relación con la convivencia escolar, el respeto por los demás y la responsabilidad compartida dentro de la comunidad educativa, promoviendo valores como la solidaridad, la equidad y el autocuidado, pero al ser una institución educativa que tiene como eje la pedagogía, no encontramos cómo la institución aterriza el concepto de la pedagogía del cuidado. Interesante, esto será lo que se ubique como eje de problematización.

Anexo 1 Registro Revisión Documentos

2025 I

MATRIZ APORTES A LA SITUACIÓN PROBLEMA

REGISTRO INSTRUMENTOS DE ACERCAMIENTO A SUJETOS DEL CONTEXTO

MAESTRAS EN FORMACIÓN: Jennifer Valentina Niño Angulo Sara Viviana Nope Botache Julieth Katherine Plata Cardenas Luisa Fernanda Rodriguez Sosa	GRUPO: 4
EJE DE LA LÍNEA : El cuidado - No cuidado	CONCEPTO DE INTERÉS ACORDADO EN LA SESIÓN DEL 12 DE MARZO: Pedagogía del cuidado

TIPO DE INSTRUMENTO (ENTREVISTAS, GRUPOS DE DISCUSIÓN, REGISTRO DE OBSERVACIÓN DIRECTA, TALLER) - DIRIGIDO A	PREGUNTAS REALIZAR ELEMENTOS INDAGAR	A O A	REGISTRO – TRANSCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	REFLEXIONES SOBRE EL INSTRUMENTO CON BASE EN EL CONCEPTO DE INTERÉS

Entrevista dirigida a la coordinadora.	1. ¿Cuál es su nombre? 2. ¿Qué cargo desempeña en la Normal? 3. ¿Cuánto lleva desempeñando ese cargo? 4. ¿Cómo entiende el concepto de "cuidar"? 5. ¿Qué significa para usted en lo cotidiano? 6. ¿Cómo se hace visible el cuidado dentro de la escuela, tanto entre niños como entre docentes? 7. ¿Qué acciones o estrategias ha implementado la escuela para promover el cuidado? 8. ¿Qué estrategias utiliza para promover el cuidado dentro del aula? 9. ¿Conoce el concepto de pedagogía del cuidado? Si responde sí, ¿Cómo lo definiría?	¿Cuál es tu nombre? Ingrid Albarracín ¿Qué cargo desempeñas en la normal? Soy coordinadora en el ciclo inicial ¿Cuánto llevas desempeñando tu cargo Año y medio ¿Cómo entiendes el concepto de cuidar? Cuidar es como preocuparse por el bienestar, tanto de uno como de los demás ¿Y qué significa para ti en lo cotidiano? Estar pendiente del otro ¿Cómo se hace visible el cuidado dentro de la escuela? Dentro de la escuela, nosotros cuidamos en todo momento, en las actividades que realizamos, en el diseño de las mismas, en el tener en cuenta una planeación que nos permita que los niños estén bien en todo momento ¿Y lo mismo pasa con los docentes? ¿Se cuida tanto como niños como docente? Se trata, pero yo diría que en menor medida, ¿sabes? Todos estamos como muy enfocados en los niños y a veces perdemos el cuidado, el bienestar de nosotros ¿Qué acciones o estrategias ha implementado la escuela para promover el cuidado? Aquí tenemos un centro de interés que maneja la profe Ana Lucía, ella trabaja con los niños representantes o con quienes quieran vincularse al proyecto y hacen un proyecto centrado en los valores, en el respeto, en el cuidado del otro. También de la infraestructura del colegio, en el buen trato, entonces se enfoca sobre todo en esos temas ¿Qué estrategias utilizas tú desde tu cargo para promover el cuidado?	Las respuestas de la coordinadora Ingrid Albarracín evidencian una sensibilidad hacia el bienestar infantil que se manifiesta en lo cotidiano a través de la atención, la planeación y la disposición a escuchar y acompañar a los niños. Aunque no identifica explícitamente el concepto de pedagogía del cuidado, sus prácticas reflejan sus principios: el cuidado entendido como estar pendiente del otro, como una preocupación activa por su bienestar. Esto se hace evidente tanto en su presencia en los espacios escolares como en el trabajo que promueve a través de proyectos centrados en los valores y el respeto. Sin embargo, su reflexión también pone en refleja un aspecto importante: el cuidado tiende a centrarse exclusivamente en los niños, dejando en segundo plano el bienestar de los docentes. Esta tensión revela la necesidad de ampliar el enfoque del cuidado en la escuela, para que no solo se oriente hacia los niños, sino que también incluya a quienes enseñan, reconociendo que el interés genuino desde la pedagogía del cuidado debe abarcar a toda la comunidad educativa.
--	--	---	--

	9. ¿Cómo cree que se relacionan la ética del cuidado y la pedagogía del cuidado en el trabajo de enseñanza y aprendizaje en la escuela?	El diálogo, trato como de ir a los salones, salir a los descansos, hablar con los niños, preguntarles cómo están, qué les hace falta ¿Y conoces el concepto de pedagogía del cuidado? No, ¿No lo conoces? No	
--	--	--	--

Entrevista dirigida al orientador.	1. ¿Cuál es su nombre? 2. ¿Qué cargo desempeña en la Normal? 3. ¿Cuánto lleva desempeñando ese cargo? 4. ¿Cómo entiende el concepto de "cuidar"? 5. ¿Qué significa para usted en lo cotidiano? 6. ¿Cómo se hace visible el cuidado dentro de la escuela, tanto entre niños como entre docentes? 7. ¿Qué acciones o estrategias ha implementado la escuela para promover el cuidado? 8. ¿Conoce el concepto de pedagogía del cuidado? Si responde sí, ¿Cómo lo definiría? 9. ¿Cómo cree que se relacionan la ética del cuidado y la pedagogía del cuidado en el trabajo de enseñanza y aprendizaje	1. ¿Cuál es su nombre? RONALD JARAMILLO PALACIO 2. ¿Qué cargo desempeña en la Normal? Orientador escolar de primer ciclo (grado primero, segundo y tercero) 3. ¿Cuánto lleva desempeñando ese cargo? Llevo 5 años como orientador escolar. 4. ¿Cómo entiende el concepto de "cuidar"? ¿Qué significa para usted en lo cotidiano? El concepto de cuidar lo tomamos desde una perspectiva biopsicosocial en donde el individuo entiende una responsabilidad por el bienestar o la integridad de algo o alguien. – y lo cotidiano corresponde a las tareas diarias o a las rutinas establecidas por un periodo de tiempo prolongado en donde se realizan las mismas actividades. 5. ¿Cómo se hace visible el cuidado dentro de la escuela, tanto entre niños como entre docentes? Para empezar se acuña el término de cuidado en los niños partiendo del “yo” en donde cada individuo se reconoce dentro del concepto biológico (reconociendo sus partes, cuidándolas, lavando sus manos, permaneciendo limpio, alimentándose bien entre otras) psicológico (permaneciendo en calma, conociéndose, aprendiendo a manejar sus emociones y canalizarlas adecuadamente) social (comprendiendo que hay otros y otras personas, que tienen también diferentes necesidades de ver y habitar el espacio común) 6. ¿Qué acciones o estrategias ha implementado la escuela para promover el cuidado? • Semana de la diversidad • Campañas de autocuidado • Charlas a familiares y niños	Las respuestas del orientador Ronald Jaramillo revelan una comprensión integral del cuidado como parte fundamental del quehacer educativo, alineada con los principios de la pedagogía del cuidado. Desde su perspectiva biopsicosocial, su enfoque muestra un interés genuino por el bienestar físico, emocional y social de los niños, lo cual se traduce en prácticas concretas como campañas de autocuidado, normas de convivencia y promoción de espacios seguros y armónicos. Esta forma de asumir pedagogía del cuidado, entendida como una forma de enseñar desde la empatía, el vínculo y el reconocimiento del otro, no solo busca prevenir violencias, sino también formar sujetos conscientes de sí mismos y de los demás. Así, el cuidado no es solo un valor enunciado, sino una experiencia cotidiana que atraviesa las relaciones escolares y que responde a un interés profundo por educar en la convivencia, el respeto y la responsabilidad compartida. En conclusión, las respuestas del orientador reflejan un compromiso con una pedagogía del cuidado en la que el interés por el otro no es solo un valor enunciado, sino una práctica concreta que se visibiliza en las relaciones cotidianas, en la organización del espacio escolar y en las estrategias pedagógicas que buscan que el cuidado sea una experiencia vivida y compartida.
--	---	---	--

	en la escuela?	• Campañas en los salones de aseo y orden • Normas y límites en los patios de descanso • Promoviendo también la recreación pasiva en diferentes espacios de los patios de recreo. 7. ¿Conoce el concepto de pedagogía del cuidado? Si responde sí, ¿Cómo lo definiría? Reconozco la pedagogía del cuidado como la reflexión de los procesos de enseñanza aprendizaje que prioriza el fomento de relaciones empáticas ayudando a prevenir las violencias y regular las relaciones humanas. 8. ¿Cómo cree que se relacionan la ética del cuidado y la pedagogía del cuidado en el trabajo de enseñanza y aprendizaje en la escuela? A partir de las normas establecidas no solo desde la escuela con su manual de convivencia, sino también desde el trabajo desarrollado desde cada una de las aulas con decálogos y normas establecidas desde las rutinas cotidianas de los niños, se establecen trabajos centrados en las normas y las pautas de cuidado de cada niño y de la comunidad en general.	
--	-----------------------	--	--

Anexo 2. Registro de instrumentos de acercamiento a sujetos del contexto

BITACORA DE OBSERVACIÓN

Se observa a:	
Fecha:	
Grado:	
Aspectos a observar:	1. Rutinas de inicio: 2. Manejo de aula (orden y acomodo del salón): 3. Estrategias de enseñanza (metodología): 4. Estrategias de aprendizaje (actividades que realizan los alumnos): 5. Interacciones verbales y no verbales: 6. Respuesta de los niños: 7. Recursos didácticos:

Anexo 3. Registro de observación no participante

Entrevistadora: Luisa Rodriguez (maestra en formación)

Entrevistada: Valentina Niño (maestra en formación)

1. A partir de lo sucedido en la sesión observada ¿Cómo cree que podría mejorar los vínculos entre los niños durante las actividades?

Considero que puedo mejorar los vínculos entre los niños promoviendo de manera más intencionada actividades colaborativas en las que no solo compartan un espacio, sino que realmente necesiten interactuar, dialogar y construir juntos. Es importante que estas actividades les permitan asumir roles, tomar decisiones en grupo y reconocer el aporte de cada compañero, de modo que se sientan parte de un proceso colectivo.

Asimismo, reconozco que mi papel como docente es fundamental en este proceso, ya que debo modelar constantemente actitudes como el respeto, la escucha activa y la cooperación. A través de mi ejemplo, puedo orientar la forma en que ellos se relacionan entre sí, especialmente en momentos de dificultad.

Además, considero clave generar espacios de diálogo al finalizar las actividades, donde los niños puedan expresar cómo se sintieron, qué les gustó y qué podrían mejorar. Estos espacios no solo favorecen la reflexión, sino que también fortalecen la empatía y el reconocimiento del otro, contribuyendo a la construcción de vínculos más sólidos y respetuosos dentro del aula.

2. ¿Al iniciar la sesión qué busca generar en las niñas-os preguntándoles “cómo se sienten”, más allá de una rutina de saludo?

Al iniciar la sesión preguntándoles cómo se sienten, busco generar un espacio de confianza y cercanía donde los niños puedan expresarse libremente sin temor a ser juzgados. Esta acción va más allá de una rutina de saludo, ya que me permite reconocerlos como sujetos integrales, con emociones y experiencias que influyen directamente en su disposición para aprender.

Me interesa conocer su estado emocional al comenzar la jornada, porque esto me da pistas sobre cómo orientar la clase, qué estrategias utilizar o si es necesario hacer algún ajuste para responder mejor a sus necesidades. Por ejemplo, si noto que varios estudiantes llegan inquietos o tristes, puedo incorporar actividades que favorezcan la calma o la expresión emocional.

Asimismo, este espacio fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que los niños aprenden a identificar y nombrar lo que sienten. También fortalece la empatía, al escuchar a sus compañeros y reconocer que cada uno vive situaciones distintas. De esta manera, se contribuye a crear un ambiente más acogedor, respetuoso y propicio para el aprendizaje.

3. ¿Cómo relaciona nuestra práctica educativa con la pedagogía del cuidado especialmente en los momentos de escucha y diálogo?

Relaciono mi práctica educativa con la pedagogía del cuidado especialmente en los momentos de escucha y diálogo, ya que los considero fundamentales para construir relaciones significativas con los estudiantes. Procuró brindar espacios donde puedan expresarse con libertad, sintiendo que sus palabras son importantes y que hay una disposición genuina para escucharlos.

En estos momentos, intentó ejercer una escucha activa, prestando atención no solo a lo que dicen, sino también a cómo lo dicen, reconociendo sus emociones y validando sus experiencias. Esto implica ser empática, respetar sus opiniones y evitar juicios apresurados, lo que contribuye a generar un ambiente de confianza.

Además, el diálogo se convierte en una herramienta para resolver conflictos, fortalecer la convivencia y promover el respeto mutuo. A través de estas interacciones, busco que los estudiantes no solo se sientan acompañados, sino que también aprendan a cuidar de los otros, desarrollando actitudes de solidaridad, comprensión y responsabilidad.

De esta manera, la pedagogía del cuidado se hace presente en mi práctica no sólo como un enfoque teórico, sino como una forma concreta de relacionarme con los estudiantes y de construir un ambiente educativo más humano y significativo.

Entrevistadora: Julieth Plata (maestra en formación)

Entrevistada Sara Nope (maestra en formación)

1. A partir de lo sucedido en la sesión observada, ¿Cómo cree que podría mejorar los vínculos entre los niños durante las actividades?

Durante la sesión observada, se evidenció que los niños responden positivamente cuando se les brinda un espacio seguro para expresar sus emociones y compartir experiencias personales. Para fortalecer aún más los vínculos entre ellos, considero importante fomentar actividades que promuevan la escucha activa y el reconocimiento de los sentimientos de los demás, como compartir en círculo experiencias relacionadas con emociones y cómo se cuidaron en esas situaciones.

Estas instancias permiten que los niños se comprendan y apoyen entre sí, desarrollando empatía y solidaridad, lo cual es fundamental para la construcción de relaciones significativas. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Nel Noddings sobre la pedagogía del cuidado, que resalta la importancia de relaciones basadas en la atención, la empatía y la comprensión mutua dentro del aula.

2. Al iniciar la sesión, ¿qué busca generar en las niñas y niños preguntándoles “cómo se sienten”, más allá de una rutina de saludo?

La pregunta “¿cómo se sienten?” tiene un propósito profundo: busca que los niños reconozcan y nombren sus emociones, comprendan que todas son válidas y se sientan escuchados y aceptados en el grupo. Este momento inicial no solo permite identificar el estado emocional de cada niño,

sino que también fortalece la construcción de confianza y seguridad, condiciones necesarias para el aprendizaje y la participación activa.

En este sentido, la práctica se articula con la pedagogía del cuidado de Nel Noddings, donde la escucha activa y el reconocimiento del otro se constituyen en acciones educativas fundamentales. Permitir que los niños expresen sus emociones desde el inicio de la sesión establece un clima de respeto, empatía y acompañamiento, promoviendo la formación integral del individuo dentro del aula.

3. ¿Cómo relaciona nuestra práctica educativa con la pedagogía del cuidado, especialmente en los momentos de escucha y diálogo?

Mi práctica educativa se fundamenta en la pedagogía del cuidado al crear espacios específicos de escucha y diálogo, donde los niños pueden expresar sus emociones, sentirse reconocidos y reflexionar sobre cómo cuidarse ante diferentes situaciones. Estos momentos son esenciales, porque escuchar activamente a cada niño permite comprender sus experiencias, validar sus sentimientos y fortalecer la confianza dentro del aula, mientras que el diálogo les da la oportunidad de compartir, comparar y aprender de sus propios procesos y los de los demás.

Durante la intervención, los momentos de diálogo permitieron que los niños compartieran experiencias de alegría, tristeza, furia o miedo y formularán acciones concretas de autocuidado, promoviendo la autorreflexión y la empatía hacia sí mismos y los demás. Además, al modelar mis propias emociones y expresar cómo me sentía frente a la dispersión del grupo, evidencié que el cuidado también implica reconocer y comunicar lo que sentimos, lo que fortalece la autorregulación emocional del grupo.

Entrevistadora: Sara Nope (maestra en formación)

Entrevistada: Julieth Plata (maestra en formación)

1. A partir de lo sucedido en la sesión observada ¿Cómo cree que podría mejorar los vínculos entre los niños durante las actividades?

A partir de lo vivido en la sesión, reconozco que los vínculos entre los niños comienzan a fortalecerse cuando se abren espacios donde pueden expresar lo que sienten y escuchar a los otros. Situaciones como la de Isabella, quien manifestó tristeza por dejar a su gatito, o Alan que compartió la pérdida de su conejito, permitieron que el grupo se acercara a realidades distintas y comprendiera que no todos viven las mismas emociones.

Sin embargo, al reflexionar sobre mi práctica, considero que puedo avanzar hacia la generación de espacios donde no solo se escuche, sino donde también se promueva una respuesta del grupo frente a lo que el otro siente. Es decir, propiciar momentos en los que los niños no solo reconozcan la emoción del compañero, sino que puedan pensar cómo acompañarlo. Esto permitiría transitar de

la expresión individual hacia la construcción de vínculos más empáticos y solidarios dentro del aula.

2. ¿Al iniciar la sesión qué busca generar en los niños y niñas preguntándoles “cómo se sienten”, más allá de una rutina de saludo?

Al iniciar la sesión con la pregunta “¿cómo se sienten?”, busco generar un espacio donde los niños puedan reconocerse emocionalmente y expresar la diversidad de emociones con las que llegan al aula. Esta pregunta permite que no solo se nombren emociones como la felicidad, sino también otras que hacen parte de su experiencia cotidiana.

Lo observado en la actividad me permitió comprender que cuando esta pregunta se plantea desde una intención genuina de escucha, los niños responden desde sus vivencias, compartiendo lo que realmente sienten. Esto contribuye a crear un ambiente de confianza donde cada emoción es válida y puede ser expresada.

De esta manera, este momento inicial deja de ser una rutina y se convierte en una oportunidad para reconocer al niño en su integralidad y favorecer un clima de aula más cercano y respetuoso.

3. ¿Cómo relaciona nuestra práctica educativa con la pedagogía del cuidado especialmente en los momentos de escucha y diálogo?

Considero que mi práctica se vincula con la pedagogía del cuidado en la medida en que busco construir espacios donde la escucha y el diálogo sean genuinos. Durante la actividad, cuando los niños compartieron sus emociones, especialmente aquellas relacionadas con la tristeza, se generó un ambiente donde sus palabras fueron acogidas sin juicio.

La intervención de Julián, al reconocer la diversidad de emociones, también me permitió ampliar la comprensión del grupo, mostrando que el aula puede ser un espacio donde se aprende no solo desde el contenido, sino desde la relación con el otro.

Desde esta experiencia, reflexiono que educar desde el cuidado implica asumir una postura ética frente a los niños, en la que escuchar, reconocer y validar sus emociones se convierte en una acción pedagógica fundamental. No se trata solo de enseñar, sino de acompañar y de construir relaciones que favorezcan el bienestar y la convivencia dentro del aula.

Entrevistadora: Valentina Niño (maestra en formación)

Entrevistada: Luisa Rodriguez (maestra en formación)

1. A partir de lo sucedido en la sesión observada ¿Cómo cree que podría mejorar los vínculos entre los niños durante las actividades?

Considero que puedo mejorar los vínculos entre los niños promoviendo más actividades colaborativas en las que no solo compartan el espacio, sino que realmente necesiten interactuar, intercambiar ideas y apoyarse entre ellos para lograr un objetivo común. Es importante que estas actividades les permitan reconocerse como parte de un grupo, donde cada uno tiene algo valioso que aportar.

Además, reconozco que es fundamental modelar de manera constante actitudes como el respeto, la escucha y la cooperación, ya que los niños aprenden en gran medida a través del ejemplo. Por ello, mi forma de comunicarme y de resolver situaciones dentro del aula influye directamente en cómo ellos se relacionan entre sí.

Asimismo, considero relevante generar espacios de diálogo al finalizar las actividades, en los que los estudiantes puedan expresar cómo se sintieron, qué dificultades tuvieron y qué aprendieron de sus compañeros. Esto no solo fortalece sus relaciones, sino que también les permite reflexionar sobre la importancia de convivir y trabajar con otros desde el respeto.

2. ¿Al iniciar la sesión qué busca generar en las niñas-os preguntándoles “cómo se sienten”, más allá de una rutina de saludo?

Al iniciar la sesión preguntándoles cómo se sienten, busco generar un ambiente de confianza en el que los estudiantes se sientan cómodos para expresarse. Más allá de ser un saludo, este momento me permite reconocer su estado emocional y comprender cómo llegan al aula, lo cual es importante para orientar el desarrollo de la clase.

También busco que se sientan escuchados y valorados, entendiendo que sus emociones son importantes dentro del espacio educativo. Esto contribuye a que se dispongan de mejor manera para el aprendizaje y para la convivencia con sus compañeros.

De igual forma, este espacio favorece el desarrollo de la empatía, ya que al escuchar a otros, los niños pueden reconocer diferentes emociones y situaciones. Así, se va construyendo un ambiente más respetuoso, donde no solo importa el aprendizaje académico, sino también el bienestar de todos.

3. ¿Cómo relaciona nuestra práctica educativa con la pedagogía del cuidado especialmente en los momentos de escucha y diálogo?

Relaciono mi práctica educativa con la pedagogía del cuidado al brindar espacios de escucha activa y diálogo respetuoso dentro del aula, entendiendo que estos momentos son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Procuro ser empática, prestar atención a lo que expresan y dar valor a sus opiniones, lo que contribuye a que se sientan reconocidos.

Además, en estos espacios intento atender no solo lo que dicen, sino también lo que sienten, ofreciendo un acompañamiento que responda a sus necesidades emocionales. Esto implica actuar con sensibilidad, respeto y disposición para comprender sus situaciones.

De esta manera, busco crear un ambiente seguro en el que los estudiantes se sientan acompañados y puedan expresarse con tranquilidad. Considero que esto no solo favorece su bienestar emocional, sino que también impacta positivamente en su proceso de aprendizaje y en la forma en que se relacionan con los demás.

Anexo 4. Transcripción de entrevista cualitativa

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

FECHA:	
COLEGIO:	
MAESTRA TITULAR:	
MAESTRA EN FORMACIÓN:	
GRADO:	
NUMERO DE ESTUDIANTES:	
HORA DE INICIO – FINALIZACION:	

OBJETIVO DE LA SEMANA:
DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO:
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO:
RELACIÓN ENTRE LO OBSERVADO Y LOS APORTES TEORICOS DE LA INVESTIGACIÓN:
¿QUE LE APORTA LO OBSERVADO A SU QUEHACER PROFESIONAL?

Análisis categorización Matriz

	Vínculos	Aspectos socio afectivos	Trabajo Colaborativo
Relación teoría-Práctica	En los diarios de campo la construcción de vínculos en el aula es un elemento central en el proceso educativo. Se observó constantemente la relación entre las maestras en formación y los niños, allí se fundamentó la cercanía, la escucha y el acompañamiento en las actividades cotidianas, favoreciendo no solo un ambiente de confianza, sino que permite a los niños sentirse reconocidos. Esta práctica se relaciona con los planteamientos de Nel Noddings, que propone la pedagogía del cuidado como base de toda relación educativa, donde el acto de enseñar implica atender al otro de manera realista, como lo habla Carol Gilligan en la ética del cuidado, donde se permite comprender las relaciones interpersonales, la empatía y la responsabilidad hacia el otro; así mismo con los que propone Leonardo Boff quien entiende el cuidado como una actitud fundamental frente a la vida y a los demás.	En los diarios de campo se reconoce el aula como espacio donde emergen emociones, interacciones, reconocimiento personal y colectivo. Los niños expresan emociones y sentimientos, dialogan entre ellos y con las maestras en formación, desde la pedagogía del cuidado se habla de la importancia de la sensibilidad, la empatía y la atención a las necesidades de los otros.	Los diarios de campo mostraron que el aprendizaje se construyó mediante la interacción con los demás. Esto se generó a través de las dinámicas de cooperación, el apoyo entre todos y la participación conjunta. Siguiendo las ideas de Nel Noddings, el aprendizaje en grupo se vio como una forma de hacer más fuertes las relaciones de cuidado en el aula. Allí, cada niño pudo aportar con lo que sabía y, al mismo tiempo, recibir ayuda de los demás.
Relación Reflexión-Acción	A partir de la observación en las experiencias dentro del aula, las	A partir del análisis de las situaciones observadas en el aula,	La reflexión permite identificar el valor del trabajo colaborativo como una

	maestras en formación lograron reconocer la importancia de los vínculos como base fundamental de la práctica pedagógica. Esto nos llevó a reflexionar sobre nuestro rol y a transformar nuestra manera de actuar, procurando ser más cercanas, empáticas y atentas a las necesidades tanto individuales como colectivas de los niños. En este sentido, la reflexión no se queda solo en lo teórico, sino que se vió reflejada en nuestras acciones, como en la disposición para escuchar, acompañar de manera constante generando espacios de confianza que fortalecieran la relación con los niños.	las maestras en formación comprendieron que las emociones juegan un papel fundamental en los procesos de aprendizaje. Esta reflexión nos llevó a pensar en nuestra práctica de manera consciente, promoviendo estrategias pedagógicas que favorecieran la expresión emocional, la escucha y el diálogo. Desde esta perspectiva, se reconoció la importancia de asumir una mirada de cuidado, entendiendo a los niños y niñas como seres integrales.	estrategia que favorece el aprendizaje y la construcción de vínculos, las maestras en formación constantemente promovieron actividades que incentivaron las interacciones, el apoyo mutuo y la participación colectiva, la comprensión del aula como espacio integral donde las relaciones de cuidado se fortalecen a través de la cooperación el reconocimiento del otro
--	--	---	---

Saber pedagógico	El saber pedagógico se construye a partir de la experiencia vivida y su comprensión, lo que permitió reconocer la importancia de los vínculos en el proceso educativo. En este sentido, las maestras en formación comprendieron que enseñar no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica la construcción de relaciones basadas en el respeto, la confianza y el cuidado. A partir de ello, comenzaron a otorgar un	A través de las experiencias vividas, se fue estableciendo un saber pedagógico que consideró al niño como un individuo completo, donde lo emocional y lo social fueron claves. En este contexto, las maestras en formación entendieron que abordar estos aspectos son esenciales para favorecer procesos de aprendizaje más significativos. Desde la pedagogía del cuidado, este conocimiento	A partir de las experiencias en el aula se comprendió que el aprendizaje no es un proceso individual, sino relacional y colectivo. Desde esta mirada, integramos el trabajo colaborativo como una estrategia pedagógica que no solo potenció el desarrollo cognitivo de los niños, sino que también fortaleció los vínculos entre ellos. De esta manera, la práctica se orientó hacia la construcción de espacios donde los niños pudieran aprender juntos, apoyarse y
------------------	---	---	--

	lugar central a lo afectivo en su práctica, reconociendo que el aprendizaje no se da de manera aislada, sino que se construye en el marco de relaciones interpersonales significativas para los niños	significó adoptar una actitud ética hacia los demás, marcada por la sensibilidad, la empatía y la responsabilidad.	participar activamente, promoviendo relaciones basadas en el cuidado, el respeto y la colaboración.
--	---	--	---

Anexo 6. Matriz de análisis

https://drive.google.com/drive/folders/1cYY6JNrDSicwK4rE0Cowas_oiqXVKeo

Anexo 7: Diarios de Campo de las maestras en formación