

**RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES INFANTILES EN EL AULA.
CONCEPCIONES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE LAS MAESTRAS DE
GRADO PRIMERO DEL COLEGIO EL MINUTO DE DIOS CEMID**

Educadora en formación

Victoria Moshamer Algarra

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Línea Educación, infancia y sociedad

Bogotá, Colombia

2025

**RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES INFANTILES EN EL AULA.
CONCEPCIONES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE LAS MAESTRAS DE
GRADO PRIMERO DEL COLEGIO EL MINUTO DE DIOS CEMID**

Trabajo de grado para obtener el título de

Licenciada en Educación Infantil

Tutora

Doris Patricia Torres Torres

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Línea Educación, infancia y sociedad

Bogotá, Colombia

2025

Tabla De Contenido

Presentación	5
1 Situación Problemática	8
1.2 Justificación	8
1.2 Planteamiento de la Pregunta Problemática	12
2 Objetivos del Estudio de caso	12
2.1 Objetivo General	12
2.2 Objetivos Específicos	13
3 Marco Contextual	14
3.1 Contexto Institucional	15
3.2 ¿Quiénes son las Maestras Titulares de los Cursos 101 y 102?	22
3.3 ¿Quiénes son las niñas y los niños del curso 101?	24
4 Marco Teórico De Referencia	26
4.1 ¿Qué es una Emoción?	27
4.2 Tipos de Emociones	28
4.3 Funciones de las Emociones	30
4.4 Educación Emocional en la Infancia	32
4.5 Estrategias para el Acompañamiento Emocional de la Infancia	35
5 Metodología	40

5.1 Investigación Cualitativa	40
5.2 Estudio de Caso	42
5.3 Instrumentos de Investigación	44
5.3.1 Entrevista Semiestructurada	44
5.3.2 Observación Participante	47
5.3.3 Diario de Campo	49
5.4 Ruta Metodológica	50
6 Análisis	53
7 Conclusiones y Recomendaciones	70
7.1 Conclusiones	70
7.2 Recomendaciones	73
7 Anexos	80

Presentación

En este documento se presenta el informe del trabajo de grado cuyo título es: “Reconocimiento de las emociones infantiles en el aula. Concepciones, experiencias y estrategias de las maestras de grado primero del colegio El Minuto De Dios CEMID”.

Este ejercicio investigativo se enmarca desde un enfoque cualitativo, mediante el desarrollo de un estudio de caso, realizado por la educadora en Formación Victoria Moshamer Algarra, e involucra a dos maestras titulares del curso primero de primaria de la Institución educativa oficial “Colegio El Minuto de Dios CEMID”. El interrogante que origina este trabajo parte del interés de la maestra en formación respecto de ¿Cuáles son las concepciones y estrategias pedagógicas que implementan las maestras titulares del grado primero del Colegio El Minuto de Dios en el acompañamiento de las situaciones y procesos relacionados con lo emocional de los niños y niñas de estos cursos? Debido a que ha observado en las diferentes instituciones de práctica, y en particular en la que se desarrolló el trabajo investigativo en el ciclo de profundización, son escenarios educativos que no suelen ver y valorar al niño y a la niña como un sujetos emocionales, por ende, no se realiza un acompañamiento acertado frente a las manifestaciones emocionales de los infantes y en algunas ocasiones, también suelen ser invisibilizadas o mal acompañadas, trayendo como consecuencia que el niño y la niña vayan interiorizando concepciones y acciones erróneas sobre sus emociones.

Para propósitos expositivos, el actual informe de investigación se estructura en siete capítulos así:

El primer capítulo plantea la situación problemática, en donde se presentan algunas dinámicas en las que la institución realiza un acompañamiento emocional por parte de programas

que realizan las psicólogas, pero que no son continuas y pertinentes. A su vez, se menciona que es importante que las maestras realicen dicho acompañamiento, puesto que comparten tiempo importante con los estudiantes. Por otra parte, se aprecia que algunas de las estrategias que usan lo hacen desde sus experiencias, posibilidades y conocimientos, puesto que no tienen o no cuentan con una formación sobre ello. Así mismo, se aprecia una gran diferencia en el actuar de las maestras titulares seleccionadas para el estudio; se expone la importancia de realizar un acompañamiento emocional adecuado. Todas estas observaciones y apreciaciones desencadenan finalmente la formulación de la pregunta problema.

En cuanto al segundo capítulo, en éste se presentan el objetivo general y objetivos específicos que orientan el trabajo investigativo.

A su vez, en el tercer capítulo marco contextual se menciona el contexto institucional desde el planteamiento de sus valores, principios institucionales y estrategias pedagógicas reflejados en el PEI, explicitando las dinámicas escolares, el rol que debe cumplir el maestro y maestra en el proceso de enseñanza, la presentación de la población seleccionada para la investigación en este caso las dos maestras titulares, nombrando sus acciones y dinámicas y la experiencia profesional en directa relación con la problemática que se presenta; enseguida está una breve descripción de los niños y las niñas de estos cursos, esto con el fin de brindarle al lector una mirada más amplia del contexto de la institución en donde se realizó la investigación.

El cuarto capítulo llamado marco teórico de referencia contiene los conceptos fundamentales para el trabajo investigativo, de este modo se expone el sustento conceptual que configuró la postura teórica de la maestra en formación y permite el posterior análisis de los hallazgos del estudio de caso; entre los conceptos elegidos están: emoción, tipos, funciones de

las emociones, educación emocional en la infancia y estrategias para acompañamiento emocional de la infancia.

En el quinto capítulo se explicita la ruta metodológica adoptada para el estudio de caso, dando cuenta del lugar de enunciación del estudio y su pertinencia; por ello, se realiza una descripción del ejercicio investigativo, en donde se hace la claridad respecto del por qué se elige y su aporte como estudio de caso, la investigación cualitativa, los instrumentos de investigación como la entrevista semiestructurada, observación participante y diario de campo.

En relación con el capítulo sexto, se expone el análisis a partir de las siguientes categorías: a) concepciones de las maestras titulares sobre lo emocional, b) estrategias para el acompañamiento emocional en el aula, c) la importancia de la educación emocional en el aula.

En el séptimo capítulo, se comparten las conclusiones del trabajo investigativo, en directa relación con los objetivos generales y específicos proyectados y gracias a lo observado, vivenciado, reflexionado sobre el acompañamiento de las emociones por parte de las dos maestras de primaria. Así mismo, se exponen las recomendaciones construidas producto del trabajo investigativo desarrollado, orientadas al quehacer pedagógico y al programa actual de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

1 Situación Problemática

1.2 Justificación

Como se presentó, este trabajo de grado surge en el marco de la práctica pedagógica como maestra en formación del ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil, en el Colegio El Minuto De Dios (CEMID), la cual se realiza durante los períodos académicos de 2023- I – II y el 2024 – I.

Una primera consideración que justifica la realización de este ejercicio investigativo, parte de reconocer las experiencias previas que tuvo la maestra en formación a lo largo de los escenarios de práctica durante su formación en la LEI, y en particular, las prácticas educativas realizadas en el Colegio El Minuto de Dios- CEMID, donde pudo evidenciar que aunque la institución implementa un acompañamiento emocional por parte de las psicólogas en los programas pedagógicos que se desarrollan, éste no suele ser constante, y en el aula en donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo de su vida escolar, pocas veces tiene incidencia o no se suele abordar o reconocer la importancia del campo emocional de los niños y las niñas.

Esta situación puede presentarse porque los maestros y maestras no cuentan con procesos de formación específica en este tema, o con el tiempo y el apoyo institucional para realizar un adecuado acompañamiento emocional hacia sus estudiantes, generando así, que solo algunos de los docentes realicen este proceso, como es el caso de la maestra titular 1, desde una iniciativa propia y partiendo desde sus experiencias, posibilidades y sus conocimientos. De esta forma se ve limitada la acción del docente respecto del acompañamiento emocional de sus estudiantes, trayendo como consecuencia, a la vez, que el niño y la niña no puedan experimentar, comprender, fortalecer su campo emocional, el cual está descubriendo en su proceso de

desarrollo. Así mismo, algunos docentes no se cuestionan sobre sus concepciones frente al tema y no reflexionan en torno a sus prácticas, por ello, es fundamental que se continúe trabajando y analizando estos temas, para apostar hacia una articulación de saberes que reconozca al niño y a la niña como sujeto emocional.

Teniendo en cuenta lo anterior, un primer elemento está relacionado con todo aquello que la maestra en formación pudo evidenciar en el transcurso de la práctica, lo cual está referido a las formas como las maestra titulares acompañan de manera cercana y pedagógica, aquellas situaciones concernientes a las manifestaciones de las emociones de los niños y niñas y las diversas estrategias que cada una utiliza; así mismo, si lo hacen de manera continua o no, en situaciones como: la construcciones y aprendizajes que desarrollan con los niños y niñas en sus clases, las relaciones e interacciones que se establecen con los otros y con la maestra, en las que en medio de ello surgen emociones que no saben cómo transitar, como por ejemplo, la tristeza, el miedo, ira, entre otras

Otro elemento es como la maestra en formación identifica, con respecto a lo anterior, que la maestra titular 2, a diferencia de la maestra titular 1, no suele acompañar las emociones de sus niños y niñas, puesto que su preocupación está dirigida hacia: el cumplimiento del currículo, el no atrasarse en ningún aspecto académico, el mantener el orden del grupo ante situaciones en las que expresan sus emociones; como por ejemplo, cuando lloran les dice que llorar no funciona ni arregla nada en la vida, invalidando de esta forma su expresión emocional y creando confusión y vergüenza en el estudiante.

Por otra parte, la maestra titular 1 se muestra dispuesta a acompañarlos en las que las emociones están presentes, esto es gracias a que ella se muestra muy cercana y con capacidad para hacer uso de la lectura del lenguaje corporal de sus estudiantes e identificar si algo les

sucede. En situaciones en las que el niño y la niña expresan sus emociones, la maestra les brinda el espacio necesario para acompañarlos, los escucha, los orienta, los guía y los aconseja, validando así sus emociones y sus formas de sentir, permitiéndoles sentir la escuela como un lugar seguro, en donde aprenden las áreas de conocimiento y también sobre sus emociones.

A partir de estas observaciones, surge el interés de la maestra en formación por reconocer, comprender y visibilizar las concepciones, ideas y acciones pedagógicas que usa la maestra titular 1 en el acompañamiento de lo emocional, en relación con las que realiza la maestra titular 2. Es decir, se parte de considerar la importancia de investigar, analizar y reflexionar, puesto que considerar que el ámbito escolar también es un espacio formativo, en el que el reconocimiento y el acompañamiento de la dimensión emocional, permite crear un ambiente propicio para el desarrollo integral y el aprendizaje de la infancia en el que se hace necesario comprender a los niños y niñas como sujetos emocionales; dado que las emociones influyen en la disposición y la significación de los aprendizajes, las relaciones sociales, la atención, la concentración y la disposición anímica de los estudiantes para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Además, cuando se sabe que en la educación infantil es fundamental brindar espacios o momentos para que los niños y niñas no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también puedan enriquecer su formación integral, esto es posible mediante el adecuado acompañamiento emocional por parte de sus maestros y maestras, donde lo primordial sea brindarles los conocimientos y las herramientas necesarias, mediante estrategias pedagógicas que responden asertivamente a estas necesidades infantiles. Adicionalmente, también se contribuye al fortalecimiento de la vida misma de sus estudiantes, puesto que el gestionamiento emocional les ayudará a enfrentarse con las situaciones difíciles de la vida, comprender sus sentires, poder

expresar sus emociones, ser empáticos y poder leer las emociones de los otros, para de esta manera construir relaciones fuertes y sanas consigo mismo y con los otros.

De igual modo, al respetar al niño y a la niña como sujetos integrales, se contribuye al desarrollo de todas las dimensiones de su ser (racional, emocional, social, corporal, estético y espiritual). Por ello, es que los maestros y las maestras desempeñan un papel importante en la formación de estudiantes emocionalmente inteligentes y socialmente competentes, posibilitándoles ser conscientes de su propio sentir y del otro, ya que por medio de estas estrategias los niños y niñas pueden ir aprendiendo desde edades tempranas a reconocer, nombrar y transitar sus emociones.

Además, esto se hace posible, gracias a que los niños y niñas suelen compartir más tiempo del día con sus docentes en la escuela (recreo, restaurante, paseos, etc.), momentos en los que vivencian muchas situaciones que les permiten experimentar distintas emociones de manera individual o colectiva; por ello, se necesita de maestros y maestras que estén comprometidos con el desarrollo integral de sus estudiantes y también se convierten en modelos emocionales para sus alumnos a través de su actuar y desde las estrategias que implementan, donde las cuales los niños y niñas observan, comprenden y apropian. Del mismo modo, en medio de esas interacciones se crea un fuerte vínculo afectivo entre los docentes con sus estudiantes, lo que permite que los niños y niñas tengan una gran cercanía a ellos, se sientan seguros y en confianza para acudir a ellos ante una dificultad, en espera de consejo o para poder comunicar sus preocupaciones o sentires tranquilamente.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, este trabajo de grado busca indagar, identificar, comprender y analizar las formas o estrategias a las que acuden las maestras titulares, en el

acompañamiento emocional de los niños y niñas, y además diferenciar y cuestionar las estrategias que cada una realiza.

Finalmente, con base en lo anteriormente mencionado, es importante investigar este tema, el cual brinda la información y los conocimientos necesarios para reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas que se presentan en el aula respecto a la importancia del acompañamiento de lo emocional y cómo estas se dan precisamente desde las concepciones y experiencias que posee cada maestra. De esta forma, se apuesta por una educación integral que fortalezca y mejore las propuestas educativas, desde la promoción del campo académico y emocional de los estudiantes. A su vez, puede funcionar como aporte informativo para personas que estén interesadas sobre el tema y para las maestras e institución educativa en la cual se realizó el presente trabajo de grado.

1.2 Planteamiento de la Pregunta Problemática

En correspondencia, se plantea la pregunta problema que orienta el trabajo investigativo:

¿Cuáles son las concepciones y estrategias pedagógicas que implementan las maestras titulares del grado primero del Colegio El Minuto de Dios en el acompañamiento de las situaciones y procesos relacionados con lo emocional de los niños y niñas de estos cursos?

2 Objetivos del Estudio de caso

2.1 Objetivo General

Reconocer las concepciones y estrategias pedagógicas de las docentes titulares del curso primero de primaria de la institución educativa El Minuto de Dios CEMID, a través de sus voces

y las acciones realizadas en el acompañamiento de las situaciones emocionales de los niños y niñas.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones que poseen las dos maestras titulares de primero de primaria sobre las emociones en el ámbito de la escuela.
- Reconocer las estrategias a las acuden las dos maestras titulares en sobre el reconocimiento, acompañamiento y orientación de las emociones de los niños y niñas.
- Analizar la incidencia e importancia que tiene el acompañamiento de las maestras en el ámbito emocional de los niños y niñas para contribuir con su desarrollo integral.

3 Marco Contextual

En este apartado se presenta de manera general el contexto educativo en el que se desarrolló el trabajo de grado, el cual está enmarcado en la práctica educativa de la educadora en formación en el ciclo de profundización de la LEI y que fue realizada durante los periodos 2023-I - 2023-II y 2024-I.

En primer lugar, se exponen algunos datos generales, las motivaciones y particularidades que dieron origen al estudio de caso abordado, teniendo en cuenta el enfoque institucional desde el planteamiento de valores, principios y apuestas educativas plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Enseguida, se precisa la importancia del rol del docente y las lecturas de contexto generales realizadas por la maestra en formación en torno a las situaciones cotidianas en las cuales se reconoce el abordaje de lo emocional de las niñas y niños por parte de las maestras de primer grado; tomando en cuenta que esta lectura permite analizar, reflexionar y valorar posteriormente la importancia del acompañamiento emocional que brindan tanto la maestra titular 1, como la maestra titular 2, todo en aras de establecer las posibles diferencias y concordancias en el accionar pedagógico, todo ello con el propósito de resaltar la importancia que tiene en lo educativo, el reconocer a los niños y niñas como sujetos emocionales.

Se reafirma que este ejercicio investigativo se da en el marco de la práctica, la cual se desarrolló durante año y medio (2023-I y II- 2024 1), lo cual posibilita a la maestra en formación obtener los elementos necesarios para la lectura, reflexión, comprensión y análisis en torno al tema de investigación sobre lo emocional, puesto que mediante el acompañamiento realizado a las dos maestras titulares y a los niños y niñas de grado primero de los cursos 101 y 102 en sus

diferentes momentos cotidianos de la vida escolar y haciendo uso, tanto de la observación participante, como de la implementación de algunas acciones y estrategias pedagógicas focalizadas en el tema, dadas en el transcurso de las clases.

3.1 Contexto Institucional

Para comenzar, se presenta el contexto general de la institución en la cual se realizó el presente ejercicio, el cual es el del “Colegio El Minuto De Dios”, que de ahora en adelante será referido en este documento con la sigla CEMID.

El colegio se fundó en el año 1958 por parte del Padre Rafael García Herreros, de tal manera que en el presente año de 2025 cumple y celebra los 67 años. Esta institución está ubicada en la localidad 10 de Engativá en la ciudad de Bogotá, ofrece formación académica en los niveles de preescolar, primaria, bachillerato y cuenta con 947 estudiantes.

Es una institución de orden cristiana orientando su visión, misión a partir de allí y desde donde se comprende al estudiante “como un ser espiritual con experiencia humana y en relación permanente con Dios, consigo mismo, con los demás y con el cosmos”. (PEI Colegio El Minuto de Dios [CEMID], 2025, p. 2).

De igual manera, tomando como referencia principal el documento del PEI, se encuentra que plantean como principios fundamentales para la institución: “Amor, justicia, servicio y libertad”, y como valores fundamentales se promulgan: “Tolerancia, confianza, autoestima, ternura, valoración del otro, equidad, lealtad, honradez, solidaridad, cooperación, autonomía e interdependencia” (PEI CEMID, 2025); es decir que estos principios y valores constituyen los pilares morales y éticos fundamentales para la formación de los niños y niñas, puesto que buscan favorecer a cada uno de ellos, tanto de manera individual, como en las relaciones que establecen

con los demás; con ello se pretende que reconozcan e integren a sus vidas dichos postulados, dado que les permite formarse para que sean seres humanos justos, honrados, con amor propio, aceptación, valoración de sí mismos y del otro, con criterio propio, reconociendo y respetando a los demás, posibilitándoles ir más allá del yo, hacia la construcción de un nosotros colectivo.

Cabe anotar que, también se propone desde el PEI la orientación de los estudiantes hacia el reconocimiento de la verdad, para que sean personas libre-pensantes y que puedan llegar a contribuir a los cambios en el mundo; esta premisa es argumentada desde la perspectiva educativa de una enseñanza para la comprensión, debido a que se entiende que se deben articular todos los elementos orientadores que plantea CEMID (2025) como:

El aprendizaje exige la comprensión intelectual entendida como la capacidad para aprehender en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo uno). Aprehensión que resulta de la interacción entre el conocimiento y su aplicación en la solución de situaciones reales del contexto del estudiante. (p. 4).

Así mismo, la institución plantea como estrategia pedagógica el brindar una educación para la comprensión, que busca dar respuesta a una formación de calidad que reconoce los rápidos cambios del mundo y pretende proporcionar a sus estudiantes no solo de saberes científicos, sino que también busca contribuir a sus procesos interpersonales, para que puedan comprender de una manera diferente la vida; en este sentido, se reconoce al estudiante como un ser capaz de transformarse a sí mismo y a su entorno. A su vez, también contempla como base principal el aspecto cognitivo, pero reconoce otras dimensiones, tal como se plantea en el PEI CEMID, (2025):

La Enseñanza para la Comprensión, concede importancia al aspecto cognitivo, pero permite a la vez considerar otras dimensiones: social, emocional y espiritual, reconociendo así la integralidad del ser humano. Involucra de igual manera la flexibilidad y la creatividad elementos fundamentales que permiten el desarrollo de competencias (p. 16).

Es decir que, para la institución, es importante brindar una educación que reconozca al estudiante como un ser integral, en donde no importa solo el aspecto cognitivo sino también, el social, espiritual y emocional. Por ello, el colegio hace una apuesta por brindar una educación integral donde también reconoce a sus estudiantes como seres emocionales, donde se valora el papel del maestro y la maestra como esa persona que guía, media, acompaña y reconoce las expresiones emocionales del niño y la niña, para poder ayudarlo y acompañarlo oportunamente.

Además, se establece que el papel de los maestros y maestras según la visión cristiana del colegio, tienen como objetivo principal potenciar ese desarrollo integral de los niños y niñas desde lo religioso, y así se espera lograr mejorar la calidad de vida individual y social de sus estudiantes; de allí que resalta la importancia, que los docentes ofrezcan una comunicación cálida, cercana y clara, mediada por el respeto, y a la vez, que respondan desde su quehacer pedagógico asumiendo el papel que plantea el CEMID (2025) donde se dice que el docente ejerce su rol como:

...mediador, capacitado y convencido de su labor, es observador que reconoce las condiciones en que llega el estudiante y acompaña y orienta al estudiante en la modificación de estructuras de pensamiento para facilitar las conexiones entre los conocimientos que va involucrando progresivamente. (p. 19)

Según los planteamientos y los objetivos pedagógicos institucionales del CEMID (2025), se promueve que los maestros y las maestras estén en la capacidad para generar espacios significativos para el conocimiento, posibilitando la participación activa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; a ello se le suma, que apuestan por tener proyectos pedagógicos donde el docente es visto:

...como facilitador del proceso de construcción de conocimiento al generar espacios de interrelación que permitan la participación del estudiante de manera crítica, analítica y reflexiva, con posibilidades a través de los proyectos pedagógicos, de su propia autoformación, autogestión, autoaprendizaje y auto-regulación, cumpliendo así el principio del aprender a aprender (p. 5).

Esto es debido a que se espera que los proyectos pedagógicos se den a partir de la curiosidad e interés de los mismos estudiantes. Como se dijo anteriormente, siempre de la mano y en completa coherencia con los valores, principios de la enseñanza, logrando así manifestar promover una educación integral, brindada por parte de los maestros y maestras a través de estas apuestas filosóficas y pedagógicas dirigidas hacia toda la población estudiantil.

Por ello, una parte fundamental para los procesos de enseñanza que se mencionan en el PEI se requiere también del compromiso y el amor de la familia, gracias a que se resalta la importancia de ésta en cada uno de los acompañamientos y enseñanzas llevados a cabo en el colegio, puesto que esto permite mejorar la coherencia, unión y fortalecimiento de lazos afectivos entre las familias con sus hijos e hijas.

Ahora bien, todos estos planteamientos pueden apreciarse de manera general en la cotidianidad del colegio, dado a que se vive un buen ambiente de convivencia, donde tanto

docentes como estudiantes establecen un trato bastante amable. Los docentes buscan mostrarse de manera comprensiva, solidaria, paciente y están dispuestos a colaborar juntamente con los estudiantes, en todo aquello que permita que el ambiente escolar sea tranquilo y armonioso, favoreciendo un espacio educativo agradable. Muestra de ello es lo que se puede observar en la narración del registro en el diario de campo de la educadora en formación:

En el descanso se encontraba llorando Isabella cerca de la maestra titular, ella se acerca a la niña y le dice que respire, le pregunta de manera cálida y cuidadosa ¿por qué estás llorando?, la niña le responde que su mejor amiga no quiere jugar con ella, sino que estar con otras compañeras”. La maestra titular le dice: “que no debe de estar triste por ello, que su mejor amiga puede jugar con otras niñas como ella y otro día lo harán juntas”. Le toca el hombro y le pide que continúe comiendo y luego salga a jugar con su otra amiga y disfrute del descanso. Así, Isabella tomó el consejo de su maestra y salió a divertirse con sus compañeras, dando vueltas por todo el patio (Diario de Campo EF. 22 de marzo de 2023).

Vale la pena anotar que en el caso de la maestra titular 1, ella se ve constantemente preocupada por el bienestar de sus estudiantes, debido a ello, está pendiente de lo que les sucede o cómo se encuentran, puesto que se aprecia que recurre a la lectura del lenguaje corporal y de los comportamientos de sus estudiantes, para poder identificar qué sucede con él o ella. En este caso, se dispuso a responder la situación de necesidad emocional que está transitando la niña de manera comprensiva, cálida y cercana, escuchándola con atención y ofreciéndole consejos.

Sin embargo, a partir de estas observaciones registradas en el diario de campo, las cuales conllevan a reconocer que existen diferencias entre la maestra titular 1 y la maestra titular 2, debido a que asumen o responden de diferente manera ante las situaciones emocionales y en

ocasiones se desconocen los principios pedagógicos del colegio, entre los cuales están el amor y el servicio a los demás, por lo tanto se deben reflejar en el quehacer pedagógico y en el buen trato que construyen con los estudiantes desde el amor.

Sin duda, esto contribuye a la construcción de las bases necesarias para posibilitar una educación integral, donde se reconozca a los estudiantes como sujetos emocionales, puesto que gracias a la disposición observada en la maestra 1 frente al acompañamiento emocional constante de sus estudiantes, brindándoles espacios de seguridad, calma y amor, para que puedan confiar en ella y comunicarle sus sentires, donde está dispuesta a la escucha y orientación. Además, del acompañamiento emocional que realiza, cuando lee el lenguaje corporal del niño y la niña e identifica que algo sucede, se acerca a él y le pregunta, para buscar que se calme le pide que debe respirar, luego escucha con atención lo que el niño o la niña le está comunicando, y si son varios niños y niñas implicados escucha todas sus versiones, los acoge brindándoles un consejo y una explicación de lo que está sucediendo, siempre brindándoles un espacio para ello.

Sin embargo, se observan algunas diferencias por parte de la maestra 2, ya que en su caso, esto no suele ocurrir, debido a que no se evidencia interés ante el acompañamiento constante a las necesidades emocionales de sus estudiantes, puesto que en algunas situaciones acompaña la emoción invisibilizándola, reprimiéndola y restándole importancia; es así como el accionar se aprecian maneras diferentes de abordar estos acompañamientos por parte de las dos maestras; situaciones que resultan ser de sumo interés para la maestra en formación, ya que busca reconocer, comprender y valorar ¿Qué es lo que sucede en estas situaciones relacionadas con lo emocional de las niñas y niños de este curso de primer grado? ¿Qué acciones realiza la maestra 1 para responder a las necesidades emocionales de sus estudiantes? ¿Cuáles son estas estrategias que utiliza?

Esta lectura del contexto sugiere que las dos maestras poseen concepciones diferentes sobre las emociones e indudablemente éstas se ven reflejadas en las acciones que realizan en el acompañamiento pedagógico oportuno y coherente. En el caso de la maestra 2, en algunos momentos del aula o de la vida escolar las emociones de los niños y niñas no suelen estar acompañadas, ya que para la maestra 2, importa mucho más el cumplimiento de labores como la entrega de notas, elaboración de informes de avances, y de trabajos para cumplir el currículo, el diligenciamiento de cartillas institucionales; lo que sumado a tareas como mantener el orden en el grupo, responder ante la pérdida de los objetos personales de los niños y las niñas, dar cuenta del consumo diario de alimentos, entre otros, trae como consecuencia la saturación del rol docente, conllevando a que no se reconozca al niño y la niña como sujeto integral y emocional, en el establecimiento de las relaciones que construye consigo mismo y con los otros.

En concordancia con estas reflexiones y desde un sentido investigativo, las dos maestras titulares seleccionadas y convocadas para abordar el presente ejercicio, son las titulares de los grados primero, puesto que aunque se evidencia que poseen una buena formación académica que contribuye con su quehacer pedagógico, resulta importante reconocer sus conocimientos y experiencias docentes en torno al tratamiento de las situaciones relacionadas con lo emocional, debido a que, como se dijo anteriormente, en cuanto al acompañamiento de emociones de las/os estudiantes, se pudieron apreciar deferencias y desafíos en lo que realiza cada una de ellas, puesto que la maestra titular 1 al parecer está interesada y preocupada por el bienestar emocional de sus estudiantes y por ello suele hacer uso de estrategias que le permiten ser cercana, cálida, intencionada y organizada respecto del acompañamiento afectivo y significativo que realiza y de esta forma los niños y niñas comprendan su campo emocional y reconocen su importancia; mientras que con respecto a la maestra titular 2, se manifiesta de forma desafiante ante este

acompañamiento de las emociones de sus estudiantes, dado que prioriza otras acciones como mantener el orden del grupo, cumplir con el currículo, el desarrollo de las cartillas, etc. A su vez, el acompañar la expresión emocional del niño y la niña, le resulta incómodo y no necesario, gracias a que el campo emocional, para ella, no posee un valor importante respecto del cognitivo, por ello, evita asumirlo, lo cual manifiesta a través de comentarios como: no se ponga así por eso, llorar no sirve para nada, entre otros. También, busca generar distracciones para que el estudiante olvide o evada lo que está sintiendo, con sugerencias como: debes calmarte, porque ya vamos a pasar a la otra clase, lo cual en algunas ocasiones genera que el niño y la niña se sienta avergonzado, confundido y busque reprimir su emoción e intente por sus propios medios integrarse a lo que le pide la maestra.

Con respecto a todo lo anterior, para la maestra en formación resulta de sumo interés conocer mucho más sobre las estrategias de la maestra 1 y cómo éstas están relacionadas con las concepciones y experiencias que ella posee respecto de las emociones y su adecuada tramitación e importancia para la vida de sus estudiantes, y, además, poder valorar y comprender qué es lo que sucede con la maestra 2, todo desde el reconocimiento del niño y la niña como sujetos emocionales. Es importante reiterar que durante el año y medio de la práctica del ciclo de profundización se da el presente proceso de investigación, el cual involucra diferentes formas de realizar esta interrelación, que, para la educadora en formación, contempla el acompañamiento constante a las docentes titulares con los niños y las niñas, involucrando procesos de observación, participación activa y colaborativa, e implementación de actividades pedagógicas.

3.2 ¿Quiénes son las Maestras Titulares de los Cursos 101 y 102?

A continuación, se presentan algunos datos de las maestras titulares como población elegida para el presente estudio de caso.

Tomando en cuenta lo planteado en este apartado, para el presente desarrollo investigativo se seleccionaron las dos maestras titulares de grado primero de los grupos 101 y 102, esto con el fin de reflexionar, analizar y comprender las estrategias empleadas por la maestra 1, en el acompañamiento emocional de sus estudiantes, gracias a que la maestra mantiene una gran cercanía con sus ellos.

Cabe señalar que las dos maestras comparten gran parte de la jornada escolar y los momentos y espacios cotidianos como el cuidado en el recreo, el recibimiento de los estudiantes, la organización de los materiales, el acompañamiento en el espacio de la biblioteca o el teatro, entre otros. Además, ellas asumen la enseñanza de áreas de conocimiento como la del área del lenguaje, el plan lector y lengua castellana; y en el área social ciudadanos globales, matemáticas, ciencias naturales, entre otros.

Tabla 1

Información general de las maestras titulares

Maestra titular 1		
Curso asignado	Número de estudiantes a cargo	Tiempo de experiencia profesional
Grado 101	24	40 años

Maestra titular 2		
Curso asignado	Número de estudiantes a cargo	Tiempo de experiencia profesional
Grado 102	26	10 años

Nota. Estas dos tablas presentan información de la población seleccionada para el estudio de caso

3.3 ¿Quiénes son las niñas y los niños del curso 101?

Con respecto, a los niños y niñas del grado 101, están en el rango de edad entre los 6 y 7 años, en general les gusta jugar con las princesas y los superhéroes, con los videojuegos, leer cuentos en sus momentos libres dentro y fuera del salón; además, disfrutan del baile y todo lo que implica el movimiento libre, igualmente, les suelen gustar la variedad de clases que les brindan. Son organizados y no les gusta que cambien el color de los marcadores que usan para escribir las maestras y maestros, que algún compañero bote la comida al suelo o la basura, les incomoda que un niño o niña deje su espacio de trabajo sucio, les disgusta prestar sus objetos personales y que no se los regresen, se ponen tristes cuando algún maestro o maestra hace uso de la agenda para informar algo malo que sucedió en la escuela. También suelen ser muy amables y ayudarse entre sí, a la maestra titular y la maestra en formación en lo que necesiten, comparten sus onces cuando algún niño o niña no tiene, cotidianamente algunos suelen ser muy comunicativos respecto de lo que les sucede y otros suelen ser muy callados, tanto con la maestra titular como la maestra en formación; todo ello es gracias a la cercanía que se construye en el

acompañamiento constante que realiza la maestra en el desarrollo de sus clases y en momentos fuera de estas, como en la hora del recreo, almuerzo, la bienvenida al salón, entre otros.

En cuanto a cómo es su desempeño en algunas de sus clases, esto suele variar, por ejemplo son muy buenos en deportes y danzas, dado su buen desenvolvimiento corporal; en matemáticas tienen dificultades, como confundir la lógica que se debe llevar a cabo para sumar y esto les frustra; en lengua castellana cuando se realizan dictados, algunos niños no saben cómo escribir correctamente la palabra y cuando la maestra se acerca al niño o niña, para mirar como lo hicieron, expresan miedo por hacerlo mal o fracasar; en la clase de tecnología cuando están en la sala de sistemas e implementan programas didácticos, algunos niños y niñas, se les dificulta el uso de este y se ponen tristes, porque sus otros compañeros van mucho más adelantados que ellos; en las clases de inglés cuando intentan recordar una palabra nueva y no lo logran, se entristecen y no suelen volver a participar.

Finalmente, con relación a la expresión y transición de las emociones de los niños y niñas, se presentaron algunas situaciones que suelen evidenciarse continuamente: cuando a un niño le molesta algo que realizó su compañero acude a agresiones físicas como golpes; cuando un niño o niña está triste, porque no entendía el tema que le están enseñando, llora y deja de ser partícipe en la clase; cuando la maestra les hace un llamado de atención mediante la agenda gritan, lloran, patalean y tiran las cosas al suelo; cuando van a participar en la clase, el miedo hace que duden de lo que saben y se arrepientan de dar su opinión o saber; cuando un compañero trae del patio del colegio un insecto y se lo muestra a una niña o niño, gritan porque les da asco y miedo, el animal que les están mostrando.

4 Marco Teórico De Referencia

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que se consideran fundamentales para el desarrollo del ejercicio investigativo y desde los cuales se busca comprender, conceptualizar y analizar el presente estudio de caso, teniendo en cuenta que esta indagación permite un adecuado proceso que sitúa la investigación, tematiza el problema y brinda los elementos teóricos de referencia que lo sustenta.

De igual manera, permite a la educadora en formación interpretar la realidad que evidenció en la práctica pedagógica, respecto de las diferentes situaciones relacionadas con la emocionalidad de los niños y niñas, buscando enfatizar en el acompañamiento pedagógico que las docentes brindan o posibilitan, desde su rol como maestras ante estas situaciones, permitiendo reconocer, analizar y comprender las estrategias que utilizan en la gestión de las emociones de sus estudiantes en el ámbito escolar.

Por otra parte, este apartado está compuesto por diversas perspectivas teóricas, que permiten ser la base de este trabajo investigativo. se parte de presentar algunas definiciones sobre el concepto de emoción, desde autores como Palmero (2006), Bericat (2012) y Gómez (2012); Así mismo, se habla sobre las emociones básicas universales planteadas por el documento de El Instituto Europeo De Innovación En Inteligencia Emocional; así mismo, se refieren las funciones adaptativas, sociales y motivacionales ofrecidas por el autor Montanés (2005).

A continuación, se aborda la educación emocional infantil con apuestas hacia una educación integral, esto desde documentos consultados como el del Ministerio de Educación Nacional (2014) y autores como Bisquerra (2005), López Cassá (2005). Para finalmente

reconocer la importancia sobre el rol y las estrategias pedagógicas que pueden implementarse para realizar un adecuado acompañamiento emocional a sus estudiantes.

4.1 ¿Qué es una Emoción?

Respecto al concepto sobre la emoción, se encontró variedad de posturas y perspectivas, debido a que este es un tema que se ha venido trabajando a lo largo de los años y en la actualidad es de gran importancia en el ámbito educativo. El primer ejemplo de ello es lo planteado por Palmero, et al. (2006):

... La emoción es un proceso, podemos sugerir que la ocurrencia de una emoción tiene que ver con la respuesta que se origina como consecuencia de un estímulo o situación que posee capacidad para desencadenar dicho proceso. Así pues, entendida como respuesta, es viable defender que la emoción implica un cambio súbito en el organismo, cambio que es producido por un estímulo, sea este interno o externo. (p. 6)

Esta definición permite comprender que la emoción es vista como la respuesta inmediata ante un suceso, situación o evento y lo cual genera en la persona una reacción a este estímulo, que puede ser originado por sí mismo o por otros. Es decir, la emoción está relacionada con la respuesta o reacción biológica del individuo ante un suceso determinado. Por otra parte, este concepto amplía un poco más la comprensión, dado que en esta definición se reconoce la estrecha relación entre el cuerpo con la emoción, ya que “La emoción es una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo. En su más sencilla expresión, implica tres elementos: (a) la valoración, (b) de un hecho del mundo, (c) realizada por un organismo individual.” (Bericat, 2012, p. 2).

Es decir, las emociones pasan inicialmente por una respuesta y valoración del sujeto que las siente, para pasar hacia una comprensión donde la persona busca entender lo que sucedió y qué tan importante es para sí mismo en un momento específico de la vida. Teniendo en cuenta que las emociones son expresadas y comunicadas por la persona mediante su lenguaje corporal e inciden o regulan las relaciones que construye con los demás.

A su vez, en esta línea, a la emoción se le atribuyen las siguientes características, planteadas por Gómez (2012):

La emoción es menos duradera y surge, como hemos emocionado, de la valoración que hace un individuo de determinadas situaciones y la forma en que dichas situaciones afectan la consecución de sus metas. Los episodios emocionales son más duraderos que las emociones y depende mucho del contexto (lugar y personas) en el que surjan. (p. 26)

En otras palabras, la emoción tiene un tiempo de duración corto, y surge como reacción al impacto que estas tienen en las experiencias de vida de la persona, cuyo valor es atribuido por la persona, ya que es esta misma quien le otorga ante las situaciones que vivencia.

Para comprender, con más profundidad el concepto de emoción se abordan ahora los tipos de emociones y sus funciones:

4.2 Tipos de Emociones

Para hablar de los tipos de emociones, **se mencionan seis** principales, las cuales se describen a continuación, con el fin de poder reconocer cada emoción desde sus principales características y formas de manifestación, para así poder obtener una mayor claridad frente al reconocimiento de éstas, con el fin de identificarlas plenamente, para ubicar las respuestas y

estrategias que realizan la maestra titular 1 y de la maestra titular 2, ante situaciones dadas en el reconocimiento y acompañamiento de las emociones de sus estudiantes.

Cabe anotar que estas seis emociones se presentan parafraseando las características de manifestación planteadas en el documento del Instituto Europeo de Innovación en Inteligencia Emocional (2021):

Alegría

Es un sentimiento positivo que brinda tranquilidad y bienestar, se expresa a través de una sonrisa, se puede presentar en situaciones donde se obtiene algo deseado, cuando llega el final de una enfermedad, etc. Favorece en la salud, ya que combate el estrés, la ira y la ansiedad; promueve el esfuerzo, el cumplimiento de metas, posibilita la interacción con los otros, la construcción de vínculos emocionales y contribuye con la creación de soluciones para problemas.

Sorpresa

Su duración es poca, se origina a través de algo imprevisto o nuevo para la persona, lo cual ocurre de manera inesperada. Afecta el sistema nervioso, posibilita afrontar cambios de manera positiva, la exploración y la curiosidad.

Miedo

Se considera una emoción negativa, se presenta a través de una situación de peligro, le indica a la persona que debe huir, previene situaciones de peligro.

Asco

Se presenta frente algo desagradable o repugnante para la persona, su función es prevenir aspectos ambientales dañinos, como ambientes no higiénicos o hábitos no saludables.

Tristeza

Se expresa en el decaimiento del estado de ánimo de la persona o disminución de procesos cognitivos y de conducta. Se puede originar ante una pérdida o un fracaso. Posibilita la autoprotección, nos invita a buscar apoyo y ofrecerlo.

Ira

Se le conoce como una emoción primaria, que busca defender a la persona en situaciones que afecten su integridad y se expresa mediante la agresividad del sujeto, frente al objeto o persona.

A partir de estas descripciones, al mismo tiempo se considera importante tener claridad sobre las funciones de cada una de las emociones y la finalidad adaptativa, social y motivacional para el ser humano; para ello, se toma como referencia Montanés (2005).

4. 3 Funciones de las Emociones

Al identificar las funciones que acompañan las diferentes emociones que transita un sujeto, ya que esto proporciona claridad en cuanto a la importancia que poseen éstas en la vida de los niños y niñas y el papel que trae consigo para la vida adaptativa, social y motivacional de los seres humanos. Los planteamientos de Montanés (2005) explicitan las siguientes:

Función Adaptativa

Se expone que las emociones permiten a las personas establecer unas adecuadas apropiaciones y manifestaciones dependiendo de las condiciones ambientales, esto con el fin de

cumplir un determinado objetivo. Se comprende así que la emoción siempre busca responder a una función adaptativa, como, por ejemplo, el miedo a la función de necesidad de protección, la ira a la necesidad de la destrucción, la alegría a la necesidad de la reproducción, la tristeza a la necesidad de reintegración, la confianza a la necesidad de afiliación, el asco a la necesidad del rechazo, la anticipación a la necesidad de la exploración y la sorpresa a la necesidad de la exploración.

Función Social

Plantea que las emociones tienen funciones sociales como las de contribuir con las relaciones interpersonales en momentos de socialización, y orientan el comportamiento de los sujetos por ello es importante comunicar sus estados emocionales, con el objetivo de evitar afectar sus relaciones o generar malentendidos, por no comunicar lo que se siente.

Funciones Motivacionales

Existe una estrecha relación entre emoción y motivación, ya que la motivación hace más poderosa e intensa la emoción que se esté transitando. Finalmente, una persona motivada emocionalmente se siente animado positivamente y con el deseo de realizar muchas más cosas que le hacen sentir de dicha forma.

Por consiguiente, esta información complementa la comprensión sobre las emociones, entendido cómo aparte de poseer características específicas, cumplen un papel funcional en la vida de los niños y niñas, en medio de los retos que vivencian, las relaciones que construyen con los otros y las acciones que realizan en sus entornos en este caso su colegio.

En este sentido, este trabajo investigativo está enfocado en la educación infantil, puesto que es importante comprender las emociones y cómo estas son entendidas y trabajadas desde una educación emocional por diferentes autores.

4.4 Educación Emocional en la Infancia

Es importante que, para que el niño y la niña disfruten de una educación integral desde la primera infancia, se les reconozca como sujetos integrales que se estructuran tanto desde el campo cognitivo, como el lingüístico, social, físico y emocional, dado que esto les brindará que desde las diferentes experiencias que transiten y que pueda ofrecer la vida escolar, se enriquezcan y potencien sus diferentes capacidades, sin dejar a un lado o considerar más importante algún campo de los mencionados anteriormente, sino que por el contrario, se brinda a cada dimensión humana el valor y la importancia que merecen.

En relación con lo anterior, desde el Sentido de la educación inicial (2014) se plantea que:

Para las niñas y los niños de primera infancia es fundamental ser escuchados y tenidos en cuenta en relación con sus ritmos de desarrollo, intereses, emociones y formas de ser. La relación significativa de la niña y el niño con las maestras, los maestros y agentes educativos les posibilitará sentirse reconocidos, queridos, acogidos y valorados. Esta relación es la que contribuye a que accedan a los significados de la cultura y la manera como se inscriben en la realidad social, por lo que, a partir de esto, se proponen acciones y experiencias pedagógicas que intencionalmente buscan promover su desarrollo. (p. 69 - p.70)

Por lo tanto, en la educación inicial es primordial brindar un quehacer pedagógico enfocado en su desarrollo integral todo esto mediante la construcción de relaciones significativas entre los niños y niñas con sus maestras, a través de la cercanía con su estudiante, lo cual les permite el reconocimiento de sus intereses, ritmos de desarrollo y sus emociones; gracias a ello se contribuirá con el vínculo emocional, la comprensión del mundo social y cultural en el cual están inmersos.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, se plantea que, el Ministerio de Educación Nacional (2014, como se citó en Gómez Cardona, 2017):

La educación inicial debe incluir contenidos educativos que se centren en el desarrollo de las capacidades de los niños. Por un lado, se debe prestar atención a todas aquellas capacidades que se relacionan con los aprendizajes tradicionales y potencian lo cognitivo; por otro, y no menos importante, la educación inicial debe ocuparse de aquellas capacidades que posibiliten la interacción de los niños en el mundo como seres sociales : promoción de la autonomía, participación en el mundo social y cultural, vínculos afectivos, y todo aquello que configura el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida. Se debe recordar que el desarrollo de lo emocional apalanca las ganancias que en materia cognitiva se dan y viceversa; por tal motivo, la educación integral debe proporcionar elementos que posibiliten construir y entender las normas para interactuar consigo mismo y con la sociedad. (p. 182)

Así mismo, el rol del maestro y la maestra cumplen un papel fundamental en el acompañamiento de las emociones que transitan sus estudiantes en diferentes momentos de la vida escolar, por ello suele realizar mucho más acciones en el aula en donde se debe presentar esa educación emocional, ya que los docentes de primera infancia, suelen compartir más

espacios académicos con sus estudiantes y tienden a ser más cercanos a ellos, por lo tanto es fundamental que el maestro y maestra haga uso de adecuadas estrategias que posibiliten que dicho acompañamiento no violento, invisibiliza o discrimine al niño y a la niña, sino por el contrario le permita comprender la complejidad de su mundo emocional y el de los otros.

Teniendo en cuenta este propósito educativo, López Cassà (2005) expone:

Educación emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. (p. 156)

En otras palabras, el maestro y la maestra en las estrategias de acompañamiento emocional, debe ser empático frente a lo que le sucede o siente su estudiante, para así validar su emoción, ayudándole a identificarla cuando la siente y la nombra, para acompañarle, brindarle oportunidades y formas adecuadas para su tramitación.

Por otra parte, la educación emocional se comprende como lo plantea Bisquerra (2005):

La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales.

Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 96)

Es decir, se espera que la educación emocional este presente constantemente en la vida escolar de los estudiantes, para ello, se le debe propiciar el espacio que requiere para que sea continua, permanente y de esta forma se enriquezca el desarrollo integral, en donde se valora

tanto lo cognitivo, físico, social y emocional de los niños y niñas, cuya finalidad es que se les brinde las herramientas necesarias a los infantes, para afrontar los retos y adversidades de la vida.

Finalmente, la educación emocional posibilita a los niños y a las niñas adquirir habilidades para su vida diaria, de allí que, parafraseando a Bisquerra (2012), puedan: comprender mejor las propias emociones e identificar las de los otros, para nombrarlas adecuadamente cuando la están transitando; además, que puedan regular sus propias emociones, desarrollando tolerancia ante la frustración, previniendo los efectos que puedan causar las emociones negativas y transformarlas hacia la generación de emociones positivas, adquiriendo una mirada prospectiva y positiva frente a lo que trae la vida.

4.5 Estrategias para el Acompañamiento Emocional de la Infancia

Al hablar de estrategias pedagógicas, éstas están basadas en el reconocimiento del rol del maestro y maestra como educadores, puesto que conlleva un compromiso intrínseco, ya que en su tarea cotidiana se encuentra con un grupo de individuos únicos e irrepetibles.

De allí que surge la necesidad de incorporar la educación emocional en el proceso educativo. Para que los docentes estén preparados para abordar este desafío es esencial que primero reflexionen sobre su propio desarrollo emocional, de esta manera estarán en condiciones para poder capacitarse y adquirir las herramientas pedagógicas necesarias para llevar a cabo esta tarea. Se reconoce que es imposible enseñar de manera efectiva aspectos emocionales y morales a los estudiantes, si los educadores no tienen una comprensión sobre sus propias emociones y valores. De acuerdo con Buitrón y Talavera (2008):

El desarrollo de los recursos emocionales del docente debe ser el primer paso para emprender este cambio educativo. El maestro emocionalmente inteligente debe contar con los suficientes recursos emocionales que acompañen el desarrollo afectivo de sus alumnos. Con ello, establece un vínculo saludable y cercano con ellos, comprende sus estados emocionales, y les enseña a conocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica. (p. 5)

En concordancia con esto, implica que la maestra o maestro que acompañe a los niños y niñas respecto de sus emociones parta del interés y la responsabilidad frente a lo que conlleva este proceso, para ello, buscará establecer estrategias y recursos acordes a sus edades, de esta manera brindarán a sus estudiantes la posibilidad de conocer sus emociones y las formas adecuadas para expresarlas. Cabe resaltar, que es muy importante la actitud y disposición del docente para estar disponible emocionalmente hacia sus estudiantes, puesto que según como este responda a sus necesidades emocionales, establece vínculos e interacciones positivas, convirtiéndose así en un modelo emocional para ellos.

Del mismo modo, este reconocimiento, acompañamiento y gestión de las emociones de sus estudiantes, también es primordial para las relaciones que se construyen en el aula y los procesos y ambientes de aprendizaje, para enriquecer así el desarrollo integral de los niños y niñas. Para ello, es fundamental tener presente las siguientes estrategias, que Lantieri (2010) explicita en su libro las emociones van a la escuela, las cuales se centran en cinco grupos de competencias sociales y emocionales:

Autoconciencia: Valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas.

Autogestión: Regular las emociones propias para lidiar con el estrés y el impulso de control y para perseverar ante los obstáculos; ponerse metas personales y académicas y monitorizar su progresión; expresar adecuadamente las emociones.

Conciencia social: Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y de empatizar con los demás; reconocer y apreciar la semejanzas y diferencias individuales y de grupo; reconocer y utilizar los recursos familiares, escolares y comunitarios.

Habilidades de relación: Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación; resistir la nociva presión social; prevenir, gestionar y resolver los conflictos interpersonales; buscar ayuda si es necesario.

Toma de decisiones responsable: Tomar decisiones basadas en la consideración de las normas éticas, las preocupaciones de seguridad, las normas sociales apropiadas, el respeto por los demás y las probables consecuencias de las acciones; aplicar la habilidad de tomar decisiones en situaciones académicas y sociales, contribuir al bienestar en la escuela y en la comunidad. (p.71)

En resumen, el maestro y la maestra debe conocer e incorporar estas competencias emocionales, las cuales le permiten identificar y valorar su propio sentir, construir relaciones saludables con sus estudiantes y con sus pares; regular sus emociones y expresarlas de la mejor manera, fortalecer la empatía con relación a las emociones de los otros y desarrollar una toma de decisiones consciente desde el respeto, la cual busca el bienestar colectivo.

Por otra parte, el maestro y la maestra necesita de habilidades para contribuir con su papel de acompañar las emociones en el aula, tanto la las suyas como las de los niños y niñas, ya que esto tendrá implicaciones tanto positivas como negativas en las relaciones y experiencias que se

construyen, en cuanto a las primeras brindará un espacio seguro en el cual el niño y la niña podrá expresar y sentir sus emociones. Debido a ello, como lo presenta Trujillo, et al. (2020):

Salta a la vista que el profesorado debe ser capaz de regular sus sentimientos adultos antes de que pueda educar en emociones. Sin embargo, no puede darse por hecho que la edad o la experiencia docente habiliten automáticamente para esta labor. La gestión positiva de los sentimientos implica un complejo conjunto de habilidades (Bisquerra-Alzina, 2000): regulación emocional (de las propias emociones y de las respuestas a las situaciones), autonomía personal (autoestima, actitud positiva...), inteligencia interpersonal (habilidades sociales, respeto por los demás, comunicación asertiva...) y habilidades de vida y bienestar (identificación de problemas, solución de conflictos, bienestar subjetivo...). (p. 4)

Es decir, para que el maestro y maestra pueda reconocer y regular sus emociones, necesita de una formación para ello, la cual le permite al docente adquirir habilidades, que le permiten regular sus propias emociones; desarrollar una autogestión personal que le brinda una mirada positiva frente a su autoestima, las relaciones que construye consigo mismo; le permite automotivarse ante diferentes situaciones de la vida, asumir la responsabilidad de sus propios actos, etc. También, el de poder implementar con sus estudiantes una comunicación asertiva, escucha activa y la resolución de problemas.

Finalmente, es primordial brindarle herramientas a los docentes para que puedan reconocer y regular sus propias emociones, puesto que de esta forma podrá gestionarlas adecuadamente. A su vez, será un modelo emocional, el cual brindará un espacio seguro para que el niño y la niña, pueda transitar sus emociones, mediante el acompañamiento respetuoso y una buena comunicación asertiva, cuidando tanto de su lenguaje verbal como no verbal, esto lo podrá

llevar a cabo mediante la lectura que el docente realiza de cómo se encuentran sus estudiantes emocionalmente en diferentes momentos de la vida escolar. De esta forma se contribuirá positivamente con las bases necesarias para la gestión de las emociones de los niños y las niñas que se presentan en la vida diaria de escuela.

5 Metodología

En este apartado se presenta lo referido a la metodología llevada a cabo en el desarrollo del ejercicio investigativo, planteado desde un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de las prácticas pedagógicas relacionadas con el acompañamiento emocional por parte de las maestras de grado primero del CEMID. Para ello, está estructurado desde la definición del estudio de caso y acude al uso de instrumentos investigativos de registro en contexto como: la entrevista semiestructurada, la observación participante y los diarios de campo.

Así mismo, para este proceso investigativo, además de responder a la pregunta de investigación formulada, pretende reflexionar y aportar hacia la construcción de una mirada crítica y reflexiva sobre la importancia del papel del docente en el acompañamiento y la gestión de las emociones como parte esencial de la formación integral de los niños y niñas.

5.1 Investigación Cualitativa

El trabajo investigativo se basa en un enfoque cualitativo, el cual es entendido como lo plantea Bonilla y Rodríguez (2005):

... El método cualitativo se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada. (p. 90)

Para este caso, el método cualitativo posibilita a la maestra en formación centrar la mirada y enfocarse en su tema específico de estudio, el cual está basado en identificar las estrategias o acciones que realiza la maestra titular 1, en lo tocante al acompañamiento emocional de sus estudiantes y en relación con el que realiza la maestra titular 2; como se ha

dicho, estas maestras son escogidas como población de estudio, teniendo en cuenta que este ejercicio se da en el marco de la práctica de profundización de la IEI, todo ello en busca de poder comprender, analizar y reflexionar, mediante el registro de los datos descriptivos elaborados y que surgen de la lectura de la realidad escolar, orientados desde los aspectos claves de la investigación.

Esta información es acopiada mediante el uso y aplicación de algunos instrumentos de registro, en este caso: entrevista semiestructurada, observación participante y diarios de campo.

Desde esta perspectiva de lo cualitativo, una definición que enriquece la comprensión de este método es planteada por Mesías (2010):

La investigación de tipo cualitativo en su enfoque rechaza la pretensión racional de solo cuantificar la realidad humana, en cambio da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores. (p. 1)

A su vez, se tendrá en cuenta la afirmación de Bernal (2010) quien plantea que:

Los investigadores que utilizan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica. En su forma general, la investigación cuantitativa parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, en tanto que la investigación cualitativa pretende conceptuar sobre la realidad, con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas. (p. 60)

De allí que la maestra en formación hace uso de este enfoque de investigación para recolectar minuciosamente la información que describan las acciones, que dan relevancia a las

concepciones y estrategias pedagógicas utilizadas por las maestras titulares, partiendo de la lectura del contexto institucional, las relaciones que ellas construyen diariamente con sus estudiantes, a través de la observación y el registro de las acciones, conversaciones y demás estrategias de acompañamiento emocional implementadas por la maestra 1 en relación a las de la maestra 2, y finalmente la recolección de las voces de las maestras titulares por las entrevistas realizadas. Para posteriormente analizar estos registros cualitativos a la luz de los elementos teóricos elegidos para su comprensión.

De esta manera el enfoque cualitativo posibilita a la maestra en formación llevar a cabo su proceso investigativo en el CEMID, dado que brinda la información necesaria de la población de estudio, mediante la lectura, reflexión y análisis de la realidad obtenida, la cual es interpretada con el fin de saber cómo la maestra titular 1 realiza el acompañamiento emocional de sus estudiantes en diferentes momentos de la vida escolar de sus niños y niñas del grado 101 en relación al acompañamiento que realiza la maestra titular 2.

5.2 Estudio de Caso

Dado que el interés de la maestra en formación sobre su ejercicio investigativo sobre el acompañamiento de las emociones en el aula de clase de los niños y niñas, se planteó abordar la investigación a través de un estudio de caso, considerando que es una como metodología que resulta pertinente para el desarrollo del presente trabajo de grado; puesto que según Villareal y Landeta (2007, cita por Jiménez, 2012) Se plantea que:

...el estudio de casos es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias

o explicativas, analizar procesos de cambio longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto. (párr. 11)

De allí que el estudio de caso brinda a la maestra en formación la información esencial, en el que mediante la observación y reflexión sobre la realidad que se presenta en la institución en torno al acompañamiento de las emociones por parte de las maestras titulares 1 y 2, gracias a que permite analizar y describir de manera detallada cómo lo hacen y qué estrategias emplean en su quehacer pedagógico, para así tomar comprensión y postura frente a ello.

A su vez, el estudio de caso permite crear hipótesis frente a lo que sucede en el institución sobre el acompañamiento o la ausencia de éste en las emociones de los niños y niñas, por parte de las maestras de la institución, puesto que, según Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) quien plantea que:

...Debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder está en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. (p. 206)

Finalmente, se considera que el estudio de caso es la metodología más adecuada para el desarrollo del trabajo investigativo, puesto que permite comprender a profundidad las prácticas pedagógicas de las maestras en el acompañamiento de las emociones, a la vez, le permite observar, registrar, describir las estrategias que usan, reflexionar, formular preguntas e hipótesis, las cuales posteriormente serán analizadas, con la finalidad de comprender dicha realidad y enriquecer su formación como maestra de la primera infancia.

5.3 Instrumentos de Investigación

Con el ánimo de dar respuesta a la pregunta planteada de investigación y alcanzar los objetivos de este ejercicio, se realizan los procesos de indagación sobre el tema escogido, mediante el diseño, aplicación y análisis con base en estos registros consignados en los siguientes instrumentos investigativos comprendidos por la maestra en formación, como es planteado por Medina et al. (2023) los instrumentos de investigación son: “...una herramienta específica utilizada para recopilar y analizar información en el proceso de investigación. Ejemplos de instrumentos de investigación incluyen encuestas, cuestionarios, escalas de medición, entrevistas estructuradas, pruebas estandarizadas, entre otros” (p.12 - 13).

Es decir, los instrumentos seleccionados por la maestra en formación le posibilitan recopilar una gran variedad de información detallada, gracias a la diversidad de estos, todo con el propósito de registrar, observar, reflexionar y analizar en torno al tema de investigación.

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados en este estudio de caso.

5.3.1 Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada es un proceso comunicativo, el cual es flexible y se adapta al sujeto entrevistado, dado que en medio del diálogo puede variar el orden de las preguntas, según las respuestas que este brinda o se pueden incorporar nuevas preguntas que se consideren necesarias y pertinentes, creando así un diálogo continuo y grato que brinde la información necesaria para la investigación.

En este sentido, se comprende la entrevista semiestructurada, como la plantea Corbetta (2007):

En este caso el entrevistador dispone de un “guión” con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de la conversación. (p. 352- 353)

Dicho de otra manera, este tipo de entrevista le permite a la maestra en formación, realizar una conversación intencionada, que no responde a un orden obligatorio en específico, sino que se dará mediante la conversación grata que se establece con el fin de obtener la información necesaria y detallada.

A su vez, para que la entrevista fluya, se necesita de un espacio cómodo, seguro en donde las maestras se sientan confianza de brindar sus respuestas y si no es clara la pregunta la maestra en formación deberá hacer claridad frente al tema, para que continúe satisfactoriamente la entrevista, así como lo plantea Toscano (2009):

La entrevista de investigación es un encuentro entre dos sujetos, en el cual el investigador habla lo menos posible y se limita a estimular al entrevistado a que él mismo hable. En relación al lenguaje utilizado por el investigador, éste puede cambiar de sujeto a sujeto, siempre que se mantenga en esencia lo que se quiere preguntar. Esta adaptación del lenguaje, producida por parte del investigador, tiene como objetivo facilitar al entrevistado su comprensión del tema, así como “acercarlo” al entrevistado. (P. 54)

Finalmente, la maestra en formación elige esta estrategia, porque le permite tener una comunicación flexible, intencionada, adecuada y cómoda, para poder recolectar las voces de las dos maestras titulares, frente al tema de investigación, estas fueron formuladas, con la intención de comprender los conceptos que poseen de las emociones, su accionar e identificación de estas, tanto con sus estudiantes y consigo mismas.

Tabla 2

Preguntas construidas para las entrevista semiestructurada para las dos maestras titulares.

Preguntas:	Población: Dos maestras titulares
-------------------	--

La siguiente entrevista se realizará con el fin de llevar a cabo un estudio de caso sobre la gestión de las emociones en el aula. Agradecemos su disposición y participación en las respuestas a la misma.

¿Cómo reaccionas cuando dos niños o más se están peleando en el salón?

¿Qué haces cuando en tu aula un niño o niña demuestra su tristeza?

¿Cómo reaccionas cuando el grupo o un niño manifiestan alegría en el aula?

¿Cuándo un niño(a) transita por una emoción lo ayudas a identificarla?, cómo?

¿Puedes identificar las emociones que vivencia el niño y la niña, mediante la lectura de su lenguaje verbal y no verbal?

¿Qué importancia le das al cuidado emocional de los niños y niñas, y cómo crees que influyen en el comportamiento en el aula?

¿Tuviste que realizar alguna transformación en la gestión de tus emociones, para mejorar las interacciones con los niños y niñas, Cuáles?

¿En alguna ocasión usted ha sentido impotencia ante una emocionalidad fuerte de los niños(a), puedes darnos un ejemplo y decir cómo lo solucionaste?

¿Qué importancia le das al autocuidado emocional de los maestros y cómo crees que impacta en la gestión de las emociones en el aula?

¿Qué recursos incorporas de la educación emocional en tu quehacer pedagógico?

¿Puedes proporcionar ejemplos específicos?

¿Nos gustaría saber tu opinión acerca de la importancia del manejo de las emociones en el aula, como factor esencial en los aprendizajes de los niños y las niñas?

Nota. En la presente tabla, se exponen las preguntas construidas que responden a los objetivos de la investigación (ANEXO #1 Entrevistas a Docentes).

5.3.2 Observación Participante

La observación participante fue uno de los elementos de investigación necesarios para recolectar información, en cuanto al objeto investigado, gracias a que posibilita describir, accionar y ubicarse en el contexto, Según Mendoza, et al. (1999):

La observación participante se interesa en el significado de la existencia humana según el punto de vista de cada una de las personas pertenecientes al grupo investigado. El mundo de la vida diaria es la realidad fundamental que debe describir el observador participante, quien, para esto, deberá ubicarse dentro del grupo que va a estudiar. La metodología

busca descubrir, hacer accesible y revelar el significado de las realidades que usan las personas para dar sentido a su vida diaria, ... (p. 8)

Vale decir que la observación participativa posibilita a la maestra en formación tener una amplia información frente a la lectura cotidiana que realiza sobre el acompañamiento de las emociones de las maestras titulares 1 y 2, dado que el estar inmersa en esa diversidad de situaciones de la vida escolar, puede identificar, reflexionar y analizar, momentos específicos, donde se hace uso de las estrategias de acompañamiento emocional de cada maestra.

Al mismo tiempo, la observación que realiza la maestra en formación y su registro toman un sentido intencional frente al tema investigación, también hacen parte de los instrumentos, que permiten recolectar no solo la información necesaria para la investigación, sino ser elementos de soporte que brindan veracidad, tal y como lo plantea Martínez (2007):

...Cuando el investigador se cuestiona con la realidad, de hecho, ya está observando; pero esa observación la puede realizar ‘participando’. “La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada”. Estar dentro significa ser parte de la población estudiada y ser parte del problema analizado. (p. 75)

Finalmente, la observación participante no solo es una herramienta metodológica para recolectar datos minuciosos, sino que contribuye con el proceso de la maestra en formación, en donde posee un papel activo en las diferentes dinámicas escolares y desde allí, puede analizar y reflexionar a profundidad el tema a investigar, con el objetivo de dar respuesta a la pregunta problema y enriquecer su crecimiento profesional y pedagógico.

5.3.3 Diario de Campo

Es el registro escrito que realiza la maestra en formación sobre su práctica, teniendo como principal objetivo ser el instrumento que brinde soporte del tema a investigar, permita la reflexión del quehacer pedagógico tanto de las maestras, como el suyo, tal como lo plantea Fernández y Roldán (2012):

El diario pedagógico se entiende como una fuente que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros y después de su relectura... El carácter secuencial permite identificar situaciones o acciones que se repiten y, por tanto, se convierten en prácticas usuales del docente, en este caso del facilitador virtual, quien debe entender el diario como una fuente para realizar exploraciones sistemáticas dentro de su labor educativa. (pp. 121-122)

En este sentido, el diario de campo responde a una escritura rigurosa, detallada, consciente y secuencial, dado que busca brindar elementos para el posterior análisis y reflexión sobre las relaciones y situaciones que se presentan en CEMID, en torno al tema de investigación. Por ello, Martínez (2007) dice que:

Dentro del diario de campo, la descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema). Pero no debemos caer en un simple contar que objetos hay, como están ubicados y que características tiene el lugar, al contrario, debemos describir con sentido de investigación ese lugar sorprendiéndonos qué relación tiene esté con la situación objeto de estudio. En

esta parte de la descripción también se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad. (p. 77)

De acuerdo con esto, en esta investigación, el diario de campo permite realizar una reflexión sobre las prácticas de las maestras titulares y de la maestra en formación, gracias a que se orienta y responde a unos criterios que disponen la escritura y la observación. De allí que este instrumento de registro, análisis y reflexión fue el instrumento principal para este trabajo, en el cual se recogió durante un año y medio, la voz de la maestra en formación, sobre sus experiencias, reflexiones, observaciones, análisis, preguntas, etc. (Anexo # 2 Diarios de Campo).

5.4 Ruta Metodológica

El trayecto seguido en el presente estudio de caso se estructuró en cuatro momentos que definen la intencionalidad de cada uno de estos.

Momento 1: Para dar inicio al estudio de caso la maestra en formación realizó la lectura del contexto investigativo, en donde primeramente recolectó información de la institución, en cuanto a sus dinámicas y el registro de la vida escolar, las actividades, las relaciones, el desarrollo de clases, el acompañamiento emocional, entre otros. A través de la observación participante que llevó a cabo en las clases desarrolladas y en el acompañamiento de éstas y las cuales fueron implementadas por las maestras titulares. A su vez, realizó registros en el diario de campo, el cual aportó buena parte de la información necesaria para este ejercicio de contextualización institucional y caracterización de los niños y niñas.

Momento 2: En segundo lugar, con la información obtenida mencionada anteriormente, se pudo identificar la situación problema que orienta el trabajo investigativo, también posibilito seleccionar las categorías conceptuales que brindaron mucha más claridad sobre el tema a

investigar y se realizó una descripción de la población seleccionada para el estudio, en este caso la maestra titular 1 y la maestra titular 2.

Momento 3: En tercer lugar, se diseñaron las preguntas para la entrevista semiestructurada, las cuales responden a los objetivos de la investigación. Estas fueron implementaron a las dos maestras titulares. Así mismo, la información obtenida fue plasmada en una matriz en donde se recolectaron las voces de la maestras titulares. Del mismo modo, se creó una matriz, la cual tenía como categorías, las seis emociones (alegría, sorpresa, tristeza, asco, miedo, enojo), y cómo cada maestra las acompaña, mediante la información obtenida de los diarios de campo y las entrevistas.

Momento 4: Finalmente, se realiza la triangulación de la información, a través de los conceptos teóricos, las matrices de análisis y la comprensión de la maestra en formación, con el fin de identificar si los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación fueron certeros. También se brindó la información y los elementos necesarios para elaborar las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Tabla 3

Ruta metodológica llevada da a cabo para desarrollar el estudio de caso

Momentos estudio de caso- Semestres	Acciones
1. Contexto investigativo (2023- I)	Observación participante Registros en los Diarios de Campo Contextualización Institucional Caracterización de niños y niñas
2. Situación Problemática (2023- II)	Definición Problematización Revisión de referentes teóricos (categorías) Definición de la población del estudio de caso (codificación)

3. Recolección y organización de información. Voces de las maestras (2024- I)	Diseño de preguntas con base en las categorías Aplicación de las entrevistas semiestructuradas Elaboración de matrices de análisis
4. Análisis y Conclusiones (2025- II)	Triangulación de la información Elaboración del Documento Final Trabajo de Grado

Nota. En la presente tabla se exponen el paso a paso que se llevo a cabo para desarrollar la investigación.

6 Análisis

En este apartado, se presentan los hallazgos del presente ejercicio investigativo del estudio de caso. Ruta de organización para el análisis se hizo de la siguiente manera: en primer lugar, la maestra en formación elaboró una matriz para el análisis de las respuestas recolectadas mediante las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo, en donde se buscaba identificar lo relacionado con las concepciones, la importancia, las acciones y estrategias pedagógicas de acompañamiento y abordaje de las situaciones vivenciadas por las niñas y niños relacionadas con lo emocional. En segundo lugar, se acudió a los referentes teóricos, con el fin de ir posibilitando una mirada reflexiva y analítica que diera cuenta de los objetivos formulados en el estudio. A continuación, se presentan los análisis obtenidos a través de las siguientes categorías:

6.1 Concepciones de las Maestras Titulares Sobre lo Emocional

Se considera importante reconocer cuáles son aquellas ideas y concepciones que manifiestan las maestras titulares sobre algunas de las emociones que están presentes en la cotidianidad de los niños y niñas en el aula, como los son la alegría, la ira y la tristeza, esto con el fin de apreciar cómo estas se ven abordadas desde su actuar y en las estrategias que usan en el acompañamiento emocional.

En este sentido, se plantea que estas están relacionadas con la identificación de las manifestaciones emocionales de los niños y niñas. De allí que la maestra 1 se refiere a la alegría como una emoción que se suele expresar frecuentemente, ya que es aquella que resulta más fácil de identificar mediante la expresión de la sonrisa. Además, esta les brinda bienestar y es la que suelen compartir y expresar desde el motivo de su alegría, con su maestra y sus compañeros.

“Entonces, es muy fácil detectar la emoción de la alegría porque ellos sonríen, se cuentan entre ellos lo que han adquirido en casa o se muestran de pronto también la nota adquirida o cuando la profe también los felicita, muestran emociones muy repetitivas de alegría, de estar muy contentos y sentirse muy bien con lo que hacen.” (Entrevista M1)

Es así, como la maestra titular 1 reconoce las características principales de la alegría, las cuales son parafraseadas del Documento del Instituto Europeo de Innovación en Inteligencia Emocional (2021), planteándose como un sentimiento positivo que brinda tranquilidad y bienestar que se expresa a través de una sonrisa y se puede presentar en situaciones donde se obtiene algo deseado, cuando llega el final de una enfermedad, etc.

De igual manera, la maestra titular 2 entiende la alegría como algo que se puede transmitir y compartir con los otros, por ello, considera que es importante motivar a que la alegría esté presente; sin embargo, también expresa que es algo que se puede manifestar sin que se llegue a generar desorden en el grupo y lo relaciona directamente con el interés por el seguimiento de pautas de comportamiento, puesto que la maestra les indica cómo expresar dicha emoción de una forma que ella considera adecuada.

“Eh bueno, la alegría de los niños, siento que también es transmitida a ellos, a nosotros, por lo tanto, pues, hay que, considero que se debe también sentir la alegría que ellos sienten con nosotros mismos. Entonces, cómo motivarlos a seguir con ese entusiasmo, con esa alegría, con esa felicidad que ellos están eh demostrando en el momento, pero, pues, claro, está consiguiendo algunas pautas de comportamiento”.

(Entrevista M2)

Por otra parte, la maestra titular 1 interpreta la emoción de la alegría desde su función motivadora, dado que al posibilitar que se exprese continuamente esta emoción, se permite a los niños y niñas construir relaciones sociales y fortalecer vínculos emocionales entre la maestra y sus compañeros, dado que para la docente es importante brindar un espacio para su expresión

libre, considerándola necesaria y no como un desorden en el aula, sino más bien como un espacio de diálogo, socialización y expresión en donde pueden comunicar todo aquello que les emociona.

“Bueno, en algunos momentos sí se puede presentar de pronto un poco de, y no lo podríamos llamar de desorden, sino que de pronto de una actividad pasiva o un espacio que se genera para los estudiantes en que ellos muestran o comparten, de pronto lo que pueden pensar, pero desorden como tal no. Se le podría llamar una pausa activa, un momento de relajación, un momento de compartir entre ellos.” (Entrevista M1)

En concordancia con lo anterior, tanto la maestra 1 y 2, entienden y relacionan la alegría con la función motivacional, la cual es parafrasea de Montanéz (2005), existe una estrecha relación entre emoción y motivación, puesto que la motivación hace más poderosa e intensa la emoción que se esté transitando. Finalmente, una persona motivada emocionalmente se siente animada positivamente y con el deseo de realizar muchas más cosas que le hacen sentir de dicha forma.

Ahora bien, otra emoción que también suelen identificar y acompañar las maestras titulares es la tristeza, la cual es percibida de diferentes maneras por parte de cada maestra.

En cuanto a la maestra titular 1, ésta comprende la tristeza como una emoción que hace sentir desanimado al niño y la niña y la cual se expresa cuando están cabizbajos, no desean realizar alguna actividad o la desarrollan desmotivados.

“Se debe tener presente cómo se encuentra el estudiante y ahí sí invitarlo a que haga diferentes actividades que sean asignadas, puesto que un estudiante que esté triste, que esté de pronto muy cabizbajo, que esté de pronto eh con otras emociones, pues no va a poder desarrollar o no va a poder sentirse muy bien en lo que está haciendo.” (Entrevista M1)

Con respecto a lo anterior, desde lo expresado por la maestra 1, ésta percibe la manifestación de la tristeza según las características planteadas desde los referentes teóricos de

este estudio de caso, en donde esta emoción se expresa a través del decaimiento en el estado de ánimo de la persona, afectando o disminuyendo sus procesos cognitivos y de conducta. Se puede originar ante una pérdida o un fracaso.

En contraste, la maestra titular 2 entiende la tristeza como una emoción a la que ella le resta atención, ya que considera que no es importante y la cual no cumple ninguna función para la vida del niño y la niña en los contextos en que habita; por ello, busca que se debe reprimir y no expresar a través del llanto, puesto que su manifestación genera un desorden en el aula. De esta forma, la maestra invisibiliza la emoción del niño y la niña y no reconoce la función adaptativa de esta emoción, la cual le permite al sujeto buscar ser reconocido, contenido y ayudado a incorporarse, después de transitar la tristeza. Lo anterior mencionado, se puede observar en el fragmento del diario de campo de la maestra en formación:

“En una clase la maestra le dice a Isaac que se apresuré en terminar de escribir, él no terminó en el tiempo que la maestra iba a cambiar de materia, ella con voz fuerte le dijo que guardará su cuaderno y luego terminaba, él se puso a llorar, la respuesta de la maestra fue “llorar no sirve de nada”. (Diario de campo 14 de febrero 2024)

Parafraseando a Montañez (2005) expone que las emociones permiten a las personas establecer unas adecuadas conductas dependiendo de las condiciones ambientales, esto con el fin de cumplir un determinado objetivo. Se comprende así que la emoción siempre busca responder a una función adaptativa, como, por ejemplo, el miedo a la función de necesidad de protección, la ira a la necesidad de destrucción, la alegría a la necesidad de la reproducción, la tristeza a la necesidad de reintegración, la confianza a la necesidad de afiliación, el asco a la necesidad del rechazo, la anticipación a la necesidad de la exploración y la sorpresa a la necesidad de la exploración.

Ahora bien, con respecto a la emoción de la ira, la maestra titular 1 la percibe como una emoción fuerte, la cual es expresada a través de la agitación del niño o la niña frente a una situación o algo que les molesta y la cual puede terminar en una agresión verbal o física, por esta razón, para ella es fundamental buscar y apoyar la calma con los niños y las niñas, mediante la respiración consciente.

“Bueno, de igual manera hay que hacer como un pare, un alto, eh que ellos respiren profundamente, un momento de como que le bajen a esa emoción tan fuerte que se está presentando. La docente les puede coger de su manito, como para ir los tranquilizando poco a poco, y luego pues ya se empieza el diálogo de lo que ocurre entonces” (Entrevista M1)

Al respecto, la maestra titular 2 también entiende la ira como una emoción frente a la cual se debe intervenir en el mismo momento que se presenta, para parar o prevenir una agresión física entre los niños y las niñas.

“Bueno, inicialmente debo llamarles la atención para evitar algún tipo de agresión física, seguidamente se les llama a los niños con el fin de hacerle una reflexión para dialogar e informarnos de qué fue la situación que los llevó a cometer esa acción o esa actividad.” (Entrevista M2)

En vista de lo anterior, tanto la maestra 1 como la maestra 2, comprenden las características principales de la ira, donde se le conoce como una emoción primaria que busca defender a la persona en situaciones que afecten su integridad y se expresa mediante la agresividad del sujeto, frente al objeto o persona que le agrede.

En concordancia, para la maestra 1 es importante ser una maestra centrada, orientadora que guía, que pueda comprender sus propias emociones y expresarlas de la mejor manera frente al niño y la niña, con el fin de ser un modelo emocional frente a ellos y de esta manera hacerles comprender que ella también es una persona que transita emociones.

“Bueno, para mí sí es muy importante que nuestros docentes estén de pronto como muy centrados en lo que hacemos, porque un docente, es un orientador, un guía, que esté al frente de un grupo y que posiblemente esté de pronto muy alejado o que no tenga como esas emociones y que nuestros estudiantes también nos vean que somos personas reales, que de igual manera orientamos, pero que tenemos también diferentes emociones”. (Entrevista M1)

En cuanto a la maestra 2, ella comprende que las emociones sí pueden afectar un poco el desempeño de su clase, si no se hace una adecuada gestión emocional, por ello, plantea que es importante reconocer su emoción para gestionarla de la mejor manera y ser cautelosa en su expresión.

“Cuando son mis emociones, es mentira que uno tiene que separar totalmente el trabajo de la vida emocional, pues porque somos seres humanos y caemos en errores, en los que usualmente uno llega y tiene una situación familiar un poco triste, no va a hacer la clase de la misma manera, pero sí es donde uno tiene que tener eh mente, abierta y corazón dispuesto para poderles enseñar a ellos de una manera en que no se afecte su rendimiento ni su disposición para estar en el aula de clases”. (Entrevista M2)

En la comprensión que tienen la maestra 1 y la maestra 2 al reconocer sus emociones, se puede apreciar la competencia social y emocional planteada por Lantieri (2010) la cual es la autoconciencia, mediante la cual se pueden valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas. Gracias a esto, las dos maestras se reconocen como sujetos emocionales que transitan diferentes emociones, que son importantes y requieren de una adecuada expresión, dado que esto les brinda bienestar y se convierten en modelos emocionales, para los niños y niñas.

6.2 Estrategias para el Acompañamiento Emocional en el Aula

Este aspecto resulta de gran importancia en el presente estudio de caso, ya que para la educadora en formación es motivo de inquietud y aprendizaje, puesto que le permite observar, registrar y conocer las estrategias pedagógicas que utilizan las maestras titulares, ante las manifestaciones de las emociones de sus estudiantes; para de esta manera valorar, reconocer, identificar y reflexionar sobre el rol docente ante estas situaciones y su importancia en la educación integral de las niñas y niños.

En primer lugar, respecto de la emoción de la ira, la maestra titular 1 hace una intervención inmediata frente a la situación, les pide a los niños y niñas que se tranquilicen pidiéndoles que respiren, si esto no funciona, les toma de las manos para que se sientan acompañados y les dice que se miren a la cara, les da tiempo para que se calmen y posteriormente les pregunta qué sucedió, buscando la expresión de la razón de lo sucedido, luego la docente les ayuda a explicarse por qué razón o motivo está pasando esa situación.

“Bueno, de igual manera hay que hacer como un pare, un alto, eh que ellos respiren profundamente, un momento de como que les bajen a esa emoción tan fuerte que se está presentando. La docente les puede coger de su manito, como para ir los tranquilizando poco a poco, y luego pues ya se empieza el diálogo de lo que ocurre entonces”. (Entrevista M1)

En cuanto a la maestra titular 2, ella manifiesta que hace uso de estrategias similares a la maestra 1, dado que se acerca de manera calurosa para acompañar esa emoción, con el fin de brindarles calma a sus estudiantes mediante su disposición; les pide que se sienten y procede a realizarles preguntas: ¿cómo qué paso contigo?, con el fin de conocer qué fue lo que desencadenó esa situación y realizar una reflexión para los implicados y finalmente comenta lo sucedido con los padres de familia.

“por lo tanto, se les llama la atención a los niños, se les hace reflexión a ellos, seguidamente pues se dialoga con los dos estudiantes, se liman las asperezas con ellos dos y pues también, si es necesario, se puede informar a los padres de familia por teléfono o por la agenda o personalmente.” (Entrevista M2.

En vista de lo anterior, las estrategias que dicen usar las maestras 1 y 2, responden a la acción de ayudar al niño a identificar su emoción nombrándola, luego acompañan y guían al niño y la niña para que se tranquilice, evitando que no se agredan física o verbalmente; de igual manera, mediante la disposición tranquila de la maestra acuden a que realicen una respiración consciente, de tal manera que les enseña cómo pueden transitar esa emoción de una manera adecuada, conciliadora y pacífica. Sin embargo, también se observó que ante estas situaciones la maestra 2 reacciona de manera apresurada y mediante un grito, que en ocasiones causa miedo a las niñas y niños, les pregunta por lo sucedido y procede a regañarles; lo cual evidencia que en su discurso se muestra amable pero realmente no tolera que se presenten estas situaciones de desorden en el grupo.

“En el aula, estaban peleándose dos estudiantes porque uno de ellos, le había quitado el juguete que el otro había traído a su escuela, empezaron a jalar fuertemente el juguete, como ninguno lo soltó, empezaron una discusión, la maestra titular al ver que se estaban agrediendo físicamente, interviene rápidamente con voz fuerte diciéndoles: ¿qué paso aquí?; los niños se detienen y le comenta uno de ellos a la maestra, que su compañero no le quiere regresar su juguete, la maestra les dice que lo deben guardar inmediatamente o se los decomisara.” (Diario de campo 20 de febrero de 2024)

A partir de lo anterior, esto se puede ver reflejado en las estrategias que plantean los siguientes autores Buitrón y Talavera (2008):

El docente emocionalmente inteligente es, entonces, el encargado de formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo

del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás...El desarrollo de los recursos emocionales del docente debe ser el primer paso para emprender este cambio educativo. El maestro emocionalmente inteligente debe contar con los suficientes recursos emocionales que acompañen el desarrollo afectivo de sus alumnos. Con ello, establece un vínculo saludable y cercano con ellos, comprende sus estados emocionales, y les enseña a conocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica. (p. 5)

De allí que se pueden reconocer diferentes estilos de abordaje de las situaciones emocionales por parte de las maestras titulares. Donde la maestra 1 indudablemente cuenta con una mayor experiencia en este acompañamiento a su grupo, acudiendo a estrategias acordes a las necesidades infantiles en su desarrollo emocional. Se muestra tranquila, asertiva y por ende se convierte en un referente saludable y cercano para sus estudiantes.

En segundo lugar, respecto a las estrategias utilizadas frente a las expresiones relacionadas con la emoción de la tristeza, se observó que la maestra titular 1 los acompaña mediante un acercamiento afectuoso y tranquilo, para así preguntarles qué les sucede, también los escucha y brinda explicaciones sobre el porqué sucedió y además les proporciona un consejo u orientación.

“en el descanso se encontraba llorando Isabella, cerca de la maestra titular, ella se acerca a la niña le dice que respire y le pregunta de manera calurosa y cuidadosa ¿por qué estás llorando?, la niña le responde: que su mejor amiga no quiere jugar con ella, sino que estar con otras compañeras”. La maestra titular le dice: “que no debe de estar triste por ello, que su mejor amiga puede jugar con otras niñas como ella y otro día lo harán juntas”. Le toca el hombro y le pide que continúe comiendo y luego salga a jugar con su otra amiga y

disfrute del descanso.” Así, Isabella tomó el consejo de su maestra y salió a divertirse con sus compañeras, dando vueltas por todo el patio.” (Diario de campo 22 de marzo 2023)

Con respecto a la maestra titular 2, ella suele acompañar de manera intermitente la tristeza, puesto que en algunos casos no reconoce o aborda la emoción como se mencionó anteriormente, pero cuando lo hace, se acerca al estudiante con la disposición de escucharlo y le pregunta qué lo tiene triste, le aconseja que no tiene que llorar por ello y luego le dice que puede hacer.

“La maestra titular ingresa al salón y ve a Julieta llorando, la docente baja al nivel de la estudiante, para preguntarle: “¿Qué te pasó? Al momento que Julieta sintió el acompañamiento de la profesora, se quedó cerca de ella e intentó contarle lo que le sucedió, como no paraba de llorar, le dijo que debía tranquilizarse y así poder contarle bien lo que había sucedido. Julieta respiró profundo y le dijo a la maestra “es que Antonella dice que ya no quiere ser mi amiga, porque no le preste mi borrador”, la maestra le dice “no debes de llorar por eso, lo que te dijo ella no es verdad, debes tranquilizarte y después podrás hablar con ella”. (Diario de campo 21 de febrero de 2024)

En este caso, se hace evidente que la estrategia utilizada por la maestra es la de minimizar lo sucedido. Dado que, no busca abordar las causas que originan las reacciones infantiles, para poder comprender las razones que la suscitaron. Así mismo, se aprecia que no hay una oferta de alternativas reales para su adecuada tramitación.

Por otro lado, ante la emoción de la alegría, la maestra titular 1 siempre acompaña estas expresiones cuando le brinda al niño y la niña un espacio libre para su manifestación, el cual es comprendido como un momento de interacción, socialización y relajación, en donde pueden reír con sus compañeros y hablar sobre lo que les emociona.

“Bueno, en algunos momentos sí se puede presentar de pronto un poco de, y no lo podríamos llamar de desorden, sino que de pronto de una actividad pasiva o un espacio que se genera para los estudiantes en que ellos muestran o comparten, de pronto lo que pueden pensar, pero desorden como tal no. Se le podría llamar una pausa activa, un momento de relajación, un momento de compartir entre ellos.” (Entrevista M1)

Respecto a esta la emoción de la alegría, la maestra titular 2 suele reconocerla y acompañarla mucho más, puesto que les permite que se expresen a través de juegos, saltos y moverse o correr libremente por el salón, siempre y cuando estas acciones no lastimen a los otros. Como se puede ver expresado en el siguiente fragmento del diario de campo:

“El niño está muy efusivo, y, pues, digo que salta y que corre en el salón, pero, pues, ahí también le dice muy bien, se le dice como muy bien, amor, felicitaciones, eh tienes que seguir así” (Entrevista M2)

En relación con las estrategias de las docentes frente a las tres emociones mencionadas anteriormente, ellas hacen uso de las competencias sociales y emocionales en los acompañamientos que realizan, cada una de diferente manera.

Estas competencias son planteadas por Lantieri (2010) en las que se nombra en primer lugar la autoconciencia, la cual se refiere a la acción de valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas. En esta competencia, tanto la maestra 1 como la maestra 2, reconocen sus propias emociones y buscan la forma de gestionarlas adecuadamente en el aula cuando están con los niños y las niñas, ya que se evidencia que suelen usarlas consigo mismas, por ejemplo: respirar, dialogar, establecer acuerdos, entre otras. De igual manera, lo indican y sugieren a sus estudiantes.

La segunda competencia es la autogestión, la cual se basa en regular las emociones propias para lidiar con el estrés y el impulso de control y para perseverar ante los obstáculos;

ponerse metas personales y académicas y monitorizar su progresión; expresar adecuadamente las emociones. Respecto a esta competencia se aprecian diferencias entre la maestra 1 y la 2. Ya que la maestra 1 autogestiona sus propias emociones, para disponerse de la mejor manera y con sus debidas estrategias para realizar un acompañamiento emocional adecuado a los estudiantes.

Mientras que la maestra 2 no pone de manifiesto su lugar de ejemplo, acompañamiento y liderazgo ante el grupo, puesto que se deja permear por sus situaciones o momentos personales y en ocasiones responde de diferentes maneras ante los acontecimientos y expresiones de los niños y niñas, reaccionando de manera inmediata con gritos o regaños.

La tercera competencia es la conciencia social, se refiere al ser capaz de ponerse en el lugar del otro y de empatizar con los demás; reconocer y apreciar la semejanzas y diferencias individuales y de grupo; reconocer y utilizar los recursos familiares, escolares y comunitarios. Al respecto, la maestra 1 es empática constantemente ante las expresiones emocionales y las situaciones que vivencian; mientras que la maestra 2 no suele mostrarse empática con algunas de las manifestaciones de las emociones de los niños y las niñas, debido a que suele acompañar y reconocer de manera comprensiva la alegría y la ira, desconociendo, evadiendo las del miedo y la tristeza en sus estudiantes.

La cuarta competencia está referida a las habilidades de relación, en donde se debe propender por establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación; así como el resistir la nociva presión social; buscar prevenir, gestionar y resolver los conflictos interpersonales; buscar ayuda si es necesario. En esta competencia se observa que la maestra 1 mantiene, maneja relaciones amables y saludables con sus estudiantes, gracias a la cercanía, el respeto hacia ellos y reconociendo de forma positiva los aspectos de sus procesos. Con respecto, a la maestra titular 2, las relaciones que construye con sus estudiantes suelen ver se

afectadas, cuando no realiza un adecuado acompañamiento emocional, puesto que se debilita la confianza y seguridad del niño y la niña con su maestra.

La última, competencia es la toma de decisiones responsable, la cual es tomar decisiones basadas en la consideración de las normas éticas, las preocupaciones de seguridad, las normas sociales apropiadas, el respeto por los demás y las probables consecuencias de las acciones; aplicar la habilidad de tomar decisiones en situaciones académicas y sociales, para contribuir al bienestar en la escuela y en la comunidad. En el acompañamiento que realiza la maestra titular 1 se acude frecuentemente a la toma de decisiones consciente mediadas por el respeto, el cariño y el interés hacia los niños y niñas, puesto que al tomar decisiones significativas y con intencionalidad pedagógica, el acompañamiento que la realiza la maestra tanto académico como emocional, propicia un bienestar individual y social, que contribuye con el ambiente del aula, la socialización, la adquisición de aprendizajes, la comprensión de su campo emocional, entre otros.

Con respecto a la maestra 2, lo realiza de diferente manera, ya que, al tomar decisiones en el acompañamiento emocional del niño y la niña, no contribuye con el bienestar emocional de él, dado que usualmente en las acciones que realiza evade la emoción que se está expresando y la invisibiliza, generando una confusión al niño y la niña frente a lo que siente, quedándose solo y creyendo que lo que está sintiendo y haciendo no es adecuado.

En concordancia, con las competencias sociales y emocionales mencionadas anteriormente, permite a la maestra 1 entender qué es importante interpretar sus propios sentires, sin dejar de ser una maestra centrada, orientadora que guía, que pueda comprender sus propias emociones y expresarlas de la mejor manera frente al niño y la niña, con el fin de ser un modelo

emocional frente a ellos y de esta manera hacerles comprender que ella también es una persona que vive y transita emociones.

“Bueno, para mí sí es muy importante que nuestros docentes estén de pronto como muy centrados en lo que hacemos, porque un docente, es un orientador, un guía, que esté al frente de un grupo y que posiblemente esté de pronto muy alejado o que no tenga como esas emociones y que nuestros estudiantes también nos vean que somos personas reales, que de igual manera orientamos, pero que tenemos también diferentes emociones”. (Entrevista M1)

En cuanto a la maestra 2, ella reconoce que en ocasiones sus emociones personales pueden afectar un poco el desempeño de su clase si ella no logra hacer una adecuada gestión emocional, por ello, plantea que es importante reconocer la emoción para gestionarla de la mejor manera y ser cautelosa en su expresión.

“Cuando son mis emociones, es mentira que uno tiene que separar totalmente el trabajo de la vida emocional, pues porque somos seres humanos y caemos en errores, en los que usualmente uno llega y tiene una situación familiar un poco triste, no va a hacer la clase de la misma manera, pero sí es donde uno tiene que tener eh mente, abierta y corazón dispuesto para poderles enseñar a ellos de una manera en que no se afecte su rendimiento ni su disposición para estar en el aula de clases”. (Entrevista M2)

En la comprensión que tienen la maestra 1 y la maestra 2 al reconocer sus emociones, se puede apreciar la competencia social y emocional planteada por Lantieri (2010) la cual es la autoconciencia, mediante la cual se pueden valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas. Gracias a esto, las dos maestras se reconocen como sujetos emocionales que transitan diferentes emociones, que son importantes y requieren de una

adecuada expresión, dado que esto les brinda bienestar y se convierten en modelos emocionales, para los niños y niñas.

6.3 La Importancia de la Educación Emocional en el Aula

La educación emocional, permite que las maestras reconozcan al niño y niña como sujetos integrales y lo hacen mediante la identificación de sus intereses y necesidades, así como los diferentes ritmos de desarrollo y de aprendizaje, los cuales pueden verse afectados o no, por el estado emocional de los niños y niñas, por ello, es fundamental realizar acciones pedagógicas en donde se acompañe emocionalmente al estudiante, (aunque esto se vea de diferente manera en cada maestra en el presente estudio de caso). La intención pedagógica es que el niño y la niña se sientan visibilizados, reconocidos, acogidos, valorados, seguros y de esta manera se busque contribuir con el desarrollo integral de los estudiantes, todo ello es posible a partir de la comprensión de su campo emocional, de la importancia de crear climas afectivos y adecuados mediados por el respeto, la comprensión, el cariño, la aceptación, la valoración de las diferencias, entre otros. Esto se puede ver apreciado desde lo que plantea el MEN respecto del Sentido de la educación inicial (2014), donde se plantea que:

Para las niñas y los niños de primera infancia es fundamental ser escuchados y tenidos en cuenta en relación con sus ritmos de desarrollo, intereses, emociones y formas de ser. La relación significativa de la niña y el niño con las maestras, los maestros y agentes educativos les posibilitará sentirse reconocidos, queridos, acogidos y valorados. Esta relación es la que contribuye a que accedan a los significados de la cultura y la manera como se inscriben en la realidad social, por lo que, a partir de esto, se proponen acciones

y experiencias pedagógicas que intencionalmente buscan promover su desarrollo. (p. 69 - p.70)

Con base en lo anterior, y en relación con la importancia de educación de las emociones en la infancia que brindan las maestras titulares, se puede decir que para la maestra 1 es fundamental que el niño y la niña sea reconocido como un ser integral en todos sus campos, por ello, manifiesta que también es muy importante abordar lo emocional mediante estrategias pedagógicas y de acompañamiento, puesto que al hacerlo se le brinda al niño y la niña un bienestar integral, que le permitirá adquirir aprendizajes y tener un buen desarrollo.

“Bueno, pienso que si un niño que esté eh muy bien emocionalmente, su aprendizaje, sus procesos integrales, van a adquirirse de pronto de muy buena manera o más fácil, puesto que un niño que esté emocionalmente tranquilo, que sea de pronto integral en todo lo que se hace.” (Entrevista M1)

Por otra parte, la maestra titular 2 comprende que el aprendizaje de los niños y las niñas no es lineal o igual, pero se ve afectado o enriquecido dependiendo de la emoción que esté transitando el estudiante, ya que puede perjudicar su adquisición, participación, interés, motivación, etc.

“Considero que el ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes no es igual y considero que el estado emocional es fundamental en el desarrollo de las actividades, puesto que, si no está dispuesto, no está presto, no va a trabajar de la misma manera, algún ejemplo sencillo, no va a colorear de la misma manera, no va a ser de pronto jocoso al momento de expresar sus sentimientos,” (Entrevista M2)

A su vez, el acompañamiento emocional que realiza cada maestra posibilita al niño y a la niña estar más dispuestos a la participación en sus procesos de aprendizaje y socialización. También permite que el niño y la niña comprenda su campo emocional, el cual en estas edades

en particular se caracteriza por el estar experimentando constantemente y lo cual no suele ser acompañado y orientado por algunas de sus familias. Además, estos procesos se enriquecen mediante la seguridad y confianza que les transmite su maestra, haciendo del aula y la escuela un lugar no solo para adquirir aprendizajes académicos, sino donde se pueden sentir seguros para crecer, expresar, experimentar, aprender, explorar, sentir, etc. De igual forma, se necesita del clima afectivo cálido, cercano, respetuoso que brindan las maestras en el aula. Esto se puede ver expresado por Bisquerra (2005):

La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales.

Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 96)

Finalmente, la educación emocional cumple un papel fundamental en la educación infantil, puesto que reconoce al niño y a la niña como un sujeto emocional e integral. Por ello, es importante que los maestros y las maestras que imparten esta educación se vean reflejados en sus prácticas pedagógicas y estrategias de acompañamiento emocional, gracias a que de esta forma el niño y la niña, va a comprender su campo emocional, se va a sentir reconocido, valorado y acogido. Permitiendo así, contribuir con su bienestar, la disposición para adquirir nuevos aprendizajes, adquirir competencias para la vida, que le posibilitará ser consciente de sus emociones y ser empático con los otros.

7 Conclusiones y Recomendaciones

En este último apartado, se presentan las conclusiones que surgieron en el marco del ejercicio investigativo y en las que se resaltan los hallazgos respecto de las ideas y concepciones, las estrategias y la importancia del rol docente en el acompañamiento de las situaciones emocionales de los estudiantes del grado primero del CEMID. A través de estas se precisan algunos elementos que buscan dar respuesta a los objetivos establecidos en el estudio de caso.

7.1 Conclusiones

Es importante mencionar que según sean las concepciones que la maestra posee respecto del reconocimiento y expresión de las emociones, asimismo construirá o elegirá las estrategias para acompañar estas situaciones con sus estudiantes; puesto que según como las comprenda, reaccionará frente a ellas y a la vez que comparte sus propias concepciones con sus estudiantes, ellos y ellas apropiarán determinados modelos de respuestas y tramitación de su campo emocional.

- Es fundamental que en medio de sus concepciones las maestras se reconozcan como sujetos emocionales, ya que, mediante el reconocimiento de sus propias emociones, lograrán identificar cómo expresarlas y crearán estrategias propias para gestionarlas. Asimismo, las formas como ellas mismas se perciban emocionalmente se verán reflejadas en el acompañamiento que realizan a sus estudiantes. Además, el estado emocional que vivencian las maestras contribuye con el ambiente de acogida y calidez que se construye en el aula respecto de las relaciones e interacciones entre maestra y estudiante.

- El acompañamiento emocional que realizan las maestras requiere principalmente de la observación y la lectura constante del lenguaje corporal y no verbal de sus estudiantes, esta mirada se convierte en una estrategia que les permite responder e identificar de forma empática la necesidad emocional por la que transita el niño y la niña. A su vez, es fundamental que cuando la maestra realice este acompañamiento lo haga desde el cariño, el respeto y la amabilidad, creando un espacio de diálogo que ayuda al niño y a la niña a nombrar y a identificar la emoción que le embarga, brindar así los recursos, límites necesarios para tramitarla y expresarla.
- Cuando el niño y la niña conocen y apropian las estrategias para gestionar sus emociones a través de la calma y el sosiego, podrán llevarlas a cabo en futuras situaciones en las que puedan necesitarlas y también estarán en condiciones de compartir y sugerir sus experiencias y conocimientos enseñándolas a sus pares.
- Reconocer al niño y a la niña como sujetos emocionales, implica que **la maestra** en sus estrategias lleve a cabo una gestión emocional con los mismos niños y las niñas, la cual brindará un bienestar emocional que sin duda enriquecerá, facilitará y fortalecerá la adquisición de muchos más aprendizajes, así como el establecimiento de vínculos afectivos entre la maestra y el niño y la niña, en las relaciones con sus pares; todo ello, gracias a que lo también lo reconoce como sujeto integral, y por ende, buscará estrategias acordes para su cuidado emocional. Lo cual contribuirá al adecuado desarrollo emocional que se construye en edades tempranas, proporcionándole al niño y a la niña la oportunidad de apropiarse

competencias emocionales como el poder comprender sus emociones e identificar las de los otros y construyendo habilidades para gestionar sus emociones.

- Cabe mencionar, que hubo una buena relación entre lo observado y las respuestas proporcionadas en la entrevista en la maestra 1, esto permite dar cuenta de que esta maestra está preocupada por el cuidado emocional y comprende al niño y a la niña como sujetos integrales. Sin embargo, por otra parte, de la maestra 2, se pudo apreciar que en ocasiones no existe una concordancia entre lo que menciona y lo que hace realmente, esto se pudo notar en el acompañamiento que realiza a sus estudiantes, ya que evade e invisibiliza algunas de las expresiones emocionales de las niñas y niños que acompaña en su labor docente.
- Por último, respecto de las limitaciones que tuve en el desarrollo del estudio de caso, fue el tiempo de permanencia en el aula, puesto que en el caso de la maestra 2, la maestra en formación solo pudo acompañarla durante 4 meses; mientras que con la maestra 1 estuvo 8 meses.
- Desde los conocimientos adquiridos por el estudio de caso, como lecciones aprendidas para la maestra en formación, es importante resaltar que es fundamental reflexionar, cuestionar y analizar en torno a las prácticas y estrategias que se llevan a cabo en la enseñanza y en el acompañamiento emocional con los niños y las niñas.
- Igualmente, hay que reconocer que lo que funciona para algunos, puede no funcionar para otros o no tener un mayor impacto. Así mismo, es significativo darle el valor que se merece a cada aspecto que hace parte del desarrollo integral del niño y la niña, sin dejar de abordar alguno.

- Por otra parte, es importante que como maestros y maestras se le otorgue el debido valor al cuidado emocional propio, a través del reconocimiento de las emociones para un adecuado gestionamiento y un amplio conocimiento frente a ello.

7.2 Recomendaciones

A continuación, se presentarán algunas recomendaciones a la labor docente y las cuales surgieron de las reflexiones y análisis realizados a lo largo del desarrollo del trabajo investigativo y están dirigidas desde la valoración e importancia del rol y el quehacer pedagógico.

- Es importante que, como maestras y maestros de la educación infantil, nos formemos constantemente en temas que contribuyan con el reconocimiento y la importancia del campo emocional, para así de esta forma cuestionarse sobre las concepciones que se tienen respecto del lugar de las emociones en la educación y en la vida diaria, puesto que esto permitirá enriquecer la mirada sobre nuestro rol en pro de poder fortalecer y/o cambiar las formas y estrategias pedagógicas propias de la gestión emocional propio y en el aula.
- Es primordial brindar espacios cotidianos y de pensamiento en el aula, que posibiliten al niño y a la niña fortalecer su emocionalidad, brindándoles estrategias en los momentos que se requieran, para que puedan utilizarlas en diferentes momentos y situaciones de la vida familiar y social.

- Proporcionar espacios de trabajo y reflexión con las familias sobre el cuidado emocional, mediante talleres pedagógicos que tendrán como posibles materiales, cuentos, canciones, títeres y teatro de sombras, entre otros; y en donde también se les presente información y opciones a las familias, sobre qué es el cuidado emocional, la importancia de fomentarlo con los niños y con ellos mismos. Esto es primordial, debido a que es este es el grupo de socialización primaria que tienen los niños y las niñas; y al trabajar conjuntamente con ellos, se posibilita que el estudiante y su familia puedan desarrollar sus capacidades emocionales de manera afectuosa, armoniosa y significativa.
- Con respecto al Programa de Educación Infantil de la UPN, es importante que se consideren y brinden otros espacios académicos que cuenten con tiempos y programas académicos donde se garantice una mayor disponibilidad de cupos que permitan al estudiante participar en espacios donde se hable con mucha más profundidad sobre las emociones, respecto de tener mayor claridad sobre lo que son, sus tipos, las funciones, diferencias entre emoción y sentimientos; y en donde se trabaje el reconocimiento de la emocionalidad propia y del otro, se brinden o se desarrollen una amplia variedad de estrategias pedagógicas para implementar con los niños y las niñas, reconociéndoles como sujetos integrales, emocionales, activos y sociales. De esta forma, se recupera el sentido humano de la educación, sin dejar de lado lo pedagógico y lo académico, apostando por un bienestar integral tanto para el niño y la niña, como para los maestros y las maestras.

- Es fundamental, continuar realizando trabajos investigativos, que nos inviten a cuestionar nuestras concepciones, prácticas y estrategias, esto con el fin de brindar la mejor educación emocional a los niños y las niñas, dado que por diferentes razones y situaciones relacionados con sus contextos de vida es complejo el acceso a este tipo de formación humana.

Referencias

- Arnal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa Fundamentos y metodología*. SCRIBD. Recuperado el 5 de septiembre del año 2025 de <https://es.scribd.com/document/413986793/Arnal-et-al-Investigacion-Educativa-Fundamentos-y-Metodologia-pdf>
- Bericat E (2012). *Emociones*. ResearchGate. Recuperado el 18 de septiembre de año 2025 de <https://www.researchgate.net/publication/289533967> Emociones
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. ACADEMIAEDU. Recuperado el 5 de septiembre de 2025 de https://www.academia.edu/76957970/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_Bernal_pdf
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones, 1*, 24-35.
- Bonilla-Castro, E. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Buitrón, S. B., & Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 8-8.

Colegio El Minuto de Dios. (2025). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*. Colegio El Minuto De Dios. Recuperado el 5 de septiembre de 2025 de

<https://colegioelminutodedios.edu.co/#pei-marco-cmd>

Corbetta, P. (2007). *METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL*.

DR.DOUBRONT ACADEMY. Recuperado el 5 de septiembre de 2025 de

<https://luisdoubrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/04/corbetta-metodologia-y-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73.

Fernández, A. Y. M., & Roldán, E. M. P. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario educativo*, 26(60), 117-128.

Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>

Gómez Pérez, O. (2012). *VALORACIÓN DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, CREES*.

Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de

<https://repositorio.unam.mx/contenidos/valoracion-de-la-regulacion-emocional-en-la-adolescencia-diseno-desarrollo-y-evaluacion-del-cuestionario-de-regulac-200553>

- González, E. T., Vacas, E. M. C., González, M. D. C. T., & Lorenzo, C. M. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 226-244.
- INSTITUTO EUROPEO DE INNOVACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL. (2021). *Las emociones y la inteligencia emocional* (1.^a ed.). https://ie-inteligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2021/05/MATERIAL_APOYO_INICIACION_IE_PARTE-I.pdf
- Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos.
- Lantieri, L. (2010). Las emociones van a la escuela. National Geographic, Monográfico Cerebro y emociones, 1, 66-73.
- Larrinaga, O. V., & Rodríguez, J. L. (2007). El estudio de casos como metodología de investigación científica en economía de la empresa y dirección estratégica. In *Empresa global y mercados locales: XXI Congreso Anual AEDEM*, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 6, 7 y 8 de junio de 2007 (p. 34). Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

- Medina, M., Rojas, R., & Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Mesías, O. (2010). La investigación cualitativa. *Universidad central de Venezuela*, 38.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la Educación inicial*. Minieduación.
Recuperado el día 18 de septiembre de 2025 de
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial>
- Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 3.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME*, 9(23-24), 1-25.
- Pérez, A. J. M., Meléndez, O., & Pérez, D. (1999). Observación participante. *Investigación & Desarrollo*, (10), 100-123.

7 Anexos

Tabla 4

Matriz de recolección de datos sobre las entrevistas

Pregunta	Respuesta profesora 1	Respuesta profesora 2
<p>¿Cómo reaccionas cuando dos niños o más se están peleando en el salón?</p>	<p>Bueno, primero que todo hay que llamarlos pues a conciliar y a preguntar el por qué se está presentando esa situación.</p> <p>Que con niños pequeños es un poco más fácil hacerles entender que no todos tenemos la razón, sino que muchas veces pensamos de diferente manera y que podemos tener diferentes eh dificultades, pero para todo hay una solución.</p> <p>Entonces se les llama la atención, se les hace caer en cuenta del por qué se está pasando eso. Eh según la situación, pues se hace el llamado, eh puede ser verbal o escrito.</p> <p>Entonces, con ellos es muy fácil llegar a mediar también de acuerdo a lo que se esté presentando.</p> <p>¿Cómo medias, digamos, cuando están peleando, cómo están tan enojados, cómo haces para poder hablar con ellos si están metidos en la emoción?</p> <p>Bueno, de igual manera hay que hacer como un pare, un alto, eh que ellos respiren profundamente, un momento de como que les bajen a esa emoción tan fuerte que se está presentando.</p> <p>La docente les puede coger de su manito, como para ir los tranquilizando poco a poco, y luego pues ya se empieza el diálogo de lo que ocurre entonces.</p> <p>Primero que todo, se les hace como esa invitación a los estudiantes a que se calmen, a que tengan esa paciencia, que se nos puede presentar muchas cosas en nuestro diario vivir.</p>	<p>Bueno, inicialmente debo llamarles la atención para evitar algún tipo de agresión física, seguidamente se les llama a los niños con el fin de hacerle una reflexión para dialogar e informarnos de qué fue la situación que los llevó a cometer esa acción o esa actividad, por lo tanto, se les llama la atención a los niños, se les hace reflexión a ellos, seguidamente pues se dialoga con los dos estudiantes, se liman las perezas con ellos dos y pues también, si es necesario, se puede informar a los padres de familia por teléfono o por la agenda o personalmente.</p> <p>¿cómo abor das para poder hablarles cuando están muy enojados, cómo realizas la intervención?</p> <p>Simplemente se les llama la atención como una manera calurosa, cariñosa, con el fin de que ellos se sientan que están teniendo una persona que les va a brindar la calma, no una persona que les va a llamar la atención de manera fuerte y agresiva, sino que ellos vean en el docente una persona consolidadora, y una persona que les va a dar solución a su problema.</p> <p>¿Podrías iniciar con una pregunta?, Eh, podría simplemente acercándome a ellos, eh diciéndole tranquilo, ¿qué pasó contigo?, ven, nos vamos a calmar, nos vamos a sentar, como dándole pautas de seguimiento para que él vaya tranquilizando su comportamiento. ¿Cómo haces para que se tranquilice? Le podría recordar actividades bonitas en las que él ha sido resaltado, se le puede recordar por medio de las mascotas del salón si se tienen, se puede dar motivación al niño para que capte su atención en el instante.</p>

	<p>¿Se calman mediante la respiración? O sea, ¿cómo le dices que se calmen? Sí, se deben calmar a través de la respiración.</p> <p>Pueden respirar profundamente, a veces los ponemos a mirarse a la cara con su compañerito y de igual manera se les dice, mira que es un amiguito como tú.</p> <p>Entonces, como que ellos miren que son pares, que son niños iguales. Entonces, esa partecita también ya les hace que su emoción baje rápidamente.</p>	
<p>¿Qué haces cuando en tu aula un niño o niña demuestra su tristeza?</p>	<p>Bueno, eh por lo general nuestros estudiantes siempre llegan mostrando diferentes emociones al aula de clase.</p> <p>Entonces, cuando hay alguna situación de tristeza, lo que se pregunta en un inicio es, ¿qué te pasó?, ¿Qué te ocurrió?, eh ¿Algo te hicieron en familia?, ¿Te llamaron la atención?</p> <p>Bueno, toda esta parte de indagación es lo primero que se hace. Luego, si el estudiante, pues, de pronto es muy cercano a la docente, porque puede ser que no quiera comentar, ya se le deja un poquito de tiempo para que ellos, como que analicen y como que digan bueno sí yo requiero una ayuda y mi profesora me la puede brindar.</p> <p>Entonces, se indaga y se le dice del por qué, se anima o se le explica, mira, esto y esto de pronto pasó porque, pues, fallamos o alguna cosa, porque muchas veces cuando llegan al colegio los niños, sobre todo en la mañana, los padres de pronto lo han afanado de que desayunen rápido, alista la maleta rápido, camina rápido para llegar temprano.</p> <p>Bueno, entonces, esas son como situaciones que se presentan bastante repetitivas en los estudiantes.</p>	<p>Inicialmente lo que hago es acercarme al niño de una manera eh calurosa, amable, para dialogar con el niño con el fin de indagar qué ha ocurrido, qué está sintiendo, qué situación se le presentó en su familia o con un compañero. Me acerco a él con el fin de dialogar con el estudiante. ¿Y en el diálogo qué le preguntas? Por medio de, bueno en el dialogo pues, inicialmente empiezo como, ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?, ¿qué ha pasado?, ¿no actúas de la misma manera que siempre?</p> <p>Eh le voy como indagando de una manera amable, para que el niño no se sienta que le estoy investigando todo en el momento. Y si el estudiante no quiere dar sus respuestas, pues, simplemente le digo, tranquilo, cuando en el momento que quieras eh contarme, te voy a estar esperando para escucharte, cuando quieras buscarme en el descanso o en la clase.</p> <p>Si es necesario, pues, me avisas y pausamos la clase y para los dos, ¿listo?</p>
<p>¿Cómo reaccionas cuando el grupo</p>	<p>Bueno, esta es una emoción que por lo general los estudiantes</p>	<p>Eh bueno, la alegría de los niños, siento que también es transmitida a ellos,</p>

<p>o un niño manifiestan alegría en el aula?</p>	<p>siempre la están, pues, evidenciando. Cuando les va muy bien, se les felicita, entonces se les ve la alegría.</p> <p>Eh Cuando, por ejemplo, los padres de familia le han comprado algún juguete, algún elemento que les gusta, llegan a contar.</p> <p>Entonces, es muy fácil detectar la emoción de la alegría porque ellos sonrían, eh se cuentan entre ellos lo que han adquirido en casa o se muestran de pronto también la nota adquirida o cuando la profe también los felicita, muestran emociones muy repetitivas de alegría, de estar muy contentos y sentirse muy bien con lo que hacen.</p> <p>Y digamos, ¿esa alegría no hace que se genere un desorden en el aula o algo?</p> <p>Bueno, en algunos momentos sí se puede presentar de pronto un poco de, y no lo podríamos llamar de desorden, sino que de pronto de una actividad pasiva o un espacio que se genera para los estudiantes en que ellos muestran o comparten, de pronto lo que pueden pensar, pero desorden como tal no.</p> <p>Se le podría llamar una pausa activa, un momento de relajación, un momento de compartir entre ellos.</p>	<p>a nosotros, por lo tanto, pues, hay que, considero que se debe también sentir la alegría que ellos sienten con nosotros mismos.</p> <p>Entonces, cómo motivarlos a seguir con ese entusiasmo, con esa alegría, con esa felicidad que ellos están eh demostrando en el momento, pero, pues, claro, está consiguiendo algunas pautas de comportamiento.</p> <p>Un ejemplo, profe. Un ejemplo es, por ejemplo, bueno, un niño se sacó una excelente nota en matemáticas, un 5 en matemáticas, en eh una evaluación, entonces, la profe, él ve que el estudiante está muy alegre, muy feliz por su calificación, porque en casa, pues, lo tienen motivado, que va a recibir felicitaciones, o premios, o agradecimientos en casa. El niño está muy efusivo, y, pues, digo que salta y que corre en el salón, pero, pues, ahí también le dice muy bien, se le dice como muy bien, amor, felicitaciones, eh tienes que seguir así, pero, pues, hay que también pausar comportamientos de pronto, si el niño, uno ve que va a mostrarle a otros estudiantes, mira, yo me saqué 5, tú te sacaste 1, entonces, esas pautas son las que se deben tener en cuenta, y frenarlas en el momento de una manera adecuada, para que no vaya a lastimar los sentimientos de los compañeritos que de pronto no tuvieron la misma calificación.</p>
<p>¿Cuándo un niño(a) transita por una emoción lo ayudas a identificarla? cómo?</p>	<p>Bueno, sobre todo cuando ve uno a los chicos muy cabizbajos.</p> <p>Entonces, eh se puede pensar que el estudiante está presentando diferentes momentos, eh puede ser de alegría, de tristeza, de pronto cuando están muy pensativos, nuestros estudiantes a veces, eh uno les pregunta, ¿qué te pasó?, ¿qué te tienes?, ¿qué tal cosa?</p> <p>Entonces, es ahí cuando el docente o la docente puede intervenir y preguntar, puede ¿qué te está pasando?</p> <p>Entonces, de acuerdo a lo que el estudiante diga, uno busca ya el momento indicado.</p>	<p>Eh bueno, hay diferentes estados de ánimo que los niños presentan en diferentes momentos del día, durante las clases, y, pues, se pueden identificar por medio de juegos, de actividades lúdicas como canciones, de caritas felices, de caritas también tristes o sorprendidas, por medio de sellos, de escribirlas en el cuaderno, o en la manita, o en el dedo.</p>

	<p>Para poderle eh indagar un poco más, o si es personalizado, si el estudiante no quiere contar frente a todo el curso, entonces la docente lo que hace es preguntar, ¿qué te está pasando?, más tardesito, o hasta en el momento del restaurante, uno mira, ¿qué te pasó esta mañana?, ¿qué estabas sintiendo?</p> <p>Para que ellos se sientan con más confianza y los docentes puedan pues ayudar y fortalecer ese espacio que tenían de angustia, de tristeza o bueno el que sea.</p> <p>¿No te ha pasado, digamos, que el niño te diga, no sé qué me está pasando, profe?, o sea, como que diga, no sé qué tengo? Sí, a veces los estudiantes eh son muy curiosos en esa parte de las emociones.</p> <p>Muchas veces, eh cuando uno ve de pronto la inseguridad, no sé cómo hacerlo, no sé qué me está pasando, no sé qué siento, pues uno como que trata de acercarse a ese estudiante y tenerlo de pronto bajo la mira durante la jornada, para ver cómo es su comportamiento, pero por lo general los estudiantes hoy en día son muy expresivos.</p>	
<p>¿Puedes identificar las emociones que vivencia el niño y la niña, mediante la lectura de su lenguaje verbal y no verbal?</p>	<p>Sí, claro, los estudiantes hoy en día eh cuando se muestran, cuando comunican, cuando llegan al aula de clase, es muy fácil identificar que los estudiantes están presentando diferentes emociones, muchas veces su expresión corporal misma lo está diciendo.</p> <p>Si están muy contentos, si están de pronto tristes, hasta en su forma de caminar uno puede estar identificando que un estudiante está feliz, está interesado, eh se siente motivado por lo que hace en el aula de clase o en general, en el colegio, en los diferentes espacios.</p>	<p>Sí, se puede identificar, puesto que eh no solamente las palabras dicen cómo se siente una persona, sino que los actos, por medio de sus comportamientos, uno puede notar, cómo se siente un estudiante en ese momento.</p>
<p>¿Qué importancia le das al cuidado emocional de los niños y niñas, y cómo crees que influyen en el comportamiento en el aula?</p>	<p>Bueno, para mí de verdad que esta parte es muy importante.</p> <p>Eh Cuando uno observa a los estudiantes con bajo ánimo, bajo interés, entonces sí pienso que debe ser como la parte inicial en que uno le llega al estudiante, puesto que de ahí parte todo</p>	<p>Bueno eh, los sentimientos en los estudiantes se deben cuidar de una manera cuidadosa y muy cautelosa, puesto que, eh teniendo en cuenta sus emociones, vamos a tener comportamientos ya sean agresivos, ya</p>

	<p>lo que el estudiante puede desarrollar en diferentes actividades.</p> <p>Sea en matemáticas, en lenguaje, en ciudadanos, se debe tener presente cómo se encuentra el estudiante y ahí sí invitarlo a que haga diferentes actividades que sean asignadas, puesto que un estudiante que esté triste, que esté de pronto muy carizbajo, que esté de pronto eh con otras emociones, pues no va a poder desarrollar o no va a poder sentirse muy bien en lo que está haciendo.</p> <p>Para mí es muy importante las emociones, puesto que de ahí parte todo lo que el estudiante puede llegar a desarrollar en el aula de clase o en diferentes espacios.</p>	<p>sean tristes, ya sean aislados, entonces, se deben tener.</p> <p>Es muy importante y fundamental en el aula de clase cuidar el estado emocional de cada uno de los niños, teniendo en cuenta que cada uno de ellos actúa de manera diferente frente a una emoción.</p>
<p>¿Tuviste que realizar alguna transformación en la gestión de tus emociones, para mejorar las interacciones con los niños y niñas, Cuáles?</p>	<p>Bueno, pienso que sí.</p> <p>En sí mi carácter, mi manera de llegarles a los estudiantes eh sí. yo al inicio, tanto a los estudiantes como a los padres de familia, les explico que soy muy seria, que exijo, pero con amor, que de pronto uno está en algunos momentos difíciles también como ser humano, pero que eh al mismo tiempo soy muy amorosa, que soy muy cercana a los estudiantes.</p> <p>Por lo general. No les digo por su nombre, por ejemplo. Siempre les digo papi, mi vida, mi amor, mira que tal cosa.</p> <p>Claro, hay momentos en que uno tiene que llamarle la atención, pero sí, sí he tratado de cambiar un poco porque más eh que ser exigente es saber comprender hoy en día a nuestros estudiantes, puesto que nuestras familias de pronto son muy disfuncionales, eh no tienen el tiempo suficiente para dedicarle a los estudiantes y la parte afectiva pienso que si es muy importante.</p> <p>Profe ¿Cuándo mencionabas que puedes pasar por una emoción que te podría afectar a ti, ¿qué realizas para gestionarla en el aula?</p> <p>Bueno, de igual manera, eh tiene uno que tomar aire, respirar</p>	<p>Bueno, efectivamente, considero que soy una docente alegre, pero pues no todos los estudiantes son permisivos para poderse uno acercar a ellos, entonces, por lo tanto, uno debe tener en cuenta eh las emociones que presentan los niños, las formas de ser o de pensar de cada uno de ellos, para poder llegarles a cada uno.</p>

	<p>profundo y seguir, puesto que, pues primero están nuestros estudiantes que nos vean a nosotros también como ese ejemplo, ese modelo a seguir.</p> <p>Entonces, por más que uno esté triste, por más que eh de pronto tenga alguna situación compleja, eh difícil de solucionar, pues nosotros como docentes somos aquellas personas que ellos ven como ese ejemplo a seguir y que debe pues estar muy presto a todo lo que los estudiantes requieran durante una clase o durante la jornada escolar.</p>	
<p>¿En alguna ocasión usted ha sentido impotencia ante una emocionalidad fuerte de los niños(a), puedes darnos un ejemplo y decir cómo lo solucionaste?</p>	<p>Bueno, eh si, hace algunos años en mi experiencia como docente, eh llegó una compañerita, eh una amiguita muy pequeña y pues realmente en ese momento se había planeado una actividad para el Día de la Madre.</p> <p>Entonces, pues muchas veces nosotros como docentes no estamos enterados de lo que ocurre en las familias, aquella amiguita me decía en el momento de que la profe invitó a hacer una eh tarjeta para la madre en este mes de mayo y eh pues yo explicaba, puse un video de la importancia de nosotros tener en cuenta a nuestras mamitas como esa guía, esa orientadora, esa personita que nos ama tanto.</p> <p>Y pues hice todo el protocolo de hacer la tarjeta, toda la explicación. Cuando nuestra amiguita me dice, pero es que yo no tengo mamá a ¿quién se la voy a dar?</p> <p>Oh, sorpresa, porque ahí fue donde como que todo lo que yo había explicado anteriormente, pues me evaluó y me evalúa en ese momento y yo pensé, pues, ¿y ahora cómo lo hago?</p> <p>Bueno, me tocó como que respirar profundo, mirar cómo podía dar solución a esa emoción que mi estudiante y la profesora estaba presentando en ese instante.</p> <p>Bueno, y entonces le dije, bueno, listo, mi amor, tu mamita es un angelito que está en el cielo y bueno, ella la está observando de donde quiera que esté, pero también se la vamos a llevar a la abuelita o a la persona que esté en</p>	<p>Bueno, estuve ante una situación de una niña de grado primero, donde la niña empezó a golpear a un compañerito de un momento a otro en la zona del descanso, lo agredió de manera física, lo hizo lastimar en la cabecita, en la parte de atrás, y se le preguntó, bueno, ocurrió la situación, se le preguntó a la niña, y efectivamente la niña estaba presentando una situación familiar muy incómoda en casa, puesto que los padres de familia se estaban separando, esa fue una manera de la niña mostrar las actitudes, que estaba teniendo su padre de familia frente a la mamá.</p>

	<p>nuestro momento, que nos está cuidando, que nos está protegiendo en todo momento y que está haciendo las veces de mamá.</p> <p>Bueno, de esa manera como que fue muy fácil que nuestra amiguita muy pequeñita entendiera que ese ser ya no estaba, pero que las emociones en ese momento, pues sí salieron a relucir y que fueron un poco, eh pues bastante complejo para mí como docente y de igual manera pues para la estudiante. ¿Y qué emociones surgieron en el momento?</p> <p>Bueno, en el momento pienso que estaba la emoción de la tristeza, claro, se apoderó de nuestra amiguita, también de la profesora, eh luego vino como la parte de comprensión de lo que yo le estaba explicando y ya como que nuestra amiga, mostraba otra cara, venía como ese gusto, ese interés de poder tener otras personas que nos aman y luego como de la alegría cuando le explicaba que está en el cielo, que es un angelito, que ella está mirando todo lo que la amiguita hace aquí en el aula de clase, entonces sí, se presentan muchas emociones, pero que con los niños pequeños como que pasan muy rápido, cambian de emoción rápidamente y eso favorece que nosotros como docentes, tengamos como ese espacio de que nuestros niños no se quedan en una sola emoción.</p>	
<p>¿Qué importancia le das al autocuidado emocional de los maestros y cómo crees que impacta en la gestión de las emociones en el aula?</p>	<p>Bueno, para mí sí es muy importante que nuestros docentes estén de pronto como muy centrados en lo que hacemos, porque un docente, un orientador, un guía, que esté al frente de un grupo y que posiblemente esté de pronto muy alejado o que no tenga como esas emociones y que nuestros estudiantes también nos vean que somos personas reales, que de igual manera orientamos, pero que tenemos también diferentes emociones. Eh pienso que los docentes debemos estar muy eh adaptados, muy fácil de que nosotros tengamos como las emociones presentes, puesto que es de vital importancia para los estudiantes.</p>	<p>Bueno, es muy importante, es fundamental, puesto que depende también de la actitud y el compromiso que tengamos como docentes, podemos transmitir a los estudiantes el conocimiento de una manera eh correcta, no es solamente ir a explicar un tema y el que entendió, entendió, si ya me voy del salón, sino realmente es llegarles a la emoción</p> <p>de los estudiantes con el fin de lograr en ellos un aprendizaje significativo y que no se vuelva rutinario. Digamos, profe, ¿tú cuándo vivencias una emoción en el aula como la gestionas? Bueno, gestionarla como tal es como llevarla a cabo, entonces por lo tanto considero que es eh focalizarme en la</p>

	<p>Para los estudiantes y pues que ellos vean en nosotros que pueden confiar, que nosotros también nos reímos, que de pronto también eh compartimos con ellos, que hacemos de pronto bromas muy llamativas para que ellos también pues se sientan a gusto al lado de nosotros.</p>	<p>persona que de pronto tiene una situación, de pronto una situación triste, una situación alegre, pues como focalizarme en la persona, en el estudiante, pero no decir, es decir, si es de una emoción positiva, pues se puede socializar con los estudiantes, ya si es una emoción de pronto agresiva, triste, se puede dialogar con el niño, se puede tratar de sacar al estudiante de esa situación, aún sin saberla, sino focalizándolo en la clase, concentrándolo, diciéndole como mira, estás en el salón, vas a mejorar algún sentimiento que el niño tenga sin que uno se lo esté diciendo de una manera pues activa. ¿Y cuándo son tus emociones?</p> <p>Cuando son mis emociones, es mentira que uno tiene que separar totalmente el trabajo de la vida emocional, pues porque somos seres humanos y caemos en errores, en los que usualmente uno llega y tiene una situación familiar</p> <p>un poco triste, no va a hacer la clase de la misma manera, pero sí es donde uno tiene que tener eh mente, abierta y corazón dispuesto para poderles enseñar a ellos de una manera en que no se afecte su rendimiento ni su disposición para estar en el aula de clases, sino que ahí como docente tenemos que tener bastante ética y también pues ser cautelosos con nuestros comportamientos, con nuestras actitudes, sobre todo en el momento en que los estudiantes eh nos puedan desobedecer alguna indicación.</p>
<p>¿Qué recursos incorporas de la educación emocional en tu quehacer pedagógico? ¿Puedes proporcionar ejemplos específicos? Por favor.</p>	<p>Bueno, ¿qué recursos? Por ejemplo, los audiocuentos son vitales porque ellos no solamente están de pronto</p> <p>escuchando a la docente que está diciendo eh que la emoción eh de la felicidad es cuando estamos tan o que presentamos tal cara o nos reímos, sino que cuando se, por ejemplo, se presenta un audiocuento donde hay una enseñanza, donde de pronto otros personajes nos enseñan algo para la vida, como que se hace más comprensiva ese llevar diferentes emociones. Eh de igual manera aquí en nuestro colegio, las orientadoras hacemos talleres en cuanto a las emociones, por lo general se hacen a lo</p>	<p>Eh recursos, bueno, los recursos que se pueden implementar, eh los personales que tengo son mascotas en el salón,</p> <p>son objetos, son peluches en los que los estudiantes pueden llevar a casa, son las mascotas viajeras que tienen del colegio a la casa,</p> <p>entonces por lo tanto se les presta, se les da la facilidad de, según la actitud y el comportamiento que ha tenido el estudiante frente a las diferentes actividades el niño, la puede llevar a casa.</p> <p>También, se tienen en cuenta algunos recursos como los sellos, caritas felices, eh el cuadro de honor.</p>

	<p>largo de todo el año escolar, eh donde otras personas pues también se involucran con los estudiantes a explicar o hacer tallercitos, que inviten a los estudiantes también a controlar y manejar muy bien sus emociones que se pueden presentar en diferentes momentos.</p>	<p>Si un niño está confundido con la emoción que siente, pero tú puedes identificarla y dices, no, lo que tiene es rabia, ¿cómo lo ayudas a que él lo pueda entender? Bueno, ahí podemos hacer un juego de roles o un juego de títeres donde el niño puede identificar, eh</p> <p>las diferentes emociones que existen y que él pueda decir, eh bueno, si tengo dos títeres y ellos presentan diferentes eh emociones,</p> <p>que el niño pueda decir, bueno, profe, me siento más identificado, por ejemplo, con el títere de color amarillo, o con el títere rojo, o con el títere verde, puesto que veo que él actúa así, está así y yo me siento así.</p> <p>Siento que por medio de un juego de títeres se puede hacer.</p>
<p>¿Nos gustaría saber tu opinión acerca de la importancia del manejo de las emociones en el aula, como factor esencial en los aprendizajes de los niños y las niñas?</p>	<p>Bueno, pienso que si un niño que esté eh muy bien emocionalmente, su aprendizaje, sus procesos integrales, van a adquirirse de pronto de muy buena manera o más fácil, puesto que un niño que esté emocionalmente tranquilo, que sea de pronto integral en todo lo que se hace</p> <p>Tanto en casa como en el colegio, el estudiante va a adquirir sus aprendizajes, va a tener procesos muy buenos y se ve en el aula de clase los estudiantes que son ordenados, que vienen de pronto con buenas bases de su familia y se nota que ellos pueden adquirir muy fácil sus aprendizajes.</p>	<p>Bueno, eh siento que las emociones deben ser manejadas de una manera eh cautelosa, de una manera en la que los estudiantes no se den cuenta que nosotros estamos focalizados en sus emociones, sino que ellos vayan experimentando y mostrando sus comportamientos, sus actitudes, sin tener que decirles, vamos a estar felices o vamos a estar tristes. Es importante también eh fortalecer en ellos le autoestima, el amor, el cariño, la dedicación, con el fin de que ellos se sientan seguros en el momento que se les presente alguna dificultad, tanto familiar como eh académica, que ellos puedan tener la seguridad de poder reaccionar frente a alguna actividad</p> <p>o frente a alguna situación que se les presente. Es importante que ellos puedan realizar actividades de autoestima, de autocuidado, con el fin de que ellos fortalezcan su amor propio.</p> <p>Digamos, ¿crees que, si el niño está pasando por una emoción, puede afectar su aprendizaje? Sí, considero que el ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes no es igual y considero que el estado emocional es fundamental en el desarrollo de las actividades, puesto que, si no está dispuesto, no está presto, no va</p>

		a trabajar de la misma manera, algún ejemplo sencillo, no va a colorear de la misma manera, no va a ser de pronto jocoso al momento de expresar sus sentimientos, va a tener de pronto inseguridades en cuanto a la notación de algunos resultados, o también puede ser favorable de pronto al momento de expresar sus sentimientos de manera escrita, eh de acuerdo a situación que se le presente al niño.
--	--	--

Nota. ANEXO 1 Entrevistas realizadas a las dos docentes titulares de grado primero CEMID

ANEXO 2 Diarios de campo realizados por la maestra en formación durante su práctica de profundización en CEMID

En el presente apartado se expone algunos de los diarios de campos desarrollados durante la práctica de profundización en CEMID, están estructurados de la siguiente forma, en el primer año de 2023, los diarios de campo hacen referencia al acompañamiento e implementación de clases por parte de la maestra en formación, para el grado 101 con la maestra 1, y en el medio año 2024 – I, hace alusión al tiempo en el que compartí en medio de intervenciones, apoyos a la maestra 2 en medio de diferentes momentos de la vida escolar con el grupo 102.

Año 2023 – I

Semana 20 al 24 de febrero:

El día lunes fue para mí un día lleno de emociones como nervios, miedo, alegría, entre otros. El que mi profesora titular me presentará frente a los niños y niñas de grado primero como su profesora en formación, fue muy grato para mí.

Por otro lado, cuando compartí con los niños y niñas, la profesora les realizó un dictado de diagnóstico, muchas niñas acudieron a mí, porque se quedaron atrasadas, así que les recordaba que palabras les faltaban.

Luego, los niños y niñas tuvieron su clase de ciudadanos globales, hablaron sobre los valores del amor y de la justicia, puesto que estos son unos de los valores que dejó el fundador de la escuela. Así mismo, la profesora les presentó un video cuyo nombre es: el valor de la justicia y posteriormente recogían palabras para definir cada valor, como: todos somos iguales, todas las opiniones importan, etc. Posterior a ello debían hacer un dibujo representativo de cada valor; para el amor fue fácil hacerlo, ya que la mayoría dibujo ..., pero para la justicia no fue así, varios me decían que no sabían que dibujar, debido a ello les proporciona el ejemplo, somos justos cuando tenemos muchas plastilinas para moldear nuestro animal favorito y la maestra en formación debe darle a todos los niños y niñas, la misma cantidad de plastilina a cada uno. Con dicho ejemplo, algunos parecían comprender. Con base en lo anterior, considero que trabajar el tema de la justicia es un poco complejo, se podría hablar sobre qué es, utilizando ejemplos de la vida real o cercanos a ellos y apoyándose del video que la profesora les presentaba.

Por otro lado, el día jueves al llegar al salón varios de los niños y niñas me saludaron con sus manitas, cada uno estaba escribiendo la circular en sus agendas, que informaba que el día de mañana no tendrían clase y el día lunes le correspondía el horario del día 5.

A su vez cada niño y niña terminaba de escribir, la profesora titular firmaba el cuaderno y les decía que ya podían leer el libro que traían. Pasé por el puesto de Sair y su libro era de solo ilustraciones y le dije que me contaré qué sucedía allí, respondió que había personas divirtiéndose, porque había un rodadero, otras que iban a los museos y al cine. Después, fui donde Samantha y le pregunté de que era su libro, me comentó que era de una vaca que quería ser mariposa. Finalmente, observando cuántos niños y niñas llevaron libros solo habían sido 5. En situaciones así realizar una lectura colectiva hubiese sido muy enriquecedora.

Semana 26 de febrero al 1 de marzo:

La primera semana de práctica conocí a Joel, él se encontraba en la primera fila. El recordar su nombre fue muy fácil para mí, porque nunca lo había escuchado y la profesora no le dejaba de llamarle la atención, puesto que se sentaba en el suelo o se escondía para no estudiar.

Debido a lo anterior, mi atención se enfocó sobre él, en la clase de inglés su actitud cambió, dado que se le veía un poco más con ganas de aprender, gracias a que la profesora desde el inicio lo hizo partícipe de la explicación y en los ejemplos que proponía.

Luego, cada pregunta la quería resolver, a veces lo hacía bien y otras no, sin embargo, lo seguía intentando. También, ese día escribió mucho mejor y quería ser uno de los primeros en resolver los ejercicios.

Por otro lado, en la clase de danzas sucedió una situación un poco diferente, la profesora le dijo a Joel que debía trabajar o llamaría a sus padres y en la mayor parte de la clase participó en cada danza. Inicialmente, lo hacía por el temor que le causaba, posteriormente la profesora reconoció ante todo el grupo un paso nuevo de baile que él estaba haciendo y se interesó más por participar en la clase.

Con respecto a lo anterior, he notado que si lo haces partícipe principal de las actividades y él nota tu presencia cerca algunas veces trabaja. Esto me invita a preguntarme, ¿qué hacer cuando no les interesa lo que enseñas?, ¿el maestro o maestra debe motivar para que aprenda?, ¿cómo hago para atraer la atención de un niño y niña que se dispersa?

Semana 18 al 22 de marzo:

El día jueves antes de la reunión de profesores de primaria del colegio Minuto de Dios, tuve una pequeña discusión con la profesora Rosita, ya que ella nos preguntó, a mí y a mi compañera Lisbeth si queríamos leer la reflexión del día, en ese momento yo le contesté que de mi parte no iba a leerla, porque iba contra mis creencias y que si necesitaba ayuda con otra cosa ella me la podía pedir.

Luego, de que le respondí lo anterior, ella empezó a decir que no entendía, las razones por las cuales el leer la reflexión iba contra mis creencias, si todos teníamos el mismo Dios o era que yo no tenía el mismo.

Con respecto a lo anterior, reconozco que la profesora nos quería integrar a esa dinámica institucional, pero la forma que se comportó cuando le dije que no estaba de acuerdo en pasar fue grosera

Además, sé que son dinámicas propias de la institución, debido a que es un colegio católico, por ello respeto ese espacio y aunque no lo comparta, escucho y aprendo de lo que sucede allí. También, para mí el que se hagan estas reuniones de colegas, se reflexione, se dialogue sobre cosas del colegio específicas y generales (actividades, niños y niñas, reuniones, etc.) Este es un espacio que hace rico el desarrollo como sujeto, maestro y maestra, posibilita más la interacción entre pares y fortalece la comunicación con todos los docentes de primaria.

Finalmente, las preguntas que me suscita son: ¿cómo no tomarme las cosas personales en un ambiente laboral?, ¿podré en un futuro trabajar en un colegio católico?

22 de marzo 2023, en el descanso se encontraba llorando Isabella, cerca de la maestra titular, ella se acerca a la niña le dice que respire y le pregunta de manera calurosa y cuidadosa ¿por qué estás llorando?, la niña le responde: que su mejor amiga no quiere jugar con ella, sino que estar con otras compañeras". La maestra titular le dice: "que no debe de estar triste por ello, que su mejor amiga puede jugar con otras niñas como ella y otro día lo harán juntas". Le toca el hombro y le pide que continúe comiendo y luego salga a jugar con su otra amiga y disfrute del descanso. Así, Isabella tomó el consejo de su maestra y salió a divertirse con sus compañeras, dando vueltas por todo el patio.

Semana 8 de abril a 12 de abril

Lunes 8 de abril, se llevó a cabo una reunión virtual con el asesor y todo el grupo, se tocaron los siguientes temas en la reunión: se habló sobre los registros que se estaban realizando uno por cada semana, se debía leer las

retroalimentaciones que el profesor nos dejó en cada trabajo, se habló sobre la mentoría, se estableció que sexto debía hacer como mínimo una planeación por semana, séptimo y octavo dos.

El jueves 11 de abril, se acompañó la jornada en el colegio, se inició recibiendo a los niños y niñas en el salón, acompañándolos en la escritura de su agenda, en la cual escribían el horario del día viernes. Posteriormente, la maestra recibió a sus estudiantes de manera cálida, los saludó por su nombre y les preguntó cómo se encontraban, la maestra continuó dirigiendo la oración, dando apertura a la jornada, continuaron con la clase de Ciudadanos globales, el tema principal de la clase fueron las tradiciones, mientras que la profesora desarrollaba su clase yo acompañé dos evaluaciones de lengua castellana.

Por otro lado, ese día tuvimos una reunión con el grupo de práctica donde se trataron los siguientes temas: vida escolar cíclica, rutinización, ejemplos de cómo tabular las respuestas del instrumento, parámetros de la entrega 2 y 3.

Viernes 12 abril, se acompañó la jornada en el colegio, recibiendo a los niños y niñas, en la escritura de la agenda, en la clase de lengua castellana donde se realizó un dictado diagnóstico, en la clase de matemáticas en donde se repasaron los números hasta el 100 y se utilizó el ábaco. Por último, en la clase de Tecno, en la cual se usó una plataforma de juegos de teclado llamado cokitos.

Por otro parte, al día que voy a hacer alusión es al jueves 11 de abril en la reunión que se llevó a cabo con el grupo de sexto de práctica, como mencione anteriormente se tocaron muchos temas, pero el que más tomó importancia en mí fue la rutinización, el profesor Gabriel la presentó como: es el proceso que permite aprender bien algo, gracias a la rutina.

Con relación a lo anterior, la escuela posee rutinas que le permiten a los niños y niñas ubicarse en el espacio, tiempo, desarrollar hábitos, aprendizajes, socialización entre pares, la construcción de vínculos, entre otros. Así mismo, el hacer parte de su vida escolar, contribuyó con esa rutina y cuando estoy, me convierto también en una figura de apego y mi toma otro significado, puesto que, en el momento de la bienvenida saben que a la primera que van a encontrar en el salón es a mí, comparten sobre su vida en ese momento conmigo o con sus compañeros, en el momento en que acompañó la clase lo hago, mediante el apoyo a la maestra, el de responder preguntas de los niños y niñas, en observar cómo escriben lo que la profesora les presenta en el tablero, cuando escriben una palabra mal, me acerco a ellos y les digo: miremos juntos o juntas esta palabra y dime, ¿qué quedó diferente?, ya que siempre hago esto algunos niños y niñas lo hacen cómodamente, para algunos niños y niñas el momento en el que me voy significa que pronto irán a almorzar o me podrán ir a abrazar.

Algo que también he notado que sucede es que en la escritura del horario cambia cuando es para el día lunes, puesto que la maestra les escribe feliz fin de semana, de esta manera saben los niños y niñas que no vienen dos días al colegio, ya que el día viernes que no escribió el mensaje me preguntaron si tenían que venir el día de mañana.

Semana 15 al 19 de abril

El día lunes 15 de abril, se inició la jornada, acompañando la bienvenida a los niños y niñas, la escritura de la agenda. Luego, tuvieron clase de inglés, recordaron las profesiones, gracias a videos y preguntas que realizaba la profesora Leidy. Por otro lado, se tuvo una reunión de práctica, solo con el grupo del colegio de Minuto de Dios, se tocaron temas, como: el acompañamiento que debemos realizar en el descanso y actividad para el día de encuentro del 28 de abril. Posteriormente, hice mi intervención de ciudadanos globales, sobre las costumbres.

El día Jueves 18 de abril, se acompañó el inicio de la jornada como comúnmente se realiza, luego se tuvo la clase de ciudadanos globales, se realizó la autoevaluación. Posterior a ello, se habló sobre los valores que se debían tener presente para hacerlo bien, estos eran: la honestidad, el respeto, la responsabilidad y el compromiso. Por otro lado, al terminar este proceso evaluativo se habló sobre los símbolos de Colombia, como la bandera, el escudo y el himno nacional.

Finalmente, se termina la jornada con el diálogo entre el profesor, Lisbeth y yo, sobre lo importante que es el de buscar pares que conozcan sobre temas que son desconocidos para nosotras, pero que son fundamentales.

El día viernes 19 de abril, la profesora Dila, estaba enferma de la garganta, así que no pudo hablar fuerte, mientras que recibíamos a los en la puerta, puesto que estaba lloviendo y los padres o cuidadores, dejaban a sus

niños y niñas frente al salón. La docente les comentaba a los estudiantes que se encontraba enferma y no podía hablar muy fuerte, los niños y niñas, preocupados por su maestra, intentaba no hacer ruido para poder ayudarla a no esforzar su voz. En medio de ello, se pudo visibilizar que los niños y niñas cuidan de su maestra, como ella lo hace con ellos, desde sus posibilidades y entendimientos.

Así mismo, realice la oración acompañada de los niños y niñas, un juego tingo, tingo y tango, donde el que le cayera el peluche, debía adivinar qué animal se le preguntaba o imitar un animal, para que lo adivinaran. Posterior a ello, se llevó a cabo la clase de ciudadanos globales en donde se trataron ejemplos de situaciones que la comunidad debería cambiar o mejorar.

Finalmente, acompañé la clase de tecnología y el profesor habló sobre herramientas simples.

Semana 29 de abril al 3 de mayo

El día jueves 2 de mayo, se acompañó la escritura de la agenda y la oración, luego, se continuó con la clase de danzas, bailaron cumbia y una canción de Shakira, mientras lo hacían los niños y las niñas adoran verse en el espejo. Posterior a ello, se continuó con la clase de ciencias naturales, se habló sobre las partes del cuerpo, se recordó que a medida que pasa el tiempo cambia. Así mismo, se habló de la importancia de que tiene las partes pequeñas del cuerpo como las cejas y las pestañas.

El día viernes 3 de mayo, se escribió la agenda y se llevó a cabo la oración, luego, se continuó con la clase de ciudadanos globales se leyó el cuento de Dorotea y Miguel, la profesora Dila realizó la lectura en voz alta, mientras los niños y niñas seguían la lectura en su libro. Posterior a ello, se habló entre la maestra titular y sus estudiantes sobre las emociones que surgían en el desarrollo del cuento, inicialmente identificaron enojo cuando los dos personajes se pelean por decidir quién iba a ser el caballero que iba a rescatar la tristeza, la tristeza cuando miguel estaba jugando solo y por último la felicidad cuando volvieron a jugar juntos.

Por otro lado, se inició la clase de inglés, iniciaron viendo un video del padre nuestro en inglés, luego repitieron el padre nuestro con la maestra, también recordaron las prendas de ropa que habían visto en la clase anterior, vieron nuevas y las dibujaron.

Semana del 6 al 10 de mayo:

El viernes 6 de mayo, se acompañó la bienvenida y la escritura de la agenda, luego se continuó con la clase de Ciudadanos globales, realice mi intervención que daba continuidad con el tema de las emociones, se recordaron las emociones que se trabajaron en la clase anterior con los estudiantes, y para continuar con la gestión emocional del enojo se utilizó la estrategia de regulación del semáforo, se les dijo a los niños y niñas que imaginaran que eran un semáforo, cuando estaban en color rojo, era porque estaban muy enojados, y para pasar al color amarillo debían respirar profundamente varias veces, como si estuvieran soplando una vela de cumpleaños para llegar a que debemos buscar la calma y finalmente después de respirar muchas veces llegaremos al color verde que nos indicará que ya estamos en calma.

Semana del 13 al 17 de mayo:

El día lunes 13 de mayo, se acompañó con el momento de la bienvenida, luego tuvieron la clase de ciudadanos globales, vieron el "cuento La tristeza de Alfredo", reconocieron la tristeza que Alfredo intentaba expresar mediante su lenguaje verbal, ya que este se mostraba cabizbajo y con pocas ganas de hacer algo, también porque su amiga lo abrazaba para que se sintiera mejor y porque utilizaba como ejemplos de su sentir las situaciones difíciles que estaban vivenciando los animales del parque, los cuales la estaban pasando mal. Estas lecturas y comprensión de la emoción se dio gracias a la lectura del cuento que les permitió lograrlo y las preguntas guías que realizaba la docente titular, las cuales permitían una conversación con el grupo activamente. Posterior a ello, tuvieron su clase de EDFI, vieron el video "El erizo y el globo", el cual, hablada de las diferencias, las cuales nos enriquecen, deben ser respetadas y valoradas.

Semana del 20 al 24 de mayo:

El día Jueves 23 de mayo, se llevó a cabo el acompañamiento de la bienvenida y la escritura de la agenda, luego se realizó la formación del día del docente, en donde se llevó orquesta, se presentaron bailes de estudiantes y se dieron regalos a profesores y practicantes. Este momento permitió que los estudiantes en medio de esa celebración los niños y niñas podían felicitar a sus maestras y maestros por su día, también el espacio les permitió,

bailar, cantar y jugar entre ellos o sacaban a sus profesoras a bailar y disfrutaban del momento. Debido a ello, estos espacios de celebración y otros, permiten que se desarrollen diferentes momentos de socialización y de fortalecimiento de vínculos afectivos entre los estudiantes y sus maestros. Así mismo, se permitió que los espacios de la escuela se habitaran y se comprendan de otra manera.

Segunda parte del año de 2023

Semana del 2 al 6 de septiembre

Al regresar a la escuela, luego de haber pasado varios meses, me permitió identificar que, en medio de su vida escolar, empecé a cumplir un gran papel afectivo como figura de apego subsidiaria, esta se comprende como la plantea según Sierra y Moya (como se citó en Gordillo et al., 2016):

Al imaginarnos el importante papel que desempeñan las figuras subsidiarias y al entorno cercano del niño, se hace imposible no pensar en la figura del maestro; tal y como demuestran en su trabajo De ellas recibirá la provisión de cuidados, atención y afecto que necesita, creándole una sensación de seguridad física y emocional Ijzendoorn, Dijkstra y Bus (1995) (citados en Sierra y Moya, 2012) el maestro comparte un gran número de horas diarias con sus alumnos, y es por ello que pasa a ser una figura de referencia en la vida del niño, con la capacidad de cumplir las funciones que caracterizan a la figura de apego principal. (p.196)

Dado que antes de que me fuera al receso siempre que me despedía de ellos, algunos corrían a abrazarme, darme una despedida de puñito o movían su mano en el aire. Además, antes de irme a las vacaciones de la universidad, les dije que regresaba más o menos en 60 días, muchos quedaron asombrados, porque decían que eran demasiados días.

Por otra parte, cuando regrese al colegio, muchos niños y niñas me abrazaron cuando llegue, también querían contarme todo lo que les había sucedido, otros dijeron que habían contado los días y que les había mentado, porque habían pasado más días, tuve que explicarles que me demore en ingresar al colegio, porque los hospitales que me entenderían si me pasaba algo dentro del colegio, les había faltado una carta para que me atendieran

Así mismo, en medio de esa bienvenida la maestra Dila, les recordaba a los niños que no debían saludarme abrazándome, les explico que hay muchas más formas de saludar a una persona y no deje de sentirse querida por nosotros, como el dar el puñito, saludar con la mano moviéndola en el aire o diciéndole: “hola, maestra, ¿cómo estás?”

Semana del 9 al 13 de septiembre

En la primera semana el día jueves Juan Ángel cortó a su amigo Juan Diego con tijeras, Juan Diego estaba muy enojado por lo que había sucedido, yo hable en general con los niños y niñas, sobre lo que había sucedido, mientras el maestro Marco llevaba a Juan Diego a la enfermería, les comente que debemos cuidar nuestro cuerpo y el cuerpo de los demás, no nos podemos golpear, agredir o en este caso cortar, aunque esta situación se presentó, porque estaban jugando y utilizando de manera incorrecta las tijeras, hice énfasis también en que las tijeras solo las debemos usar para cortar papel, cartón, etc.

Por otra parte, el día viernes la maestra titular le dijo a Juan Diego que podía hacer una carta a Juan Diego para pedirle perdón a su pequeño amigo, él le hizo una carta que decía: "amigos por siempre, tú y yo" y debajo del texto había un dibujo de los dos niños, le pregunté para quién es la carta, él me dijo: “para Juan Diego, no quiero que esté más bravo conmigo”. Cuando estaba iniciando la actividad desarrollada por la psicóloga, Juan Ángel le entregó la carta a Juan Diego, mientras él se la entregaba Juan Diego me miró y yo le dije, tómalala tranquilo, Diego la leyó y sonrió, posterior a ello, la psicóloga mencionó que debían guardar todo, Diego la guardó, pero haciendo una bola de papel y la ingresó en su cartuchera.

La psicóloga presentó un video sobre erizos que vivían diferentes emociones en el mismo momento, en una de las escenas, se mencionaba que ellos solían jugar de manera brusca a veces, pero se querían, Ángel y Diego se miraron y se rieron. Finalizando la clase, Ángel se percató que Diego había guardado la carta en bolita, Ángel se enojó y la empezó a romper. Le pregunté a Diego: ¿la querías botar o por qué la convertiste en bolita?, él me respondió: no la quería botar es que la quería guardar, luego le pregunté: ¿cómo te sentiste con la carta?, él respondió: feliz. Posteriormente me dirigí a Ángel: le comenté que su compañero no quería botar la carta, solo que él la guardó rápido de esa manera y que se sentía feliz por la carta que él había escrito, que hablarán en descanso que

había sido un malentendido. Mientras le decía lo anterior él unió los dibujos y salió a descanso. Posterior a ello, luego de entrar del descanso, le comenté lo sucedido a la maestra titular y ella les preguntó: si ya se habían perdonado y arreglado el malentendido, los niños dijeron que sí y se fueron juntos a sentarse en sus respectivos puestos.



Finalmente, esta situación y otras que se han venido presentando con los niños y niñas, siento que es importante mediar en momentos como estos, pero intentando no ser invasivo, considero que el apoyarlos, los enriquece como sujetos, les permite identificar sus emociones, las del otro y cómo nuestras acciones repercuten en el otro.

Asu vez, se resalta la estrategia que usa la maestra frente a esta situación, cuando llega al aula de clase, habla con los dos estudiantes y le pide al niño que respire para calmarse y pueda establecer una conversación, para comprender lo que sucedido y como estaba implicado otro niño, la maestra también le preguntó su versión. Durante la conversación, la maestra preguntó: ¿qué sucedió?, ¿cómo estás?, ¿cómo se sienten? También, le preguntó al maestro que estaba acompañando el espacio educativo y a la maestra en formación, con el fin de establecer lo que sucedió, posteriormente reconoció que el niño estaba triste por lo sucedido, le comento que lo que había realizado estaba mal y le aconsejo que le hiciera una carta a su amigo para pedirle perdón, puesto que ella sabía que lo que había sucedido fue un accidente.

Semana del 16 al 20 de septiembre:

En medio de las diferentes áreas de conocimiento que los niños y niñas de primero reciben en su formación, danzas hace parte de las artes que más le gustan, puesto que les permite habitar un espacio diferente en el cual hay un amplio espacio, buena luz natural, un gran espejo, cuentan con su bafle para reproducir música. Siempre al iniciar la clase hacen estiramiento, luego proceden a realizar un baile que contribuye con ese mismo proceso, hasta que pasan al que están practicando para alguna presentación.

Asimismo, he notado que disfrutan el poder verse en el espejo, el habitar diferentes lugares de la escuela de otra manera, cómo en este casa donde el actor principal es su cuerpo, en esta clase se ve mucho el trabajo por grupos, es donde más he visto que los niños y niñas interactúen con los otros que no son sus amigos, puesto que la

maestra Diana crea las parejas de baile o porque que se crean filas, una de niñas y otros de niños, respetando la altura de manera organizada.

A su vez, la maestra cuenta con una buena energía que motiva a los niños y a las niñas a bailar. Recordando mi vida escolar mi maestro no tenía la energía que tenía ella, pero no dejaba de ser un espacio donde nos divertíamos bailando, era un respiro del uso del cuaderno y de estar sentados de manera correcta en el escritorio.

Por otra parte, la danza, posibilita, según Vergara et al.(2021):

La danza supone una oportunidad para generar relaciones interpersonales. Esto permite a quienes la practican crear nuevos lazos de amistad, pues se utiliza el tiempo libre con personas que tienen intereses y características similares. De esta forma, se potencia la autoconfianza, junto con disminuir los niveles de ansiedad e incrementar la satisfacción y autoestima de los niños, las niñas y los adolescentes. (p. 5)

Finalmente, es importante brindarle a cada espacio de conocimiento de la escuela el valor que se merece, puesto que a veces se le suele dar mucho valor a las matemáticas, español, entre otros. Por parte de algunos padres, ya que lo consideran fundamental para el desarrollo de sus hijos, pero campos como las artes también tienen una gran fuerza en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Referencia:

Vergara Vilchez, N., Fuentes Sandoval, A., Gonzales Chacana, H., Cadagan Fuentes, C., Morales Yáñez, S., Poblete Galves, C., & Poblete Aro, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión.

Semana del 23 al 27 de septiembre:

Lunes 23 de septiembre de 2023 Puede observar como la maestra titular desarrolla una autoridad sin violencia con sus estudiantes, puesto que siempre se dirige de manera respetuosa, firme y amorosa, para dar las indicaciones de sus clases, abordar situaciones difíciles en el aula, mantener el orden en el aula, etc. Esto se da gracias a su seguridad, tranquilidad y delicadeza en realizar el acompañamiento y desarrollar su quehacer pedagógico. A su vez, esto contribuye con el ambiente del aula y gracias a su cercanía con sus estudiantes.

Semana 30 de septiembre al 4 de octubre:

En cuanto a las estrategias de organización que se implementan en el aula de clase sobre los puestos por parte de la maestra titular, he notado que algunas veces se realizan cambios, porque el estudiante no logra ver bien, se distrae mucho con su compañero o en el caso de Matías, se ubica en el centro del salón y en los primeros puestos, para que el profesor o profesora este atenta a su comportamiento, observe que participe acorde a las dinámicas de la clase, puesto que él suele no prestar mucha atención en clase y suele molestar mucho a sus compañeros.

A su vez, se han incorporado estrategias para manejar la situación de Matias en donde dependiendo el maestro o maestra desarrolla una estrategia diferente, como la ubicación central de su puesto, motivar a participar, uso de la agenda por algún llamado de atención para establecer una comunicación rápida con su familia.

Semana 7 al 11 de octubre:

El día viernes 11 de octubre, debido a que la profesora María Fernanda, tenía una cita con padres de familia en el horario de sus clases y era una reunión muy importante para llevar el caso de uno de sus estudiantes, fui al salón de 102 para apoyar, la profesora me presento ante los niños y niñas, dejó seis ejercicios de sumas y seis de restas, yo debía acompañarlos, calificar los ejercicios y orientar los procesos.

Cabe resaltar, que nunca me había relacionado de esa manera con ellos, solo en espacios de la escuela como el descanso o eventos, debido a ello, la profesora estableció reglas al inicio de la clase, las cuales eran: si en el tablero la maestra Victoria pone 3 puntos, la profesora Fernanda no les dará su pastel y juguetes sorpresas por la celebración del día del amor y la amistad, sino se los regalará a los niños y niñas de 101. Para marcar esos tres

puntos debían estar haciendo ruido, brincando, no haciendo sus respectivos trabajos, muchos niños y niñas levantadas de su puesto, entre otros. Estas normas establecidas por la maestra hacían que algunos niños y niñas realizarán la seña de puñito en el cielo, que significaba silencio, o los niños y niñas regañaron o etiquetan a los compañeros que estaban comportándose de diferentes maneras que no respetarán la norma, algunas etiquetas eran el fastidioso, el pelón, el llorón, el mentiroso, entre otros.

Generando, así la frustración entre algunos niños por los comentarios que recibían y en otros, se presentaba, porque ellos mismos se etiquetaban como: “Es que yo soy lento para esto”, esto fue algo que comento un niño de 102 mientras le revisaba los ejercicios de suma, como el turno se daba a medida de que avanzaba la fila, los niños y niñas antes que él, le decían, pero eso es muy fácil, contribuyendo así con su desesperación, debido a ello le dije: mira está bien, estas aprendiendo, te puedes equivocar y eso no te hace lento, ven y hacemos el ejercicio juntos, vamos a contar con los dedos, te presto los míos. Cabe resaltar que, en medio de esas estrategias que usábamos para resolver los ejercicios, era hacer uso de los dedos para contar, para algunos era penoso contar, porque algunos de sus compañeros no lo hacían.

Finalmente, estas etiquetas se van estableciendo en la forma en las cuales nos percibimos a nosotros y a los otros, son realmente poderosas, puesto que ya sean positivas o negativas nos marcan, dado a ello considero que es muy importante el cuidado de la palabra con o ante el niño y la niña, para no contribuir con esas etiquetas que en los peores de los casos los persiguen toda la vida, puesto que como experiencia propia viví esas etiquetas en la escuela, la niña que no tenía futuro, la problemática, la atea, la brusca, la piedra en el zapato y aunque pienso que mi comportamiento no fue mal intencionado o con intencionalidad de establecer tensiones, la escuela fue un lugar violento para mí, a causa de cada comentario que algunos maestros y maestras o directivos, mencionaban mis compañeros también lo repetían.

Por otra parte, también identifique esa repetición de comentarios violentos por cómo eran tratados mis compañeros por su familia o maestros, creo que en algunos casos el orientar el foco de atención de burla a otra persona era un suspiro para ellos, aunque no se dieran cuenta de ello, gracias a que ya tenían normalizada esas prácticas.

Semana 14 al 18 de octubre:

Durante diferentes momentos de la vida en la escuela, en medio de ese compartir, socialización, clases, juegos, momentos de almuerzo, patio, conversaciones, salidas pedagógicas, entre otros. He podido notar que los niños y niñas, solo ven como autoridad a los profesores o profesoras que comparten y les enseñan en su vida escolar, un ejemplo podría ser: cuando un maestro de bachillerato reemplazó a la maestra titular, para dar la su clase y los estudiantes hacían caso omiso a las indicaciones que él mencionaba. Esto se puede presentar, dado que el niño y la niñas construyeron vínculos afectivos con su maestra y se adaptan sus dinámicas, cómo hablarles de manera respetuosa para que sigan las indicaciones o si sucede algo que sorprende en el salón, menciona "virgen santísima" y que los niños y niñas, esta frase suelen repetir los niños y niñas cuando se presentan situaciones similares. Además, reconocen que es su directora de curso y el comportamiento o las relaciones que establecen con ella son diferentes a las que construyen con los otros profesores.

Con respecto a lo anterior, los otros maestros que comparten con ellos no reciben el mismo trato que ellos le brindan a su profesora, puesto que no suelen hacerles mucho caso, pero en el momento en el que usan la agenda para hacer anotación cambian su comportamiento debido a la amenaza.

En cuanto a mí, suelen a hacerme caso a veces cuando estoy llevando a cabo mis clases o acompañando la de los otros maestros, como danzas, deportes, inglés. Recuerdo que en medio de una clase estaban hablando mucho y me paré en el tablero alce la mano para pedir la palabra y algunos niños y niñas, empezaron a decir silencio, la profesora quiere hablar, comparando esta situación con la experiencia que tuve en 102, me convertí en esos profesores que ignoran porque no me ven como autoridad o tienen algún vínculo afectivo con ellos.

Por otra parte, para los niños y niñas de 101 consideran a la profesora Dila cómo su autoridad y la tratan con respeto, en cambio los niños, niñas y jóvenes de bachillerato, no la ven con esa autoridad, aunque sea maestra, considero que debe ser porque la maestra no les enseña, no ha construido vínculos afectivos con ellos, no les puede poner mala nota, dejarles una nota en la agenda o en el observador. Esto se pudo observar en un recreo, había niños y niñas de bachillerato jugando con un balón, el descanso ya se había acabado, la profesora dio la indicación de que se

recogiera el balón, los estudiantes no la escuchaban, la ignoraban o no la miraban, con sus acciones negaban la existencia o autoridad de la maestra.

Finalmente, siento que se crean dos mundos, entre esa separación de primaria y bachillerato, en dónde los sujetos reconocen, respetan, quieren, protegen, ayudan a los que hacen parte de su comunidad, aunque tanto primaria y bachillerato hacen parte de un mismo colegio, se crea como dos diferentes identidades en un mismo lugar entre los pequeños y los grandes.

Así mismo, recuerdo que en mi escuela se presentaba algo similar, puesto que, por temas de organización, de espacio, rutinas, clases, talleres, almuerzos, juego, descanso, entre otros. Se hace una división también entre primaria y bachillerato, cuando un maestro de primaria regañaba a mis compañeros ellos poco prestaban a atención, solo a sus profesores o directores de curso, porque los estiman, para no tener citas con sus padres de familia, anotaciones en el observador, castigos, etc.

Semana del 21 al 25 de octubre:

A lo largo de la práctica he evidenciado que en grado primero se le ha hecho mucho énfasis, al tema de la escritura y la lectura de los niños y niñas, se enfocan en la calidad de la caligrafía, la ortografía, las letras legibles o como menciona la profesora titular Dila, letras que suben y letras que bajan, el uso de mayúsculas. Además, hacen uso de los colores rojo (para títulos, fechas, signos de puntuación, comas) y el negro (para lo que resta de la escritura como los cuerpos de los escritos).

Dado a lo anterior he notado que los niños y niñas, empiezan a incorporar esas dinámicas de escritura de la profesora titular a las suyas, puesto que, si yo escribo en el tablero de manera diferente, rápidamente ellos me corrigen: “nooo profe eso se escribe con rojo, porque son las comas”. Estas situaciones se presentan en el aula no solo en mis intervenciones sino también en clases de los otros profesores de las asignaturas como tecno steam, debido a que el maestro hace uso indiscriminado de las mayúsculas y esto genera confusión para los estudiantes, no reconocen que letra es, porque el maestro posee diferente caligrafía a la que están acostumbrados. Lo anterior, también solía pasarme gracias a que mi caligrafía era totalmente diferente a la de la profesora solían preguntarme mucho que letra era, puesto que no la entendían, confunden algunos mis “o” con las “a”, pero a medida que el tiempo transcurría y mis intervenciones escritas eran más frecuentes y mucho más claras, empezaron a escribir sin preguntar.

Por otro lado, en cuanto al uso de los colores de rojo y negro en la escritura, he notado que les ayuda a identificar, nombres propios, cuando algo es sumamente importante dado que se escribe en color rojo, que palabras llevan tilde y en qué parte, letras mayúsculas, entre otros. Lo anterior me hace recordar, mi proceso de escritura en la escuela me hace evocar el uso del rojo y el negro similar al que en el Colegio Minuto De Dios emplean, el poner la mano izquierda sobre la hoja para que la deje mucho más estable para escribir, el dejar las letras que suben al nivel de la letra “h”, terminar con punto siempre una oración, esto lo recuerdo muy bien porque el profesor que tenía de inglés sino acatabas estas normas estaban incorrectas tus oraciones, sin importar que la frase en inglés respondiera adecuadamente a su respectiva estructura. Lo anterior permite visibilizar que ese proceso de escritura que construyes en la escuela va siendo parte de ti a lo largo de tu vida y en algunas ocasiones mejora, también me hace reflexionar como a veces para algunos maestros o maestras es importante que su estudiante sea pulcro a la hora de escribir, pero no que mediante la escritura se evidencie que el niño y la niña si ha adquirido el aprendizaje deseado.

Es necesario también mencionar que, al principio, los niños y las niñas escribían de la misma forma que el maestro lo hacía en el tablero, por ejemplo: podría estar una palabra incompleta y la escribían igual, pocos notaban que estaba mal escrita, si el maestro escribía en solo color negro y en mayúsculas ellos lo hacían. Sin embargo, ahora la mayoría escriben la palabra completa sin importar que en el tablero este en mayúscula, hacen uso del color negro y rojo según lo que aprendieron con la maestra titular o en algunos casos cambian el rojo por otro color como café.

Finalmente, estos procesos de escritura me hacen reflexionar sobre si el uso del color rojo y negro en un punto no se convierte mecánico, reconozco que el cambio de color contribuye con la identificación de parámetros de la escritura, la cual están enriqueciendo en la escuela y algo de admirar entre la profesora Dila y el profesor que tuve en la escuela, es que ella reconoce importante que se cumplan los parámetros, pero su enfoque evaluativo responde al proceso de aprendizaje que se quiere lograr y no limita solo a como el estudiante escribe.

Semana del 28 al 1 de noviembre:

Durante mis días de práctica he evidenciado muchas dinámicas de mi maestra titular Dila en su curso 101, en cuanto a las relaciones que establece con los niños y niñas. A la cual haré alusión al control del cuerpo visto como una de las características fundamentales, para el buen manejo de grupo, en muchas de sus clases es fundamental que los niños y niñas, estén callados y hablen cuando se les indique, sentados adecuadamente (derechos, no acotados en la silla, no con los pies sobre la silla), levantar la mano cada vez que se desea participar, aunque en ocasiones contribuya con esas rutinas de las dinámicas escolares, he observado que el tener que exigirle al niño y niña que levante la mano para hablar los desmotiva o les genera timidez, y en momentos que hablan espontáneamente todos, se ven niños y niñas participando que usualmente no lo hacen. Asimismo, si el estudiante se levanta a preguntar o a comentar algo a la profesora en el tablero, se le regresa a su respectivo puesto y desde allí le da la palabra y la inquietud o comentario se realiza públicamente, algunas veces esto ayuda a resolver dudas que varios niños y niñas tenían.

Por lo anterior, cada mínimo de espacio que hay de correr, moverse, saltar, cambiar de puesto, levantarse del puesto, lo aprovechan, ya sea yendo al baño a darse un tour, ir a tajarse el lápiz, pedirle un material prestado al compañero que se encuentra al otro lado del salón.

A su vez, en momentos del aula donde se posibilitan que estén ubicados de manera diferente, ocurren situaciones que los enriquecen, para ello hablaré del día viernes en una clase de ciudadanos globales, trabajamos en grupo una actividad del módulo académico sobre el cuidado del medio ambiente, debían leer las cuatro imágenes que se presentaban y entre todos construir una historia, para ello se formaron grupos, inicialmente eligieron donde se iban a hacer, unieron sus mesas formando un círculo, de forma que todos se veían entre sí. En medio de la actividad se escuchaban risas, desacuerdos, acuerdos, normas, diálogos, entre ellos, era una construcción de conocimientos entre sí, también se contaban cosas, hablaban con compañeros con los cuales usualmente no lo hacían, se prestaban colores u otros útiles.

Finalmente es importante propiciar en el aula momentos donde se le permita al niño y niña mover su cuerpo, como el juego del baile, en donde iniciamos moviendo una parte de nuestro cuerpo y luego algún niño o niña nos comparte su paso de baile favorito, para que todos lo sigamos, les permitirá divertirse, estar activos de nuevo, relajarse, estirar el cuerpo, concentrarse, imaginar. Por otra parte, es importante trabajar en pequeños grupos con los niños y niñas, en donde se promueva el aprendizaje colectivo, se apoyen unos a otros, dialoguen o compartan con los compañeros que normalmente no lo hacen, posibilita habitar el aula de manera diferente, donde está bien que hables con el otro, ríen, resuelvan desafíos, reconozcan que no todos los niños y niñas piensan iguales que ellos, lo cual es valioso y respetable.

Semana del 4 al 8 de noviembre:

En la semana la experiencia a la cual haré alusión es a la de la fusión de las hierbas en este caso la manzanilla, dado en que la experiencia invitaba a la experimentación, puesto que a cada niño y niña se le brindaba la posibilidad de hacerlo, porque cada uno constaba con su propio material, el cual tuvieron la libertad y tiempo de explorar a su gusto, mediante sus sentidos como el tacto, el olfato y el gusto. Debido a ello, cada uno le otorgó algún significado a cada una de sus experiencias, para algunos las hierbas eran suaves, estaban mojadas y pintaban las hojas de los cuadernos, olían a menta, hierba nueva o feo, algunos las probaban con miedo, tal vez porque cuando toman las aromáticas no se ven de esa manera, ya que las que más suelen tomar son las de papeleta, o algunos creían que le íbamos a llamar la atención por no haberles indicado que lo hicieran, puesto que algunos ya incorporaron dentro de su ser que se debe esperar la indicación de la maestra para hacer algo o tendrá alguna consecuencia por ello.

Cabe resaltar, que al inicio de la clase cuando ingrese con los materiales (manzanilla, caléndula, eucalipto, vasos de plástico, termos con agua, sobres de aromática de yerbabuena), tenían mucha curiosidad, algunos que estaban cerca de las mesas en las cuales tenía las plantas las miraban y la olían, se veían interesados y observaban sobre las bolsas. Por ello cuando iniciamos con la experiencia se veían muy interesados y motivados, puesto que experiencias que involucran otros materiales avivan su llama de aprender.

En medio de la experiencia, cuando iniciamos con la infusión herbal y empezaron a poner en sus vasos las manzanilla, empezaron a comunicar o expresar sus hipótesis y hallazgos, puesto que identificaron que el olor de la manzanilla era mucho más fuerte cuando se le ingresaba en el agua caliente, para algunos el tono del color del agua cambió a verde y amarillo, sus hipótesis eran que se veían de ese color porque algunos tenían muchas flores de manzanilla, porque a algunas infusiones se les había si se mezclaron, con la misma parte de la hierba y con lápiz o

con el tallo de la hierba de caléndula. Se veían muy entusiasmados y conectados con la experiencia, para ellos era grato que su infusión estuviera saliendo bien y poder probar su propia creación, algunos la tomaban con mucho orgullo, no querían dejar de verla o se la querían tomar toda.

En cuanto a cómo se veía el salón, estaba muy organizado, no botaron sus hierbas al piso, sino que las guardaban en la parte baja del puesto, como siempre les ha enseñado su maestra titular, si se les regaba la infusión, ellos mismos limpiaban la mesa o le pedían ayuda a Lisbeth o a mí. En el momento en que se a cabo la experiencia fue difícil para algunos niños y niñas saber qué hacer con las plantas, algunos las dejaron debajo de la silla, en la maleta, las ingresaron en la infusión, las botaron a la basura o me preguntaron qué hacer y les dije que ellos debían tomar esa decisión.

Finalmente, esta experiencia me permitió identificar el gran valor y potencial que tiene el trabajo en equipo con un par, como lo fue la maestra en formación Lisbeth, ya que se enriquece la experiencia con los aportes que cada una brindó. Además, el crear experiencias de este tipo, motiva, brinda curiosidad al niño y a la niña, permite que su proceso de aprendizaje tome otros aires, como el de explorar, experimentar, observar, crear hipótesis, comprobarlas, comunicar sus hallazgos, resolver situaciones problema desde su creatividad y posibilidades.

Semana del 11 al 15 de noviembre:

En cuanto a esta semana de noviembre, dado a que estábamos en fechas navideñas, los niños y niñas comenzaron su semana y su día con la oración acompañado de novenas, estas eran acompañadas activamente y llamativas para los niños y niñas, gracias a que podían cantar acompañados, de sus gorras, maracas, sonajeros, panderetas y sus voces, se les veía muy emocionados por cantar y por usar sus instrumentos.

Asimismo, las actividades que realizaban eran pintar moños de colores, velas, cantar la canción del reno que tenía la nariz roja, mediante estas actividades alusivas a las fechas navideñas, se puede evidenciar la flexibilidad que le brinda el colegio y maestros a actividades extracurriculares, las cuales en este caso, posibilitaron otra interacciones con los otros, el cantar juntos, el mostrarse como les quedaba sus obras de arte o el pedir un color prestado o compartir sus ideas, era un puente que les permitía tener una relación más cercana con sus pares y maestra, que en otros espacios no se hubiese podido presentar. Además, se les veía felices, motivados, concentrados, creativos y habladores.

A su vez, permite identificar o conocer las costumbres o tradiciones que los niños y niñas traen consigo y con su familia, ya que muchos comentaban que arman el pesebre y el árbol con su familia, recibían regalos en esta fecha, comían buñuelos, veían luces, cantaban algunos villancicos, se ponían accesorios alusivos a la fecha como la diadema, la bufanda, moñas, gorros, entre otros.

También, sus creencias, ya que en una actividad del día era escribir que le querían pedir a Papa Noel de regalo de navidad, algunos le agradecen, le comentaban que se habían portado muy bien, otros pedían sus regalos (ropa, zapatos, juguetes, videojuegos) y Mariana pidió que les regalaran a los niños sin familia muchos regalos. Así en un momento de la escritura se presentó una conversación entre varios niños y niñas, sobre la existencia de Papa Noel, algunos decían que no existía porque su madre se lo había dicho, otros que sí, ya que visitaba a toda su familia el 24 con regalos, en ese momento me preguntaron a mi si existía o no, yo respondí, que sí, pero que algunos papás lo ayudaban dándoles regalos a sus hijos, porque a veces no le alcanzaban todos los regalos para todos los niños y niñas del mundo.

En esta situación no supe si mi respuesta fue la correcta, porque no quería dañar sus ilusiones o que su diciembre se tornará algo decepcionante. Es allí, donde preguntas que parecen muy simples, no lo son, porque no sabes qué postura tomar. Esto también me hizo recordar que en otro espacio de práctica una niña me pregunto: ¿profe si Dios existe porque no lo podemos ver?, le respondí que depende de nuestras creencias las cuales nos han inculcado nuestras familias podemos comprender la existencia de un Dios que no podemos ver, en mi caso, me enseñaron que, aunque no lo veamos siempre está con nosotros cuidándonos, puede que tu familia te haya enseñado eso o no, de igual tú eres libre de creer lo que consideres mejor para ti.

Es aquí donde se evidencia que, en la escuela, los niños y las niñas tiene muchas dudas en cuanto a esa identidad y creencias que van construyendo, mi pregunta es: ¿cómo yo tomo una postura sin que esta obligue al niño y a la niña a que piense igual que yo?, ya que he evidenciado que ellos van apropiándose de manera inconsciente de ello y quiero que ellos puedan elegir, que no repitan lo que su maestra piensa o dice.

Año 2024-I

Semana del 10 al 14 de febrero:

¿Por qué las emociones en algunos espacios de la escuela son invalidadas?

Uno de los primeros días en los cuales tuve la oportunidad de estar con el grado primero, en medio de la vida escolar, en una clase la maestra le dice a Isac que se apresuré en terminar de escribir, él no terminó en el tiempo que la maestra iba a cambiar de materia, ella con voz fuerte le dijo que guardará su cuaderno y luego terminaba, él se puso a llorar, la respuesta de la maestra fue “llorar no sirve de nada”.

Posterior a ello, la maestra observó que Isac continuaba llorando, por ello le dijo que luego le prestaría un cuaderno para que se adelantará, él se sintió un poco más tranquilo y pudo continuar con su siguiente clase.

Debido a lo anterior, me hace recordar lo que mencionaba mi asesor anterior, los maestros y maestras a veces actuamos en caliente, la maestra titular alzo su voz, porque creía continuar rápido con su clase, la manera en que lo hizo no fue la adecuada ni tampoco el comentario que realizó frente a su emoción, porque contribuye con idea de que llorar no funciona para nada, cuando realmente las emociones tienen funciones adaptativas, las cuales se comprenden como las planteó, Chóliz (2005) las emociones le permiten a las personas establecer una adecuada conducta que exige las condiciones ambientales, con el fin de cumplir un determinado objetivo. Comprendiendo así que la emoción siempre responde a una función adaptativa, como: el miedo a la función de necesidad de protección, la ira a la necesidad de la destrucción, la alegría a la necesidad de la reproducción, la tristeza a la necesidad de reintegración, la confianza a la necesidad de afiliación, el asco a la necesidad del rechazo, la anticipación a la necesidad de la exploración y la sorpresa a la necesidad de la exploración.

De modo que, la emoción que transitó Isac en ese momento fue el de la tristeza, ya que tuvo que haberse sentido afligido, porque le llamó la atención la maestra frente a todos con un grito, la respuesta que tuvo a ello fue llorar, el cual su modo de expresar lo que sentía, debido a ello se presentó así la función adaptativa de la emoción, puesto que él poseía la necesidad de que validará su emoción, la gestionan de otra manera y pudiese ser reintegrado de nuevo a su clase.

Por otra parte, la frase “llorar no sirve para nada”, contribuye con promover el paradigma de que las emociones no son importantes, de esta manera no se reconoce al niño y a la niña como sujetos emocionales, sino solo es importante su campo cognitivo. Esto traerá como consecuencia que en el futuro los niños y las niñas invaliden sus propias emociones, ya que sus figuras de apego secundarias como su maestra lo hicieron, perjudicando de esta manera sus relaciones sociales, consigo mismo, pueda desarrollar depresión o baja autoestima, no comprenda cómo gestionarlas.

Es importante mencionar también, que en algunas familias no se gestionan las emociones, debido a sus contextos sociales y culturales, por ello es importante que desde la escuela la maestra pueda brindar la oportunidad a sus estudiantes, de tener un ambiente seguro en donde se reconozca, se valide y se ayude a transitar sus emociones, para que así el niño y la niña enriquezca tanto su campo social, emocional, cognitivo, entre otros.

Finalmente, lo que sucedió fortalece la idea de que los maestros y maestras, necesitamos fortalecer nuestra gestión emocional en aula, informarnos más, transformar nuestras concepciones, apropiarnos de estrategias que den cuenta de ello, con el fin de ofrecerles lo mejor que podamos a los niños y niñas que están con nosotros.

Referencia

- Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Universidad de Valencia, 3.

Semana del 17 al 21 de febrero:

¿Se puede posibilitar otras posibles organizaciones de los puestos en el aula, y qué impacto tendrá en el niño o la niña?

A lo largo de mis diferentes espacios de práctica en ámbito escolar, la organización de los puestos en el aula, tienden a cumplir siempre un mismo orden, el cuál consta de filas alineadas, una junto a la otra.

Por tal motivo, realizar experiencias que involucran cambiar ese orden, no solía gustarles mucho a las profesoras titulares, ya que esto iba en contra del concepto que ellas tenían del manejo de grupo.

Asimismo, se comprendía también que contribuía con esos diferentes momentos de ritualización de la escuela, entendidos como fueron planteados Según Delory et al. (2011):

...la institución escolar como ambiente ritual. Que se la considere en sus modos de organización del tiempo (calendario escolar, horarios, cursos) y del espacio (edificaciones de la escuela, espacios administrativos, salones de clase), en las disposiciones generales que regulan la vida colectiva de sus usuarios (reglamento interno, textos oficiales, programas) o en los modos de acción que allí son desarrollados (cursos, controles, exámenes) la escuela, en efecto, responde bien a las características de la actuación ritual: tanto en su existencia física, como en su dimensión social y su alcance simbólico... (p. 5)

Con respecto a lo anterior, en el aula se vive una ritualización, de tiempo, espacios, reglas, las cuales contribuyen con la organización de las relaciones que se presentan entre muchos sujetos en pequeño espacio

Por otra parte, el espacio que actualmente acompaña es grado primero (102), la maestra a veces suele cambiar el orden de las filas, los estudiantes ponen sus asientos mirando a su lado derecho o izquierdo, con el fin de que en el momento que miren al frente se vean a su compañero. Se podría decir que responde a una semi mesa redonda, está organización ya lo incorporaron a sus rutinas de relaciones, debido a ello suelen trabajar normal.

En cuanto a la nueva organización del aula, que planteé como maestra en formación, no salió tan bien, ya que considero que según el orden que se les da a los puestos, las interacciones que se pueden presentar en las experiencias cambian.

Un ejemplo de ello sería, el día jueves 21 de marzo lleve a cabo una experiencia sobre medios de comunicación, mi intención fue que trabajarán en grupo de 5 estudiantes, con el fin de construir entre todos una noticia, en medio del proceso se pudo evidenciar entre ellos, resolución de conflictos, el diálogo, creatividad imaginación, entre otros. Sin embargo, cuando se pasó al momento de comunicar sus noticias con todos sus compañeros no se logró que escucharan, gracias a que estaban muy entretenidos entre grupos.

Finalmente, el trabajar en grupos o cambiar el orden del salón cuando no sea ritualizado, genera que a veces haya un desorden, el cual no va acorde a lo que es un manejo de grupo, pero posibilita que el niño y niña, tomen voz, se escuchen entre ellos, se apoyen entre ellos cuando alguno no entiendo, a veces cuando se planea, en la ejecución de la clase se toma otro horizonte del cual puedes aprender para mejorar y también valorar lo bonito que surgió.

Bibliografía

- Delory-Momberger, C., & Velásquez, M. (2011). Espacios y figuras de la ritualización escolar. Revista Educación y Pedagogía

Diario de campo día 21 de febrero de 2024, la maestra titular ingresa al salón y ve a Julieta llorando, la docente baja al nivel de la estudiante, para preguntarle: “¿Qué te pasó?”

Al momento que Julieta sintió el acompañamiento de la profesora, se quedó cerca de ella e intentó contarle lo que le sucedió, como no paraba de llorar, le dijo que debía tranquilizarse y así poder contarle bien lo que había sucedido. Julieta respiró profundo y le dijo a la maestra “es que Antonella dice que ya no quiere ser mi amiga, porque no le preste mi borrador”, la maestra le dice “no debes de llorar por eso, lo que te dijo ella no es verdad, debes tranquilizarte y después podrás hablar con ella”.

Semana de 3 al 7 de marzo:

¿Se puede posibilitar otras posibles organizaciones de los puestos en el aula, y qué impacto tendrá en el niño o la niña?

A lo largo de mis diferentes espacios de práctica en ámbito escolar, la organización de los puestos en el aula, tienden a cumplir siempre un mismo orden, el cuál consta de filas alineadas, una junto a la otra.

Por tal motivo, realizar experiencias que involucran cambiar ese orden, no solía gustarles mucho a las profesoras titulares, ya que esto iba en contra del concepto que ellas tenían del manejo de grupo.

Asimismo, se comprendía también que contribuía con esos diferentes momentos de ritualización de la escuela, entendidos como fueron planteados Según Delory et al. (2011):

...la institución escolar como ambiente ritual. Que se la considere en sus modos de organización del tiempo (calendario escolar, horarios, cursos) y del espacio (edificaciones de la escuela, espacios administrativos, salones de clase), en las disposiciones generales que regulan la vida colectiva de sus usuarios (reglamento interno, textos oficiales, programas) o en los modos de acción que allí son desarrollados (cursos, controles, exámenes) la escuela, en efecto, responde bien a las características de la actuación ritual: tanto en su existencia física, como en su dimensión social y su alcance simbólico... (p. 5)

Con respecto a lo anterior, en el aula se vive una ritualización, de tiempo, espacios, reglas, las cuales contribuyen con la organización de las relaciones que se presentan entre muchos sujetos en pequeño espacio.

Por otra parte, el espacio que actualmente acompaña es grado primero (102), la maestra a veces suele cambiar el orden de las filas, los estudiantes ponen sus asientos mirando a su lado derecho o izquierdo, con el fin de que en el momento que miren al frente se vean a su compañero. Se podría decir que responde a una semi mesa redonda, está organización ya lo incorporaron a sus rutinas de relaciones, debido a ello suelen trabajar normal.

En cuanto a la nueva organización del aula, que planteé como maestra en formación, no salió tan bien, ya que considero que según el orden que se les da a los puestos, las interacciones que se pueden presentar en las experiencias cambian.

Un ejemplo de ello sería, el día jueves 24 de marzo lleve a cabo una experiencia sobre medios de comunicación, mi intención fue que trabajarán en grupo de 5 estudiantes, con el fin de construir entre todos una noticia, en medio del proceso se pudo evidenciar entre ellos, resolución de conflictos, el diálogo, creatividad imaginación, entre otros. Sin embargo, cuando se pasó al momento de comunicar sus noticias con todos sus compañeros no se logró que escucharan, gracias a que estaban muy entretenidos entre grupos.

Finalmente, el trabajar en grupos o cambiar el orden del salón cuando no sea ritualizado, genera que a veces haya un desorden, el cual no va acorde a lo que es un manejo de grupo, pero posibilita que el niño y niña, tomen voz, se escuchen entre ellos, se apoyen entre ellos cuando alguno no entiendo, a veces cuando se planea, en la ejecución de la clase se toma otro horizonte del cual puedes aprender para mejorar y también valorar lo bonito que surgió.

Bibliografía

Delory-Momberger, C., & Velásquez, M. (2011). Espacios y figuras de la ritualización escolar. *Revista Educación y Pedagogía*

Semana 17 al 21 de marzo:

¿Cómo el trabajar con un par enriquece mi quehacer pedagógico?

Gracias a la propuesta pedagógica de literatura llamada “Entre sentires y letras”, construida con mi compañera Lunna y en medio del desarrollo de cada sesión, nos ha enriquecido el habitar el aula mutuamente, debido a que aprendemos de las estrategias que usa cada una, nos apoyamos en medio de la actividad, nos retroalimentamos mencionamos lo bueno a rescatar y lo que debemos cambiar según la observación que se realizó en la experiencia. Además, el diálogo para el cambio y la construcción de los momentos enriquece nuestro quehacer pedagógico, puesto que tenemos una mirada similar de educación y las estrategias que usamos no son iguales, pero combinándolas, dialogando, reconstruyéndose, permite que se brinde a los niños y a las niñas lo mejor de nosotras.

Por otra parte, esto también lo he podido observar en las relaciones que manejan las dos profesoras de primero, poseen una buena comunicación entre ellas, cuando van a realizar alguna intervención establecida por el colegio, buscan cómo fortalecerla, mediante el diálogo, se dan ideas mutuamente, se comparten materiales, se aconsejan cuando sucede algo en el aula con algún niño(a) o familia; la experiencia que tiene cada maestra, su forma

de ver la educación o a sus estudiantes se potencia, debido a la buena, respetuosa, amable relación entre pares que tienen entre ellas y con nosotras como sus profesoras en formación.

A su vez, es importante brindar estos espacios para que se puedan desarrollar estas dinámicas potenciadoras entre pares, así como lo plantea Hargreaves y O'Connor (Cómo se citó en Molina y López, 2019):

Requiere que ocurra entre pares y debe ser un proceso facilitado por los equipos directivos del establecimiento. En este sentido, no basta sólo con declarar la necesidad de mejorar el trabajo en equipo, se deben crear espacios reales dentro de la rutina escolar que entreguen tiempo para la reflexión colectiva y el análisis de las prácticas pedagógicas efectivas dentro de cada equipo docente.

Por último, es importante que, como maestras y maestros, se debe tener la disposición de recibir retroalimentación de nuestros pares, para identificar nuestras fortalezas y debilidades, para ello se necesita de crear espacios de diálogo en donde constantemente estemos cuestionando nuestras prácticas y las de nuestros pares, desde el respeto y la amabilidad.

Referencia

Molina, C. A., & López, F. S. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología escolar e educacional*, 23, e187926.

Diario de campo 21 de marzo de 2024, la maestra titular les llama la atención a los estudiantes, porque no acatan la orden de silencio en el salón, ella les comunica que le está molestando, ellos la escuchan y la profesora continúa con su experiencia, los niños y niñas pudieron notar que estaba molesta, así que hicieron silencio y si algún compañerito suyo hablaba, le decían que no debía a hacerlo, porque la maestra se puede enojar. Esto refleja que los niños y niñas leían el lenguaje corporal y la actitud de su maestra para saber si estaba enojada o no.