

TRABAJO DE GRADO

**FRUSTRACIÓN EN EL AULA: GESTIÓN E INCIDENCIAS EN LOS NIÑOS Y
NIÑAS DEL GRADO PRIMERO.**

**REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL
CONTEXTO ESCOLAR**

DAYAN ALEXANDRA RINCÓN MARTÍNEZ

VERÓNICA JULIET RIVERA LUNA

DORA ESTEFANIA SUAREZ HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

ÍNDICE

1. LECTURA PEDAGÓGICA DEL CONTEXTO	5
1.1 SOBRE LA LECTURA CRÍTICA DEL ESCENARIO EDUCATIVO.	7
1.2 LA COTIDIANIDAD ESCOLAR: MIRADA PEDAGÓGICA DEL ESCENARIO	11
2. SITUACIÓN PROBLÉMICA	20
3. ANTECEDENTES	23
4. OBJETIVO GENERAL	27
5. OBJETIVO ESPECÍFICO	28
6. JUSTIFICACIÓN	28
7. MARCO CONCEPTUAL	32
8. EDUCACIÓN EMOCIONAL	33
8.1 CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL ¿QUÉ SE ENSEÑA Y POR QUÉ?	35
8.2 PAPEL DEL MAESTRO/A EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	38
9. EMOCIONES	41
10. SENTIMIENTOS	49
11. FRUSTRACIÓN	50
12. ACTIVIDADES RECTORAS COMO PUENTE PARA EL ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	54
12.1 El juego	56
12.2 La literatura	56
12.3 El arte	57
12.4 Exploración del medio	58
13. PROPUESTA PEDAGÓGICA	59
14. MARCO METODOLÓGICO	61
15. ANÁLISIS	74
17. CONCLUSIONES	103
18. BIBLIOGRAFÍA	106

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Le agradezco a la vida y a Dios por permitirme ser parte y formarme en la Universidad Pedagógica Nacional a la que hoy resalto por mi dar inicio a mi formación, la educadora de educadores marca un largo camino que me llevará a nuevos conocimientos, pero con la idea latente de contribuir a la educación de la infancia.

A mis padres les debo el estar aquí en este momento, agradezco tener siempre presente su fe en mis decisiones, apoyarme en todo lo posible y hasta más, brindarme las herramientas necesarias para construirme como persona y recorrer conmigo este sueño que en poco se hará realidad.

A mis compañeras por su complicidad, por hacer de este proceso la etapa más maravillosa y potente en toda mi vida, por estar ahí para escucharme y darme palabras de apoyo y sobre todo comprenderme en medio de todas las dificultades. A mi alma gemela Coco, por estar conmigo en momentos de estrés y llegar a sanar aquellos vacíos que hoy son recuerdos muy valiosos.

Por todos aquellos que estuvieron ahí, desde las palabras y los más simples actos los cuales aportaron un paso más a este sueño que queda reflejado en mi sentir y sobre todo en esta investigación dando fe de mi responsabilidad y compromiso con mi formación, hoy con orgullo y total admiración de mis allegados y mi persona, infinitas gracias.

Dayan Rincón

Este trabajo de grado me enseñó la importancia de la resiliencia, la paciencia y el trabajo con amor y dedicación, son todos estos aspectos los que, con certeza serán parte de mi vida profesional. Quiero agradecer a mi familia, mi pareja y compañeras, quienes con su apoyo y palabras me brindaron seguridad y confianza para creer y crecer en mi proceso

como maestra, palabras de aliento y motivación que me llevaron hoy día a poder culminar esta parte de mi vida que significó un antes y un después para mí. A mi mamá y a mi hermana, quienes con su sabiduría forjaron en mí una mujer segura, inteligente y capaz, por ser mis referentes y guías, por sus palabras de aliento y escucha en momentos de incertidumbre.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, por sus espacios de debate y conocimientos, por sus maestros y nuestra asesora de tesis, quienes semestre tras semestre construyeron en mí ideales y pensamientos que constituyen ahora parte de quién soy y seré personal y profesionalmente.

Por último, reafirmar mi compromiso y dedicación hacia mi quehacer pedagógico, agradecer y valorar cada experiencia vivida en la que nunca me rendí, reconocí mis esfuerzos y que me enorgullecen día a día. Muchísimas gracias a todos y cada una de las personas que acompañaron este valioso proceso.

Verónica Rivera

Este trabajo está dedicado a las mujeres más influyentes, poderosas y amorosas de mi vida quienes han sido mi motivación desde el inicio de mi carrera. Mi mamá, pues aunque ya no esté en vida para acompañarme, fue ella mi más grande pilar de vida, el significado de fortaleza y Esperanza hecho mujer, porque ella con su dedicación, amor y esfuerzo siempre demostró ser una gran maestra, siendo parte fundamental de mi elección profesional.

A mis tías, Doris e Inés, quienes desde el amor y la paciencia me adoptaron como hija suya, pues han sido ellas quienes han vivido todo este proceso conmigo, quienes me han apoyado incondicionalmente, pues son ellas ahora mi inspiración para esforzarme y enfrentarme al mundo.

Agradecimientos

En este último momento quiero agradecerle a todos aquellos que estuvieron y apoyaron mi proceso mientras cursaba mi licenciatura, a la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme las puertas permitiendo formarse académica y personalmente, A mis compañeras Verónica y Dayan por siempre dar lo mejor de ellas no solamente en la realización de esta tesis, sino porque a lo largo de la carrera han demostrado ser mujeres dedicadas, capaces, inteligentes y fuertes, gracias a ellas por permitirme ser su compañera de carrera y su amiga de vida.

A mi familia por tener confianza en mí y mis capacidades, dándome ánimos y fortaleza en cada paso, pues gracias a ellos y sus fraternos aportes en mi vida, puedo decir que soy la mujer que quiero ser y sé que seguirán guiando mi camino y espero yo seguir en los de ellos.

A Kratos, el amor de mi vida, quien durante día y noche fue cómplice y de gran apoyo para mí, gracias a Kratos por enseñarme que es el amor y la perseverancia, pues es el perro más fuerte que la vida pudo darme.

Estefanía Suarez

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado tiene como finalidad visibilizar el mundo emocional de los niños y niñas del grado primero del Colegio Minuto de Dios, Siglo XXI, dando importancia a las emociones, en especial la frustración, en donde se pretende demostrar el cómo esta emoción se encuentra presente en las infancias, por qué se da y a partir de esta reflexión, brindar herramientas en las que los niños puedan transitar, gestionar, reconocer y comunicar sus emociones. De igual manera, se pretende demostrar la importancia de promover en el aula una educación emocional en donde se brinde un espacio de seguridad y escucha, donde los niños sean reconocidos en su total emocionalidad, comprendiendo que cada situación que se vive influye en sus emociones y sentimientos.

Es por esto que, se plantea un Proyecto Pedagógico de Aula titulado “Sentir y Crecer: un tránsito sentimental” el cual es pensado desarrollar a partir de 10 encuentros en el que, día a día los niños y niñas puedan identificar qué son las emociones (enfocado en la frustración), cómo se expresan desde la corporalidad y el diálogo, por qué es necesario comunicarlas y cómo estas influyen desde los aspectos sociales y personales. Estos encuentros están acompañados por el personaje principal del proyecto llamado Carmelo, quien representa todas las emociones por las que atraviesan los seres humanos, brindando un acompañamiento a los niños y niñas en donde se sientan acogidos y comprendidos desde su emocionalidad.

Para el resultado de esta investigación se propone el desarrollo y construcción de una revista digital en la que se recogen las voces y aprendizajes que construyeron los niños y niñas a lo largo del proyecto, a su vez se presentan elementos de articulación que se retoman desde referentes teóricos que apoyan el análisis y reflexiones alrededor de la misma. Finalmente, se presenta un recorrido que nutrido por la experiencia de las maestras en formación posibilita una comprensión más cercana a lo que respecta el mundo

emocional y cómo estas propuestas permiten abordar desde diversas ramas de estudio que confluyen en la pedagogía siendo esta la principal en esta investigación.

1. LECTURA PEDAGÓGICA DEL CONTEXTO

En concordancia con los aportes de la línea de investigación “Infancia, Educación y Sociedad”, espacio académico que fue la guía principal para poder centrar los intereses del presente trabajo de grado, es importante precisar que esta trabaja desde tres pilares según el texto de orientaciones “*Línea de investigación Infancia, Educación y Sociedad (2024)*” 1. Vínculos, emociones e interacciones, el cual consiste en la configuración de propuestas y procesos investigativos en donde se hace un reconocimiento de lo emocional y lo socioafectivo para el desarrollo humano; 2. Experiencias de cuidado y crianza, que expresa la promoción de procesos investigativos que tengan como fundamento la ética y la pedagogía del cuidado de manera principal en la crianza y educación de las infancias; por último, el pilar 3. Entornos protectores y políticas públicas, este promueve el análisis crítico a los entornos protectores y las políticas públicas que inciden y afectan las infancias por medio de procesos investigativos y propuestas de carácter pedagógico.

La línea de investigación se direcciona hacia reflexiones, estudios y debates que problematizan las diversas miradas y/o posturas en función de las infancias y la educación en la sociedad, las cuales inciden directamente en las familias, ya que, en conjunto, estos tres pilares configuran el desarrollo y la forma en que empiezan a construir las interacciones de niños y niñas con su entorno. Teniendo en cuenta que “Las dinámicas sociales, las configuraciones y concepciones respecto a infancia, familia y educación han sido susceptibles a cambios. En esta perspectiva, la línea se orienta hacia las reflexiones, estudios, debates en torno a diversas miradas sobre las cuales se construyen, re–construyen y de–construyen estos procesos en múltiples contextos sociales, políticos, culturales y normativos” (Línea de investigación I. E. y S, 2024). Es a partir de estos pilares que se piensa la propuesta debido al interés que se evidencia de presentar un proyecto pedagógico que conlleve a una investigación detallada acerca de lo emocional y la manera en cómo esto se puede observar y trabajar a favor del desarrollo humano y emocional de los niños y niñas.

Teniendo en cuenta las características y objetivos en los que se centra la línea de investigación desde el inicio del Ciclo de Profundización de VI semestre se abordan aspectos referidos a las modalidades del proyecto de grado, su relación con la práctica y el proceso de implementación en diálogo con la comunidad educativa; la presencia y participación de cada maestra en formación desde la lectura crítica y su participación permanente en el escenario de práctica. Todo ello permite reconocer la línea como una herramienta pedagógica y reflexiva que posibilita orientar y guiar las intenciones que se van construyendo en la práctica educativa partiendo de conocimientos, aprendizajes, posturas y vivencias que facilitan situar un interés e intencionalidades específicas para la construcción del trabajo de grado, es por esto que se opta por la elección del primer eje y tema principal de esta línea titulado Vínculos, emociones e interacciones, con el objetivo de configurar propuestas investigativas en donde los vínculos, las emociones, interacciones y relaciones que tienen los niños y niñas sean valoradas y priorizadas en el aula educativa y así, desde los análisis recolectados aportar a nuevas perspectivas a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional sobre planteamientos relacionados con la dimensión socio afectiva, estudiada por autores como Piaget “psicólogo del desarrollo suizo Jean Piaget (1896-1980). Piaget creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente” (Teoría del Desarrollo cognitivo de Jean Piaget escrito por Ann Arbor). Esta dimensión se enfoca en el proceso que lleva la primera infancia en su desarrollo social como persona, que permitan construcciones valiosas desde diferentes escenarios educativos (educación inicial, educación básica primaria, escenarios rurales, comunitarios, culturales) a fin de situar esta dimensión dentro del contexto educativo de forma que visibilice la importancia del trabajo conjunto con los niños y niñas desde los vínculos afectivos y emocionales.

Con lo expresado hasta aquí y teniendo en cuenta el proceso formativo y quehacer pedagógico de las maestras en formación, se encuentra una estrecha afinidad con esta línea de investigación y sus planteamientos, ya que las experiencias en la práctica pedagógica han permitido problematizar el lugar que se le dan a los vínculos afectivo-emocionales en el aula y las instituciones educativas, cuando estos representan uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de las infancias. Estos ejes y aspectos permiten ver la

relación con el campo de interés el cual se centra en el papel de las maestras en formación y su incidencia en la construcción de los vínculos físicos, sociales y emocionales para destacar su impacto en el desarrollo social de los niños y niñas, que a su vez les permitan construirse de manera que se beneficien las interacciones y relaciones con su entorno, sus pares y consigo mismos.

1.1 SOBRE LA LECTURA CRÍTICA DEL ESCENARIO EDUCATIVO.

Con relación a la lectura crítica del escenario de práctica, se presentan algunos aspectos basados en los principios orientadores, la organización interna y la cotidianidad escolar; lo cual implica conocer y comprender las condiciones propias de esta propuesta educativa. La CEMID (Corporación Educativa Minuto de Dios), está compuesta por dos colegios; Siglo XXI y Minuto de Dios. Esta corporación es una institución de carácter privado y con énfasis en IB (Bachillerato Internacional) dándole prioridad al inglés, se ubica en contextos entre los estratos socioeconómicos 4 y 5, es una institución que basa su formación académica en el crecimiento personal de los niños y niñas, se rige por los principios de la religión católica, así, los colegios que hacen parte de esta corporación incluyen en su PEI “La Pastoral Educativa” la cual tiene como propósito:

“Orientar, guiar y acompañar a toda la Comunidad Educativa, en el crecimiento de la fe y la vivencia de la espiritualidad, manifestado en el amor a la humanidad, con preferencia por los más desprotegidos, proyectándose a través de acciones pastorales, que enfatizan un proyecto de humanización y el sentido de la solidaridad, teniendo como referencia a Jesucristo mediante el carisma de San Juan Eudes y el legado de nuestro fundador, el Siervo de Dios Rafael García-Herreros” (CEMID, Página Identidad misional y pastoral educativa).

CEMID ejerce labores en sus establecimientos educativos desde 1958 en la formación de niños, niñas y jóvenes, en niveles de primera infancia, preescolar, básica y media organizados en un salón por curso (en el caso de la sede Siglo XXI en el que se desarrolla y plantea este trabajo de grado), lo que permite un espacio en el colegio cómodo

y seguro para los y las estudiantes que conviven en cada salón. Permitiendo también que sea un lugar en el que se transita con tranquilidad.

A su vez, enfatiza de manera constante en unos principios y valores, cuatro para ser específicos, los cuales influyen en el desarrollo de los niños y niñas “La comunidad educativa del Colegio El Minuto de Dios Siglo XXI se caracteriza por la vivencia de los principios y valores cristianos, el desarrollo armónico y coherente de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización como persona integral a través de valores como: *el amor, justicia, servicio* y por último *libertad*” (PEI, 2022, pp. 2), por consiguiente, se enfatiza en el desarrollo de la identidad, la unión, el trabajo en equipo y la disposición que tienen tanto estudiantes como maestros para conseguir la excelencia en tantos aspectos como puedan.

De igual modo, en el horizonte institucional se encuentra la Misión, la cual busca desarrollar los potenciales humanos de forma que el estudiante se preocupe por cada uno de los pasos para una vida digna, facilitando así acceder al conocimiento y la formación de valores que den paso y contribuyan al desarrollo de la sociedad, por último, en la Visión, se encuentran elementos claves como la innovación de la educación basada en una oferta de alta calidad a sus estudiantes, apoyados de recursos pedagógicos que intervengan en todas las áreas del saber y que a su vez, estas se focalicen en la formación religiosa, que contribuya a la sensibilización social y a la educación integral (PEI, 2022, pp.2).

Por otra parte, en el Sistema de Evaluación Institucional (SIE) el cual reglamenta y especifica los criterios a tener en cuenta para validar una educación de calidad en Siglo XXI grado primero, se encuentra el siguiente propósito: “Formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural; eje central del Bachillerato Internacional. (IB)” (PEI, 2022, pp. 5). Apoyado de la construcción que vaya adquiriendo cada niño y niña partiendo de las asignaturas propuestas para este grado; “Ética-Espiritual (conformada por las áreas de Educación Religiosa, Educación Ética y en Valores Humanos y los programas corporativos de valores, pastoral, responsabilidad social escolar, cuidado y salud, paz y sana convivencia y competencias socioemocionales)

Estética (que comprende el área de Educación Artística) Corporal (conformada por el área de Educación física, Recreación y Deportes y las actividades que se desarrollan en las horas lúdicas) Comunicativa (equivalente al área de Humanidades Lengua Castellana e Idioma Extranjero) Cognitiva (que se integra por las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Tecnología)” (SIE, 2022, pp, 9). Siendo así estas materias propuestas el puente que le permita a las maestras y a los niños llegar a una educación integral y de calidad.

Por consiguiente, la lectura del PEI permite a las maestras en formación observar que esta dimensión emocional está presente en el SIE y propósitos de aprendizaje en la institución, pero este se rige por los valores cristianos, por lo que se considera que es importante y necesario aportar desde otras perspectivas a esta dimensión de los niños y niñas en la institución educativa, siendo un precedente clave para la implementación del presente proyecto de aula; se trata de aportar de manera significativa a la propuesta formativa ya trabajada para complementar en lo que refiere a la dimensión socio emocional, la cual se considera tan importante como la función misma del colegio en su compromiso con el conocimiento.

Es por esto que se piensa en el aporte a la educación socioemocional, teniendo en cuenta que esta “tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros” (Bolaños, 2020, pp. 388). Siendo así el puente que le permita a los niños y niñas desde esta educación, que también es una educación que escucha, apoya, entiende y que reconoce sus emociones y sentimientos en determinadas situaciones, el relacionarse con los demás para finalmente llegar a un bienestar emocional y físico, en el que se conviertan en individuos capaces de actuar en situaciones desafiantes desde una inteligencia emocional, la cual según Mayer y Solvey (1997) citado en Bisquerra se define como

“La inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan

pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (Solvey y Mayer citado en Bisquerra, 2003, pp. 18)

Es importante tener en cuenta que cuando se habla de educación emocional se recurren a los aportes de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, ya que estos temas estudiados por Gardner (1983), Goleman (1995), Solver y Mayer (1997), Bisquerra (2003), entre muchos más autores, se complementan y se basan entre sí para permitir haber llegado a la definición de cada tema como se ve hoy en día.

1.2 LA COTIDIANIDAD ESCOLAR: MIRADA PEDAGÓGICA DEL ESCENARIO

De acuerdo con las lecturas y observaciones realizadas en el contexto de la práctica a propósito de la cotidianidad escolar, la Institución Siglo XXI (CEMID) tiene consigo saberes e interacciones adquiridas por medio de rutinas que les han permitido facilitar la convivencia, el aprendizaje y la comunicación; dichas rutinas se observan a lo largo de su jornada escolar, estas se expresan en la oración, como el primer momento del día en el que la maestra titular y los niños se disponen para la oración agradeciendo un nuevo día para aprender, así como agradecer la salud de familiares y maestros, siendo este un momento de reflexión por lo que se tiene. Después de esto, se realiza la agenda, la cual le permite a los niños situarse en el aula y en las necesidades que tengan para las diferentes áreas que se verán el próximo día de clase, así mismo ésta se reconoce como una herramienta de comunicación directa entre maestros y padres de familia.

En esta se registran día a día las tareas y materiales que requiera cada clase del próxima día, siendo así la agenda una ayuda tanto para los estudiantes y las familias para estar atentos y recordar lo que se necesite en cada asignatura, así mismo, en esta se evidencian notas entre maestras y familias tales como llamados de atención, información a salidas pedagógicas y recordatorio de revisar el classroom (página que tiene maestro y padres de familia dónde se apoya lo escrito en la agenda sobre materiales de cada clase, así como información sobre evaluaciones trimestrales y recuperaciones).

Se observan en el aula rutinas actitudinales, como lo son el respeto hacia los maestros; al llegar al aula son recibidos por los niños con el saludo, se levantan cada uno de su puesto para después esperar a que su maestro/maestra sea quien les indique volver a su puesto, después de esta interacción, los niños y niñas vuelven a sus actividades del día, como la toma de apuntes o incluso el silencio mientras su maestra se incorpora nuevamente a la clase.

Los niños y niñas según su horario de clases ven alrededor de 10 materias por curso semanales, cada una con duración de dos horas. Estas clases son en su gran mayoría pensadas para que los niños y niñas siempre estén atentos a todo aquello que se aprende, haciendo uso de recursos materiales y digitales para así, permitir que los estudiantes participen y realicen preguntas cuando lo vean pertinente, las clases varían dependiendo la metodología del maestro/maestra, pero estas mantienen la misma estructura, un inicio de preguntas para situar a los niños y niñas sobre lo que se hizo la clase anterior y el tema que se verá ese día, después de esto se da paso al tema a ver, con apoyo de videos y toma de apuntes o uso de los módulos de clase, los cuales son libros realizados por los maestros de cada área que contienen temas y actividades para las clases que son los instrumentos adicionales al plan de clases que tiene cada maestro. Desde este planteamiento, puede decirse que los contenidos de las asignaturas ocupan un lugar significativo y relevante en la jornada escolar de los niños y niñas, siendo importantes tanto para el aprendizaje, como para su revisión en torno a la comprensión de cada tema por medio de las evaluaciones trimestrales.

Después de haber participado de las primeras dos clases del día, llega el momento del refrigerio, en el que los niños y niñas se disponen a sacar su lonchera, que cada padre de familia se encarga de mandar, y en 15 minutos tienen su momento de tranquilidad y comodidad para tomar su refrigerio mientras llega la hora de salida al descanso, en el caso de los grados primero y segundo se lleva a cabo en el patio que queda situado al frente de dichos salones, para el grado tercero, su descanso ya es con el resto de los grados grandes del colegio, para así, cuidar la integridad física de los más pequeños, así mismo, teniendo en cuenta su protección, en el momento del descanso siempre se encuentra una maestra

cuidando este espacio, verificando que los niños estén bien o que puedan acudir a un adulto en caso de que se necesite.

El descanso tiene un tiempo destinado de 30 minutos, en el que los niños y niñas de estos tres grados disfrutan jugando con sus compañeros distintos juegos como cogidas, escondidas o fútbol, en otros casos, este tiempo algunos niños lo destinan para en grupos ir a la biblioteca, ya sea para leer un libro de su preferencia o jugar ajedrez, teniendo en cuenta que estas decisiones las toman ellos mismos, esto por el buen manejo que se tiene en el colegio sobre el plan lector, lo cual involucra de manera positiva a los niños y niñas a la lectura en los grados primero, segundo y tercero. Terminado el descanso, cada niño y niña recorre el colegio hacia su salón preparándose física y mentalmente para su próxima clase. De este aspecto se puede mencionar la diversidad de vínculos socioemocionales que se tejen entre sus pares permitiendo hacer un contraste referente a lo que sucede en el aula de clases en donde estos vínculos, aunque están presentes son menos significativos que los del momento del descanso.

En este espacio, los maestros, maestras titulares y en formación también se encuentran inmersos en estos vínculos, ya que, al estar presentes en el momento de descanso, velando por la seguridad de los niños, ellos se acercan, muchos con sus loncheras y se sientan a entablar conversaciones con sus maestras, estas conversaciones, en la gran mayoría de los casos, son alejadas de lo académico, permitiendo que se den momentos en donde prima el conocimiento personal, gustos y preguntas sobre sus familiares entre ellos.

Por otro lado, resulta importante abordar otra de las dinámicas del colegio, en la cual se evidencia la organización de las semanas por días, los cuales se enumeran del 1 al 5, esto porque en ocasiones se presentan otros eventos como reuniones de padres, actividades, días festivos; por ello los días no van en orden consecutivo, se pasa del nombre del día al número; lo que permite de primera mano ubicar a los niños y niñas en los compromisos que se abordan cada día, así como evitar la “pérdida” de clases por las actividades propias de la institución; del mismo modo, en época de evaluaciones trimestrales, se contempla en esta organización un día cero (0) el cual consiste en destinar toda una semana para realizar las evaluaciones de cada asignatura, a su vez, este día 0 configura de manera notoria los

horarios de clase y descanso; ya que al haber un día cero, significa para todo el colegio que habrán dinámicas diferentes a la cotidianidad escolar, ya sea eventos, evaluaciones, recuperaciones, presentaciones, entre otros.

En el caso de las evaluaciones, se realizan de forma trimestral y tienen una duración de una semana, durante este tiempo, en los grados primero y segundo se establece un horario para realizar dichas evaluaciones, teniendo en cuenta el tiempo de los maestros/as para poder estar presentes en cada espacio de clase, acompañar y hacer entrega de los paquetes de evaluación y así mismo supervisar que se lleve a cabo satisfactoriamente. En el caso del grado tercero, la realización de las evaluaciones trimestrales se lleva a cabo en el horario establecido del curso, siendo así; día 1 inglés – ciudadanía y literatura, dichas evaluaciones trimestrales se realizan en este orden establecido y con el acompañamiento de cada maestro/a de esa área. Para ambos casos, se evalúa todo lo visto en cada área hasta ese momento, haciendo uso de las TICS como herramienta mediadora en cada evaluación, ya sea a través del video y/o imagen para situar a los niños y niñas en cada evaluación facilitando su entendimiento.

Estas evaluaciones tienen una gran importancia tanto para estudiantes como para maestros, maestras, directivos y padres de familia, en tanto suponen un alto impacto emocional, laboral y educativo, esto debido a que esta semana implica mucho más esfuerzo académico y laboral. Dichas evaluaciones exigen una implementación en el aula que incluye un orden y material específico, para grado primero y segundo, estas evaluaciones son acompañadas, en gran medida, por la maestra titular, ya que es quien da la gran mayoría de clases en el aula, en el caso de las áreas de inglés y danzas, las realiza el maestro o maestra encargado de esa materia.

Por lo tanto, el Colegio Minuto de Dios Siglo XXI en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) establecen momentos para la evaluación en la que participarán los niños y niñas a lo largo del año educativo, así:

“En el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes están involucradas tres fases:

Entrada: Diagnóstica, al inicio de año.

Elaboración: Formativa, trimestrales, internas IB y externas IB, simulacros, durante el periodo y al finalizar el periodo

Salida: porcentual, proyectos de cierre.

A partir de la información obtenida en cada una de estas etapas, se emiten juicios de valor cuantitativo y cualitativo en el proceso de formación de los estudiantes para orientar las acciones de mejora que permitan avanzar, potenciar y desarrollar los aprendizajes, no solo para el colegio, sino, para la vida” (SIE, 2023, pp. 16)

Por consiguiente, esta institución evalúa aspectos importantes de los niños y niñas en cada evaluación:

“El Colegio El Minuto de Dios Siglo XXI evalúa en los estudiantes los siguientes aspectos:

Cognitivo

Contenidos Conceptuales

Contenidos Procedimentales

Contenidos Actitudinales

Competencias Convivencia” (pp. 16)

Siendo aspectos en su mayoría académicos y cuantitativos.

Así mismo, se establecen también unos parámetros para la calificación de trabajos y evaluaciones, el primero de ellos es el rango de calificación, 0 – 70; de 0 a 49 se considera una nota deficiente, de 50 a 54 una nota baja, de 55 a 64 una nota alta y de 65 a 70 una nota superior. Estas notas están ligadas a indicadores de logro, que son los objetivos de aprendizaje que establece el colegio y unas habilidades, siendo estas las cualidades que establece cada maestro en el aula para el aprendizaje de dichas áreas en el respectivo curso.

Esta semana de evaluaciones trimestrales para los niños y niñas implica un momento de frustración, angustia y tensión, al no poder cumplir con lo esperado por sus padres de familia, así mismo, está el miedo latente de perder la evaluación y por ello obtener una mala calificación, el papel que cumplen los y las maestras es muy importante,

ya que en esta gran cantidad de emociones y sentimientos encontrados, los niños buscan refugio en ellos, así que los maestros acompañan, escuchan y ayudan a sus estudiantes en todo aquello que necesiten, con el objetivo siempre de un aprendizaje tranquilo para ellos, así, aunque las evaluaciones tengan una exigencia y rigurosidad los maestros y maestras siempre se encuentran en disposición de ayuda, permitiendo que se establezcan otros vínculos e interacciones entre estudiantes y docentes, donde prevalece el respeto, la empatía y la escucha activa.

En el momento de realizar su implementación, se dispone el aula en líneas rectas y con cada pupitre separado del otro, facilitando el movimiento del maestro y observación a cada estudiante, así mismo, los niños y niñas se ubican en orden de lista teniendo en cuenta que las pruebas llegan en ese orden, para así, al momento de recoger y calificar sea más productivo y organizado para la maestra o maestro.

En cada prueba, la maestra va acompañando en cada punto a los niños y niñas, teniendo en cuenta que algunas preguntas vienen acompañadas de vídeos e imágenes que van presentando en el televisor, por cada pregunta se dan más o menos 7 minutos para resolverla, tomando en consideración el grado de su complejidad, pero siempre procurando que ningún niño se atrase. Cuando los estudiantes van terminando su prueba la maestra da la indicación de ponerla boca abajo y hacerse “casita” lo cual significa acostarse en el pupitre encima de sus brazos mientras los demás compañeros terminan. Al finalizar la prueba, se recogen en el mismo orden en que se repartieron, el aula debe estar en silencio mientras pasa este momento y se guardan en el paquete en que venían con el nombre de la asignatura, curso y fecha. Teniendo en cuenta que cada bloque de dos horas es una evaluación, entre cada bloque se le da a los niños y niñas 10 minutos para relajarse y volver a continuar la rutina de las evaluaciones trimestrales.

Esta institución educativa cuenta con otros espacios en los que los niños y niñas son partícipes, tales como izadas de bandera, el Banquete del Millón y la inauguración de los Juegos Olímpicos en el colegio. En las izadas de bandera, el propósito general es reconocer el esfuerzo académico que tienen los estudiantes que destacan en su curso, recibiendo una medalla de premiación y así mismo de apoyo para que se sigan esforzando y dando lo

mejor de sí mismos, este evento, va acompañado de muestras folclóricas por algunos cursos. De igual manera, se observa siempre una gran unión entre los niños en el que existe una alegría colectiva por quien recibió la medalla, permitiendo ver que no hay un sentimiento de competencia, sino que, ellos saben que a medida que se esfuerzan, todos pueden llegar a recibir ese mérito.

El Banquete del Millón es un evento muy importante en el colegio, el cual se basa principalmente en una recaudación de fondos que voluntariamente da cada padre de familia de cada salón, esta ayuda va destinada hacia las fundaciones que tiene la Corporación Minuto de Dios para apoyar a las personas que más lo necesiten, para esto, se destina un día 0 para que los niños y niñas traigan el dinero y comida para realizar un compartir en el aula, se muestra un vídeo en el que aparece el presidente actual de la Corporación el sacerdote Diego Jaramillo dando un discurso hacia la importancia de la congregación para compartir con los demás, después de recogido el dinero, cada maestro/ maestra lo reúne en un sobre el cual se entrega en coordinación, finalizado esto, se realiza el compartir en el aula, demostrando la importancia de compartir y generar espacios de unión en cada comunidad.

NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO PRIMERO ¿QUIÉNES SON?



Figura 1

Título: Niños y niñas del curso 101 (2023)

Nota: Fotografía tomada en el encuentro #4 del PPA “Sentir y crecer un tránsito sentimental”

Los y las estudiantes del grado primero permitieron una lectura del contexto el cual se ha ido comentando - complementando, pero, es importante resaltar y valorar aquello más significativo que los niños y niñas brindaron y fue la seguridad y confianza para hablar de su vida cotidiana, su familia, sus gustos, disgustos y ver a las maestras en formación como una figura de autoridad, así como también una figura de apoyo, contención, escucha y diálogo.

Partiendo de este planteamiento, el grado primero está lleno de diversas capacidades, gustos, nombres y perspectivas de ver el mundo, esto analizado a partir de no sólo encuestas y análisis, sino que cada experiencia y encuentro vivido a lo largo del PPA que permitió que se brindaran situaciones, charlas y momentos que facilitarían conocer mucho más a fondo quiénes son, sus pensamientos y la visión que pueden llegar a tener de su escuela.

Estas visiones van desde perspectivas tales como; colores favoritos, azul, negro morado; constituciones de familias, madre y padre, solo abuela, solo madre e incluso solo padre, sucesos que, definen la percepción de estas infancias en específico. Esta lectura se realiza a raíz del trabajo de contextualización realizado en VI semestre de la práctica educativa en la que se pudieron establecer parámetros y preguntas que les permitieron a las maestras en formación conocer a fondo a los niños y niñas del grado primero, dichas preguntas revelaron los siguientes datos:

	Mamá	Papá	Hermano	Abuelos	Tios	Amigos	Otro
0							
1	1						
2	1						
3		1					
4	1						
5	1						
6	1						
7				1			
8				1			
9	1						
10						1	
11					1		
12		1					
13				1			
14	1						
15	1						
16		1					
17			1				
18						1	
19		1					
20	1						
21						1	
22	1						
23	1						
24		1					
25				1			
26						1	
27	1						
28			1				
29	1						
30		1					
Total	13	6	2	4	1	4	
Porcentaje	43%	20%	7%	13%	3%	13%	100%

Mamá	43%
Papá	20%
Hermanos	7%
Abuelos	13%
Tios	3%
Amigos	13%
Otros	0%



ANÁLISIS: Como se puede observar en la gráfica, el 43% de los estudiantes suelen compartir más tiempo con mamá, mostrando una gran diferencia de más del 20% de compartir tiempo con papá.

Figura 2

Tabulación realizada en trabajo de contextualización por la maestra en formación Estefanía Suarez

Este trabajo de contextualización permitió conocer más a fondo los contextos en los que se encuentran inmersos los niños y niñas. El grado primero es un curso dinámico, los niños y niñas siempre están prestos para la actividad a realizar, son niños que no temen participar, así no sepan la respuesta, niños que interactúan entre sí de manera consciente y responsable por el otro.

Por otra parte, se encuentran saberes personales valiosos tales como el valor que define a cada niño y niña; responsable, atento, respetuoso y/o carismático, permitiendo así, que por cada estudiante el aula obtenga un aire, espacio y armonía diferente, pero que, complementa el significado del rol de la maestra en el momento en que percibe a sus estudiantes y a su aula en general como todo un espacio de transformación partiendo de las particularidades de cada uno de sus niños.

Desde la experiencia vivida como maestras en formación, se ha podido observar que algunas clases que traen consigo retos para los niños los llevan a expresar desde su corporalidad rasgos que definen la frustración, generando sentimientos de incapacidad para poder llevar a cabo alguna actividad dispuesta en el salón, haciéndolo afrontar y cuestionar sus habilidades.

Se considera que en esta edad los niños pueden ser más sensibles al entorno que les rodea, debido a la influencia que sus compañeros pueden generar en ellos, como puede ser la comparación, dificultad para realizar actividades y sentirse poco capaces de culminar una acción determinada. Esto lleva a pensar en la posibilidad de visibilizar la frustración la cual se define como “el sentimiento que se genera en un individuo cuando no puede satisfacer un deseo planteado. Ante este tipo de situaciones, la persona suele reaccionar a nivel emocional con expresiones de ira, de ansiedad o disforia, principalmente” (Rodríguez, 2016). Este acercamiento al grupo permite reconocer la frustración como una de las emociones en las cuales se quiere profundizar para situar de esta manera la importancia de una educación enfocada en las emociones de los niños y niñas, pues en su cotidianidad, no

se reconoce de forma clara espacios en los cuales puedan tramitar o hablar alrededor de lo que sienten; se hace referencia a situaciones como la de no comprender una tarea, no tener buenos resultados en la evaluación, discutir con sus amigos, etc. Es por tanto que se espera aportar en la construcción de espacios y oportunidades para la reflexión y el autoconocimiento de herramientas para reconocer y transitar estos sentires que pueden generar las acciones cotidianas de los niños y niñas en sus vidas, aprendizajes y relaciones con los otros (maestras, familias, pares y consigo mismos).

Respecto a lo que se menciona con anterioridad y otorgando el lugar principal a lo emocional desde la educación y las interacciones que tienen los niños y niñas en el aula se hace visible esta dimensión en el momento de la comunicación, el cómo se sitúan los niños y niñas en el espacio social, cómo desde su posición entienden y reconocen al otro, es por esto que es importante el rol que las maestras en formación tomarán en cada uno de los procesos sentimentales - emocionales de los niños y niñas, ya que se trata de una dimensión tan primordial y vital en la escuela como las referidas a los saberes disciplinares, lo cual permite abordar y profundizar esta característica propia de los niños y convertirla en una posibilidad de empoderamiento que les permita en particular, transitar la frustración de manera tranquila a través del desarrollo de la propuesta pedagógica liderada por las maestras en formación permitiendo así observar y realizar un análisis riguroso de la manera en que se trabajara, será planteado y ejecutado el proyecto que retoma muchas de las ideas e interés que se presentan a lo largo del presente trabajo.

2. SITUACIÓN PROBLÉMICA

El planteamiento de la problemática surge desde la lectura e interés por proponer una educación emocional en el aula educativa, esto a partir de la vivencia y lectura crítica del contexto generada desde el proceso de la práctica, la cual se ha centrado en las interacciones pedagógicas con el grado primero; allí se observa una situación centrada en el poco reconocimiento y gestión de las emociones dentro de la cotidianidad escolar en el que prevalecen los saberes y aprendizajes académicos por encima de los sentires que se encuentran en cada niño y niña, creando así, brechas para la comunicación y gestión de sus emociones; cuando se habla de la gestión emocional se hace referencia a lo que causa que los niños y niñas en el momento de presentarse un escenario retador para ellos no puedan comprender cómo gestionar y transitar las emociones que estas situaciones les puedan suscitar; tales como la frustración en ciertas situaciones y actividades del día, generando conflictos entre ellos o consigo mismos, sentimientos de incapacidad y estrés que desencadenan en resistencias para realizar actividades, problemas de comunicación para expresar cómo se sienten y en ocasiones, el no reconocer estas emociones, todo lo cual puede desencadenar en agresiones físicas o verbales entre ellos mismos, sus pares y/o maestras y la imposibilidad de sentirse acompañados en lo referido a la tramitación de sus emociones y sentimientos que no pueden desligarse de su condición de estudiantes.

Es importante recalcar que si bien la institución educativa, intenta abordar de manera oportuna las necesidades psicológicas de los estudiantes, esta condición referida al campo emocional tiende a ser invisibilizada en el aula, es por esto que se considera necesario hacer conciencia del valor e importancia de las necesidades emocionales de los niños y niñas del grado primero; tales necesidades deben ser objeto de reflexión y posicionamiento pedagógico, tal como ocurre con los diferentes campos del conocimiento. El sujeto debe ser también el eje del proceso formativo en tanto todas las dimensiones que lo configuran no pueden desconocerse o desaparecer del proceso formativo.

Con base en estos argumentos se propone la construcción y puesta en marcha de un proyecto pedagógico en el aula educativa y así priorizar y apoyar el reconocimiento de los sentimientos, haciendo énfasis en la frustración, sin invisibilizar otros diversos sentimientos que allí se pueden generar.

Es por esto, que se establece una relación con el desarrollo de la inteligencia intrapersonal de los niños y niñas. Según el autor Howard Gardner; psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard plantea la Teoría de las Inteligencias Múltiples (1995), distingue 7 inteligencias que posee el ser humano las cuales varían dependiendo de la persona y el contexto en el que se encuentra pero que, todas ellas definen cómo es ese ser humano. Posteriormente, en el año 2001 añade una inteligencia más; la inteligencia naturalística y define cada una de las inteligencias:

“Inteligencia lingüística. Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos.

Inteligencia musical. Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical.

Inteligencia lógico-matemática. Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas.

Inteligencia cinestésico-corporal. Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza.

Inteligencia espacial. Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes.

Inteligencia intrapersonal. Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades.

Inteligencia interpersonal. Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos.

Inteligencia naturalística. Se refiere a la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental.” (Macías, 2002, pp. 34).

Es así como se le da importancia a la relación que tienen los niños y niñas consigo mismos y de allí, el papel de la educadora infantil para apoyarlos en la gestión de la frustración en sus vidas y en el aula, posibilitando a futuro una armonía y tranquilidad en la escuela. Es decir que según el autor las emociones suponen unas condiciones propias, particulares, deben reconocerse y deben formarse.

En relación con los aportes de Gardner, para llegar a estos objetivos, se prioriza una educación emocional planteada 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 como finalidad aumentar el bienestar personal y social”* (Bisquerra, 2003, pp. 27). Al ser de carácter permanente se espera que se encuentre presente a lo largo de toda la vida de los niños y niñas, así la educación emocional debe tener un enfoque en el que se lleve un proceso continuo que haga parte del ciclo vital de cada persona, iniciando por las infancias, en el que siempre se priorice el desarrollo integral de cada sujeto.

Una educación emocional en pro y para la primera infancia tiene como objetivo prevenir aspectos de la vida cotidiana que puedan afectar directamente a un individuo, es por esto que:

“Es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden ampliar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia.” (Bisquerra, 2003, pp. 27).

Por consiguiente, la educación emocional no solo implica un conocimiento del sujeto sobre las emociones, capacidades y habilidades tanto propias como de los demás, sino que implica una educación en pro a un bienestar y calidad de vida propio y colectivo.

Así mismo, es importante pensar en la educación emocional como un eje transversal en el que se enfoque desde la educación básica, para así, poder aprovechar la etapa del

desarrollo infantil en los niños y niñas, donde desde pequeños puedan aprender a tramitar, gestionar, reconocer y comunicar sus emociones desde la empatía, el respeto y el amor.

3. ANTECEDENTES

Por consiguiente, se considera importante y pertinente realizar un acercamiento al campo de la educación emocional enfatizando en sentimientos y emociones que nos permiten tener un panorama de los antecedentes, investigaciones y aportes que se han realizado sobre este la educación emocional en las aulas, es así como nos apoyamos de la tesis titulada *“PROPUESTA PEDAGÓGICA “MUNDO EMOCIONES: ARTE, JUEGO, LETRAS Y DIVERSIÓN”. CARTILLA PARA DOCENTES”* realizada por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Educación infantil en el año 2020, la cual surge a partir de la problemática que se observó en el Colegio Distrital Aquileo Parra IED con los estudiantes del grado 304 en el que el objetivo era poder contribuir a mejorar la convivencia escolar y el manejo de las emociones en el aula.

Esta problemática se centra en un ambiente en el que estaba presente la agresión física y verbal entre los estudiantes debido a que los niños y niñas no sabían cómo expresar y comunicar sus emociones ocasionando distanciamientos y rivalidades entre el grupo, es por esto que se realiza una propuesta pedagógica llamada “Mundo emociones: Arte, Juego Letras y Diversión” con esto se pretende “contribuir al aprendizaje de la comprensión e identificación de otros como seres emocionales fortaleciendo el trabajo en equipo, el respeto, la tolerancia, la confianza y la empatía para consigo mismo y con los demás. Para ello se propone realizar experiencias pedagógicas a partir de diferentes momentos, que permitan llevar a los niños y niñas a un reconocimiento a nivel individual y grupal” (Cortés et al, 2020, pp. 15), apoyado en las actividades rectoras de la educación inicial: juego, arte y literatura.

Como apoyo teórico se encuentra la estrecha relación entre los autores Bisquerra, Maturana y Vygotsky, permitiendo analizar aportes valiosos para la propuesta desde la definición de emoción, su rol en el aula y propuestas para una regulación emocional se plantea que:

“Las emociones se manifiestan en las personas de acuerdo a las situaciones que están experimentando y en lugar o contexto en el que se encuentre, puesto que “las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno” (Bisquerra, 2002, como se citó en Cortés et al, 2020, pp. 28).

Siendo las emociones parte del ser humano desde el contexto en el que se ha formado.

“De acuerdo con lo mencionado, los lugares que se habitan influyen en cómo la persona puede reaccionar, puesto que si se encuentra en un espacio tranquilo las emociones que se pueden manifestar son las que representan bienestar, pero si ocurre lo contrario la persona se sentirá intranquila ocasionando que el equilibrio de sus emociones se altere y sus reacciones tanto físicas como mentales sean buscar soluciones que permitan volver a la calma” (pp. 28).

Partiendo de estos planteamientos se lleva a cabo la propuesta que tiene como producto final una cartilla para maestros y maestras en los que existan más posibilidades para brindar una educación emocional y de la salud en el aula, logrando que los niños y niñas se sientan como seres emocionales, sensibles y con un control emocional.

Con relación a lo anterior, dicha cartilla contiene 15 sesiones en las que los y las maestras puedan trabajar desde cualquier lugar del aula o colegio la inteligencia y regulación emocional en los niños y niñas, contribuyendo a la comunicación y reconocimiento propio y del otro en torno a las emociones.

Esta cartilla presenta una estructura en la que cada experiencia se constituye por tres momentos, el primer momento en donde se explica el nombre de la experiencia, materiales a utilizar y objetivos de aprendizaje, segundo momento que explica lo que se hará en esa sesión involucrando los sentimientos de los niños y niñas, y por último el tercer momento que es la evaluación por procesos que le permitirá al maestro/maestra recopilar los aprendizajes y experiencias que dejó la sesión en los estudiantes.

Es así como este trabajo de grado permite visibilizar la importancia de una educación en la que prevalezca la comunicación y reconocimiento de las emociones y relaciones afectivas de los niños y niñas, siendo un apoyo referencial para este trabajo de

grado que busca contribuir al bienestar emocional y social de las infancias, permitiendo que identifiquen, reconozcan y comuniquen sus sentires.

Así mismo, en el ámbito de la educación infantil, la construcción y evolución de propuestas pedagógicas juegan un papel fundamental en la formación y desarrollo integral de los niños y niñas en edad temprana. En este contexto, la Licenciatura en Educación Infantil se rige como un pilar clave en la comprensión y aplicación de estas metodologías.

En el trabajo de grado titulado *“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN INICIAL”* Realizado por la estudiante Mónica Gracia Benítez, de la Universidad Pedagógica Nacional, para obtener el título de Licenciada en educación Infantil en el año 2019; este trabajo surge tras la lectura del contexto práctico, el cual le permitió tener una asociación, emoción y análisis convivencial de dichos sitios de práctica.

“En este contexto se pudieron evidenciar situaciones problemáticas socio-afectivas y convivenciales, desde las cuales se identifica un vacío en una de las esferas de desarrollo del ser humano: la esfera 4 emocional, lo cual, pone de relieve que hay una relación fuerte entre el manejo de las emociones, las manifestaciones convivenciales y los desarrollos cognitivos” (Gracia, 2019, pp. 3)

Este trabajo realizado resalta la importancia de comprender las emociones y promover la educación emocional en entornos educativos para niños pequeños. Se destaca la necesidad de identificar las competencias emocionales y su impacto en el desarrollo integral, enfocándose en las políticas de primera infancia. Además, se subraya la importancia de crear estrategias pedagógicas que involucren a las familias en el proceso educativo. Se enfatiza que el desarrollo de la ciudadanía está estrechamente ligado al conocimiento y manejo de las emociones, destacando la urgencia de trabajar en este aspecto para fomentar una convivencia saludable y construir una ciudadanía sólida.

Este trabajo de grado se divide en varias secciones, donde desde su marco teórico, se puede observar todos esos aspectos psicológicos, cognitivos, biológicos y sociales que

influyen en las emociones y el desarrollo de cada niño, adentrándose en todos los paradigmas que puede afectar el mundo emocional de cada niño.

Además, se encuentra una similitud muy cercana con este trabajo de grado también, donde se apoya la asociación que hacen los niños con actividades rectoras que son clave en su desarrollo físico, social y cognitivo como el juego, la literatura, el arte y la exploración del entorno. Estas actividades tienen un papel fundamental en su desarrollo.

Es importante no pasar por alto las dimensiones del desarrollo. Es crucial destacar la importancia que se le da a dimensiones como el desarrollo personal, social, corporal, comunicativo, artístico y cognitivo. Esto nos permite adentrarnos aún más en la comprensión del desarrollo integral de cada niño, comprendiendo de igual forma las dimensiones del desarrollo como lo son la dimensión corporal, personal, comunicativa, artística y cognitiva, permitiéndonos ver de una manera más amplia y más puntual como es el mundo emocional y las afectaciones que puede traer estas en el mundo escolar de los niños y niñas.

Esta monografía nos ofrece una base teórica sólida que es fundamental para la construcción de la propuesta pedagógica, especialmente valiosa para la licenciatura. Permite ir más allá, adentrarnos en el mundo emocional y social del niño, entender sus contextos y cómo funciona su vida en su totalidad. Es como abrir una ventana al universo emocional de los niños, y darnos cuenta de cómo cada una de sus dimensiones puede tener un impacto significativo en su vida presente y futura.

Además, esta monografía viene acompañada de diarios de campo, también incluye anexos con rejillas evaluativas que permiten tener una visión más clara y práctica de esta vivencia cercana de la cual Gracia se inspiró para realizar dicha monografía, contribuyendo a su experiencia práctica concediendo una observación a aquellos valiosos aportes que dejó para realizar propuestas pedagógicas al momento de pensar en el mundo emocional de los niños.

Luego de establecer este recorrido a través del contexto educativo para identificar el foco de interés del grupo y de conocer algunos aspectos propios del campo de la educación emocional surge la siguiente pregunta:

- **¿Qué estrategias pedagógicas favorecen el tránsito de la frustración de forma colaborativa en los niños y niñas del grado primero Siglo XXI (CEMID)?**

4. OBJETIVO GENERAL

- Identificar la importancia del tránsito de la frustración de los niños y niñas del grado primero Siglo XXI (CEMID), a través de la implementación de un proyecto pedagógico.
- Reflexionar acerca de los sentimientos y emociones de los niños y niñas del grado primero haciendo énfasis en la frustración, entendida como una emoción que parte de la experiencia infantil.

5. OBJETIVO ESPECÍFICO

- Posibilitar herramientas para el reconocimiento y tránsito de la frustración en los niños y niñas, beneficiando así su percepción y convivencia con sus pares, maestros y consigo mismos, a partir de la creación e implementación de un proyecto pedagógico de aula.
- Analizar la incidencia de las estrategias pedagógicas que favorecen el tránsito de la frustración en el grado primero Siglo XXI (CEMID).

6. JUSTIFICACIÓN

Como maestras en formación y desde la experiencia a lo largo de la carrera en los diferentes escenarios de práctica, se busca apoyar a los niños y niñas en el aula, haciendo visible el tránsito de sus emociones, en particular la frustración, reconociendo el lugar de la maestra como posibilitadora de estrategias pedagógicas y/o proyectos para contribuir en el ejercicio que implica pensar en el lugar de los niños y niñas, de manera que este reconocimiento de la frustración les brinde herramientas que propicien la seguridad en sí mismos, autonomía y autoconocimiento, contribuyendo en sus interacciones y en comprender cómo cada situación puede ser una oportunidad para la reflexión sobre la emocionalidad.

Teniendo en cuenta este planteamiento, se cree importante problematizar con los niños y niñas sus emociones y sentimientos, brindando espacios de exploración, reconocimiento propio y colectivo sobre cómo se puede sentir cada individuo en su realidad, la importancia de conocer y tramitar sus emociones para así tener habilidades y fortalezas comunicativas que le ayudarán en su diario vivir.

A partir de lo anterior, la pregunta de investigación enunciada se convierte en el eje que orienta la propuesta de la construcción del proyecto pedagógico, como opción didáctica para transitar con los niños al interior de emociones o sentimientos como la frustración. Todas las estrategias pedagógicas vinculadas al proyecto se sistematizan en la revista, la cual es a su vez herramienta de difusión, que involucra a los niños y niñas este proyecto se lleva a cabo desde un diálogo personal y colectivo, priorizando la comunicación, el reconocimiento y el trabajo colaborativo en el aula.

Para la Licenciatura, se espera que este trabajo permita abrir nuevos horizontes hacia la reflexión sobre el acompañamiento emocional en las aulas; es importante situar al maestro/a no solo como quien acompaña el aula, sino como un apoyo para los niños y niñas que ejerce su profesión reconociendo las fortalezas y retos de sus estudiantes, se comunica y enseña desde el respeto, el amor y configura una educación intencionada encausada en formar seres humanos capaces de comunicar, expresar y reflexionar sobre su entorno y sobre sí mismos.

Como principales referentes partimos de los autores como Goleman, Bisquerra y otros quienes hacen una profunda investigación sobre la educación emocional, destacando la importancia que el sujeto se conozca a sí mismo para poder entablar relaciones con los demás y generar una autoconciencia, o en palabras del autor “conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones positivas con otras personas” (Goleman en Bisquerra, 2012, pp. 29), este y otros postulados han hecho posible que el proyecto pedagógico se centre en la educación emocional y tenga en cuenta estos elementos para pensar en las herramientas apropiadas que se le brindarán a los niños y niñas para abordar, problematizar la frustración durante el proceso que lleve cada niño en el momento presente y ojalá en el transcurso de su vida.

Del mismo modo, destacando el valor del trabajo colectivo, y la implementación de la revista educativa como una forma de recuperar la experiencia vivida, se toma como referente a Celestin Freinet quien destaca el valor e importancia de la imprenta manual con el fin de poder plasmar las creaciones artísticas y literarias de los niños y niñas por medio de una revista, que reconocemos como una herramienta pedagógica que da paso a la comunicación y el trabajo colaborativo; teniendo en cuenta los planteamientos del autor; “el texto libre, casi por unanimidad recomendado hoy en día -aunque no siempre juiciosamente aplicado-, consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar también de un estado de menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino” (Freinet, 1969, pp. 19), son estas las intenciones que se plasman en el proyecto pedagógico con el interés de que los niños y niñas puedan expresarse libremente en el aula desde la construcción de la revista, como fuente de reflexión, motivación personal y valoración del trabajo en equipo e individual que se llevó a cabo durante este proceso de expresión, identificación y reconocimiento de emociones como la frustración y la manera como fue transitada por cada niño y niña. Pero además de la revista como expresión de la sistematización escrita propia del trabajo cotidiano de los niños, el autor aporta en la necesidad del trabajo colectivo, en la mediación del conflicto, le da al niño un lugar protagónico. Si bien el formato de la revista es digital, se espera preservar y reconocer el valor del trabajo colectivo, la democracia, el reconocimiento del otro y el texto libre como aportes de Freinet hasta hoy vigentes.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que al hablar de sentimientos y emociones se debe contemplar el hecho de que podrán hacerse visibles diversas ramas o interpretaciones de cada autor, esto permite tener una perspectiva macro la cual nos permite profundizar en la educación emocional, desde autores como Bisquerra para quien “la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2012, pp.31) por consiguiente, la mirada que nos brinda Bisquerra aporta a la reflexión sobre el quehacer pedagógico pensado en el lugar de maestras en formación entrado en experiencias y observaciones realizadas durante la implementación de la propuesta pedagógica.

En ese orden, el sentido de la educación emocional en el contexto de su trabajo con las infancias es importante tener en cuenta que “la educación cobra un rol cada vez más necesario e integral. La actual crisis de valores, el aumento de conductas violentas, la falta de disciplina y motivación en los estudiantes, así como el incremento de actitudes discriminatorias e intolerantes, permiten repensar la función de los profesores y replantear los objetivos globales del sistema educativo.” (Navarrete & Buitrón, 2008, pp. 2). Es por esto que la educación obtiene un papel fundamental en la vida de las infancias que involucra quienes serán en un futuro, así, se busca una educación que forme sujetos políticos, con responsabilidad, empatía y con las habilidades socioemocionales para poder desenvolverse en el mundo.

Patricia Navarrete Talavera (2008) plantea en su artículo *El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias* que en concordancia con lo mencionado en el párrafo anterior

“Estas necesidades fueron claramente reflejadas en el informe de Jacques Delors de la UNESCO (1996), que propuso que la educación respondiera a las demandas sociales y fuera un mecanismo de prevención del conflicto humano. Este trabajo manifestaba la enorme preocupación por la incapacidad de las personas de convivir y tolerar las diferencias.

Dicho informe plantea cuatro pilares fundamentales en el desarrollo de la persona:

1. Aprender a conocer: el dominio de las formas o métodos que permiten adquirir, comprender y descubrir conocimiento, y derivar un aporte significativo a la sociedad. Comprende “aprender a aprender” para aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
2. Aprender a hacer: la adquisición de competencias generales que incluyan las destrezas personales necesarias para la productividad (creatividad, trabajo en equipo, toma de decisiones, etc).
3. Aprender a convivir: aprender a descubrir progresivamente a los demás, reconocerse como seres interdependientes de otros, desarrollar la capacidad de resolver conflictos, y respetar los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
4. Aprender a ser: el desarrollo máximo del potencial humano de la persona y el logro de un pensamiento autónomo.” (Navarrete & Buitrón, 2008, pp. 2).

Es así como la educación con y para las infancias toma un papel fundamental en el que se puedan visibilizar estos aspectos que a lo largo de su vida les permita ser sujetos con un manejo de sus emociones, integral, crítico y autocrítico sobre sus acciones.

7. MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual que fundamenta este trabajo de grado se organiza en cuatro apartados fundamentales los cuales permiten posicionar la perspectiva como maestras en formación hacia el tránsito de la frustración en los niños y niñas y a su vez se convierten en los referentes que orientan las experiencias vinculadas al proyecto pedagógico materializado en cada uno de los encuentros con los niños; el término encuentro implica además de la acción pedagógica y didáctica la posibilidad de vínculo y acercamiento que el grupo se propuso consolidar en consecuencia con el campo de las emociones presente en las infancias y también en las maestras en formación.

Primero, se presenta una revisión del campo de la educación emocional con referentes teóricos desde la mirada de autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2003) para posicionar el objetivo de brindar espacios en el aula donde se validen y escuchen las emociones y sentimientos de niños en el primer grado pues la propuesta de trabajo desarrollada en el colegio se basa en el reconocimiento y el tránsito de la frustración y cómo esto influye en los niños y niñas del grado primero. Así mismo, se presenta una serie de contenidos a ver en la educación emocional y el porqué de estos, como también el papel de la maestra/ maestro en esta educación.

En segundo lugar, se abordan los conceptos de emoción y sentimiento desde autores como Goleman (1995), Solver y Mayer (1997), quienes plantean sus características e implicaciones en los seres humanos y como estas se involucran en el ámbito académico.

En tercer lugar, se aborda específicamente el significado de la frustración, teniendo en cuenta que es el componente clave de este trabajo de grado, sus características e influencias en los niños y niñas, indagando además el carácter de la frustración como emoción o sentimiento, a qué familia pertenece y otros aspectos que se espera se acerquen a la cotidianidad de los niños a través de la implementación del presente proyecto pedagógico.

Finalmente se presentan los principios que orientan el proyecto pedagógico y sus características. Así mismo, se recuperan los aportes por parte del Ministerio de Educación Nacional sobre las actividades rectoras, teniendo en cuenta que éstas están presentes en cada encuentro realizado con los niños y niñas y constituyen posibilidades valiosas de reconocer en parte esa condición emocional que hace parte del niño y que debe ser objeto de lectura en el aula; se trata de reconocer en las actividades rectoras el valor de la integralidad del sujeto en donde prima su condición emocional.

8. EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional según Bisquerra en su artículo titulado Educación emocional y competencias básicas para la vida (2003) “es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (pp. 8), partiendo de este planteamiento, podemos reconocer que la educación emocional se centra en reconocer las necesidades que tiene una población en específico desde un aspecto emocional y así, desde el diseño de planeaciones y programas con intenciones claras, se brinden las herramientas necesarias que aporten en la formación de un ser humano integral.

Es por ello que al analizar el espacio educativo se observó una clara oportunidad para brindar aportes sobre este componente desde los procesos de intervención con los niños y niñas para aportar de forma significativa en su construcción como sujetos y su vida futura, teniendo en cuenta que “la infancia constituye una oportunidad crucial para modelar las tendencias emocionales que el sujeto mostrará durante el resto de su vida, y los hábitos adquiridos en esta época terminan grabándose tan profundamente en el entramado sináptico básico de la arquitectura neuronal, que después son muy difíciles de modificar” (Goleman, 1995, pp. 248).

De igual manera, como maestras en formación se encuentra un gran apoyo hacia los planteamientos de Goleman y Bisquerra sobre la educación emocional, de tal forma que se

busca que en esta educación se le pueda brindar a las infancias un reconocimiento de la inteligencia emocional, la cual Mayer y Solvey definen como aquella que

“Incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Solvey citado en Bisquerra, 2003, pp. 18).

Así, la educación emocional toma un significado en el que busca brindarle a los niños y niñas todo el conocimiento para poder reconocer y establecer una reflexión e identificación de todo aquello que emocionalmente los conmueve, los define y que, hará parte de toda su vida.

8.1 CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL ¿QUÉ SE ENSEÑA Y POR QUÉ?

Teniendo en cuenta el valor e importancia que toma la educación emocional tanto en el aula como en los niños y niñas, Bisquerra (2003) plantea una serie de contenidos que varían según hacia quién va dirigido.

Uno de los contenidos principales a tener en cuenta es un “marco conceptual de emociones, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.” (Bisquerra, 2003, pp. 30). Es así, como se pretende desde un inicio un reconocimiento y contextualización sobre las emociones, sentimientos y sus implicaciones en cada individuo.

En segundo lugar, según Bisquerra (2003) se encuentra la Conciencia emocional, la cual consiste en reconocer las propias emociones y la de los demás, esta se obtiene a partir de un trabajo reflexivo y analítico de autoobservación, llegando a comprender las causas de las emociones, su repercusión en las acciones y en cómo comunicarlas verbal y no verbalmente.

Finalmente, en un tercer lugar se encuentra la regulación emocional la cual consiste en la capacidad para reconocer y afrontar las emociones en un momento en específico desarrollando la empatía y la autorregulación. Este último contenido incluye dos subtemas que se relacionan entre sí, estos son la motivación y las habilidades socioemocionales, definiendo esta primera como la proactividad personal y voluntad propia para realizar acciones que estimulen positivamente a un individuo y el segundo término lo define como las competencias que facilitan las relaciones interpersonales, tales como la empatía, la comunicación y la escucha.

Desde la perspectiva de maestras en formación se concuerda con los planteamientos de Bisquerra al nombrar la importancia de una educación en el aula y cómo esta incide directamente en las infancias, demostrando así que el quehacer del maestro está cambiando en el momento de priorizar no solo las temáticas del aula sino el desarrollo emocional y social de sus estudiantes.

Por ende, la educación emocional no sólo abarca la expresividad y comunicación de quien aprende, ya que “es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc” (Bisquerra, 2003, pp. 21). Por esta razón se minimiza la vulnerabilidad que puede llegar a tener una persona desde una perspectiva emocional y social.

Del mismo modo, es importante tener en cuenta que la educación emocional se basa en:

“Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.” (Bisquerra, 2003, pp. 23)

Teniendo en cuenta este planteamiento desde la posición y experiencias a lo largo de la formación académica se visualiza y prioriza la importancia de brindar en el aula una educación por y para preservar, motivar e incentivar el autoconocimiento de las emociones de cada niño y niña, así como su influencia en los y las maestras, puesto que es una relación colectiva que influye a ambos sujetos en el proceso de aprendizaje y reconocimiento de quienes son, cómo interactúan y con qué objetivo.

De igual manera, se busca promover espacios agradables para los niños y niñas en los que se fomente un aprendizaje placentero de las emociones y en concreto el identificar en sí mismos y en los demás la frustración, aspecto llamado por Bisquerra (2003) la conciencia emocional, la cual consiste en conocer las emociones propias y de los demás desde una autoobservación, así como reconocer el comportamiento de las personas que le rodean, esto involucra también que dicho sujeto es capaz de comprender las causas y las consecuencias de las acciones en las emociones tanto de sí mismo como de los demás llegando a utilizar un lenguaje verbal y no verbal en el que valide, gestione y comunique sus sentires.

Otro componente a tener en cuenta y basadas en el objetivo del PPA, es el relacionado con la gestión emocional, la cual en gran medida está inmersa en la educación emocional y es aquella que permite una relación transversal entre la educación y las emociones todo esto con el objetivo de fomentar un aprendizaje más humano y significativo, por esto es importante tener en cuenta que:

Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la

capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc. Son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc. (Bisquerra, 2003, pp. 24)

Por consiguiente, una educación emocional involucra la gestión de las emociones de los niños y niñas la cual se puede tratar en el aula por medio de la comunicación asertiva, validación, reconocimiento y empatía hacia sí mismos y los demás.

8.2 PAPEL DEL MAESTRO/A EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

El papel del maestro en el aula es fundamental y multifacético. Más allá de ser el transmisor de conocimientos, el maestro/a desempeña un papel crucial en el desarrollo transversal de los estudiantes. Su presencia no solo se limita a enseñar materias específicas, sino que también actúa como guía y mentor. En este sentido, el maestro no solo influye en el aprendizaje académico de los estudiantes, sino también en su crecimiento personal, social y emocional. Explorar el rol del maestro en el aula es esencial para comprender la complejidad y la importancia de la educación en el desarrollo de los individuos y la sociedad en su conjunto.

Es por esto que consideramos de gran importancia el papel que cumple el maestro en el aula y como es de suma influencia que este también cuente con dichas herramientas.

“El profesorado que participa en la educación emocional debe sentirse cómodo hablando de las emociones. Esto exige una formación previa. Con todo, cuando algún profesor no se siente capaz de impartir ciertos conocimientos de educación emocional, el orientador psicopedagógico puede ir a la clase a enseñarle in situ la forma de hacerlo” (Bisquerra, 2000, pp. 8).

La capacitación emocional del profesorado es un aspecto crucial en la implementación efectiva de la educación emocional en el aula. Es fundamental que los maestros se sientan cómodos hablando sobre emociones y tengan un conocimiento sólido sobre cómo abordarlas. Esto requiere una formación previa que les permita comprender la importancia de las emociones en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, pues será el profesor quien tendrá que contener las situaciones frustrantes que se presenten en el aula de primera mano.

“El profesorado puede beneficiarse en un doble sentido: a) para su propio desarrollo personal y profesional; b) para poderlo enseñar y difundir entre el alumnado como medida preventiva y de desarrollo personal” (Bisquerra, 2000, pp. 8).

El desarrollo de habilidades emocionales en el profesorado es esencial, no sólo para su propio crecimiento personal y profesional, sino también para ser agentes eficaces de educación emocional en el aula. En primer lugar, al adquirir una comprensión profunda de sus propias emociones y aprender a gestionarlas de manera saludable, los maestros pueden mejorar su bienestar general y su capacidad para manejar el estrés y los desafíos cotidianos. Esta autoconciencia emocional les permite cultivar relaciones más positivas y empáticas con sus colegas, estudiantes y familias, creando así un entorno de trabajo más colaborativo y de apoyo.

Además, cuando los profesores están equipados con habilidades emocionales sólidas, tienen la capacidad de enseñar y difundir la educación emocional entre sus estudiantes de manera efectiva. Actúan como modelos a seguir al demostrar una comprensión profunda de las emociones y cómo gestionarlas de manera constructiva. Al integrar la educación emocional en su práctica docente, los maestros pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidades sociales, que son fundamentales para su éxito académico y bienestar a largo plazo.

Es por esto que Patricia Navarrete Talavera (2008) plantea en su artículo *El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias*

“Para que el profesor se encuentre preparado para asumir este reto, es necesario, en primer lugar, que piense en su propio desarrollo emocional: solo entonces estará apto para capacitarse y adquirir herramientas metodológicas que le permitan realizar esta labor. Se sabe que es imposible educar afectiva y moralmente a estudiantes si no se cuenta con una estructura de valores clara, además de un cierto dominio de las propias emociones.” (Navarrete & Buitrón, 2008, pp. 5).

Para que los profesores puedan desempeñar este papel de manera efectiva, es crucial que reciban una formación sólida en educación emocional. Esta formación no solo les proporciona el conocimiento teórico necesario sobre las emociones y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo, sino que también les brinda estrategias prácticas y herramientas para integrar la educación emocional en su enseñanza diaria y su autoconocimiento.

Así mismo,

“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. (pp. 5).

De acuerdo con esto, aquel maestro/a que enseña desde la empatía y reconocimiento de sus propias emociones y sentimientos es aquel que, desde estas habilidades socioemocionales puede propiciar una educación fundamentada en la escucha y la empatía hacia los diferentes sentires de sus estudiantes.

Además, la formación continua y el apoyo son fundamentales para que los profesores puedan mantenerse actualizados sobre las mejores prácticas en educación emocional y seguir creciendo profesionalmente en este ámbito en constante evolución.

El desarrollo de habilidades emocionales en el profesorado es esencial tanto para su propio bienestar como para el éxito académico y el bienestar de sus estudiantes. Proporcionar a los profesores una base sólida en educación emocional les permite apropiarse

y transformar este conocimiento en beneficio propio y de sus alumnos, creando así entornos de aprendizaje más saludables, inclusivos y centrados en el alumno.

El acompañamiento de los maestros en el aula es crucial para ayudar a los estudiantes a enfrentar y superar la frustración de manera saludable. Los maestros actúan como guías comprensivos y de apoyo, proporcionando una contención adecuada y un acompañamiento transitorio cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones frustrantes. A través de su presencia tranquilizadora y empática, los maestros pueden validar las emociones de los estudiantes y ayudarles a entender que la frustración es una experiencia normal y parte del proceso de aprendizaje y de ser seres emocionales.

Teniendo en cuenta que,

“Un maestro emocionalmente inteligente debe percibir este movimiento afectivo para dirigirlo de forma provechosa para el aprendizaje, basándose en su capacidad interpersonal y liderazgo. Un maestro motivador, conciliador y con buen sentido del humor tendrá un impacto positivo en sus alumnos. Por el contrario, un maestro poco tolerante, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula.” (Navarrete & Buitrón, 2008, pp. 6).

Con concordancia a este aporte, el papel del docente también involucra las experiencias que le brinda día a día a sus estudiantes, en las que, se les motive siempre a estudiar, disfrutar y participar activamente en sus aprendizajes, todo esto desde una educación recíproca, respetuosa y comunicativa, en la que cada momento en el aula tenga un significado y objetivo en el que lo fundamental sea brindar un espacio cómodo y seguro para sus estudiantes.

Además, los maestros pueden ofrecer estrategias prácticas para manejar la frustración, como la respiración profunda, el pensamiento positivo y la resolución de problemas, ayudando así a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación emocional que serán valiosas a lo largo de sus vidas.

Es por ello que este enfoque está centrado en el desarrollo de habilidades socioemocionales, dirigidas por las maestras en formación, valiéndose para ello del proyecto pedagógico en diálogo con las actividades rectoras juego, la literatura y la

exploración del medio, las cuales no solo benefician el bienestar emocional de los niños, sino que también contribuye a su éxito académico y a su desarrollo integral como individuos. Al aprender a manejar la frustración de manera constructiva, los niños adquieren herramientas valiosas para enfrentar los desafíos futuros con confianza y determinación

9. EMOCIONES

Las emociones son elementos que juegan un papel fundamental en los objetivos e intereses del presente trabajo, desde estos se piensa tanto la producción, así como la posterior materialización del proyecto pedagógico, partiendo de una lectura pedagógica detallada en el escenario de práctica la cual fue el punto inicial para profundizar en la manera que se podría aportar a la situación objeto de interés o situación problemática identificada.

Es así como se pretende entablar una conversación y análisis desde cómo se comprenden estos elementos dentro del mismo trabajo y como en apoyo de autores como Daniel Goleman, Miguel Pallares, Salovey, Maturana entre otros, se logra construir una concepción lo bastante profunda como para desnaturalizar aspectos propios del contexto en el que se trabaja, reconociendo en los niños y niñas del grado primero, la población protagonista del presente trabajo basado en “la frustración” siendo esta emoción el eje principal de la propuesta pedagógica.

En el abordaje de estos referentes de investigación desde los cuales como maestras en formación se toma posición, es posible contrastar y problematizar tales postulados para dialogar con el contexto educativo, hacer apropiaciones y desde allí pensar alternativas diferentes al momento de generar espacios pedagógicos en las aulas alrededor de las emociones.

Así mismo entender las emociones desde el individuo mismo, la articulación de estas con el sentir y las construcciones que se tejen en esta articulación; es por lo que se abordan planteamientos de Maturana, Biólogo, Filósofo y Escritor Chileno, quien aborda el

campo emocional y expresa lo siguiente “Cuando hablamos de emociones hacemos referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve. Que esto es así se nota en que nuestros comentarios y reflexiones cuando hablamos de emociones se refieren a las acciones posibles del otro (...) Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (Maturana, 2001. pp, 10), de allí que se comprende esta articulación vista entre la acción y la emoción y claro está el individuo y su sentir, parece clave entender este elemento para poder tejer una correlación de estos conceptos y la manera en cómo se plantean tanto en las aulas de clase como en el diario vivir, se necesita de uno para que pueda estar el otro, ninguno está suelto o surge porque sí, tiene un objetivo y un fin relacionado en este caso al niño y la niña y las maestras que dan paso a la manera en que se observa en la escuela esta articulación.

Se suele pensar que las emociones y los sentimientos son elementos aparte de la escuela, a estos no se les suele dar la relevancia que se debería siendo primordiales en la vida de los seres humanos, pues es desde muy temprana edad donde empiezan a experimentar y descubrir, a identificarse, pero el esfuerzo de trabajar por y para ellas se queda corto, son pocas las propuestas que desde las diferentes instituciones se piensan para abordarlas por lo que se considera necesario establecer un diálogo constante y preciso el cual posibilite identificar la manera en que las emociones y sentimientos hacen parte de la educación como otro componente del que se aprende.

De esta manera se considera relevante partir desde una postura que permita identificar la funcionalidad de las emociones y la manera en que estas afectan el ser del individuo, es allí en donde se retoma un autor transversal a esta investigación, por sus aportes en varios de los aspectos que se tienen en cuenta al momento de pensar el campo emocional y la intención de crear una propuesta que aborde este aspecto desde la educación; Daniel Goleman, este autor expresa que “Son las emociones las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles —el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etcétera— como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto.” (Goleman, 1995. pp,14), Es decir que, se entienden las emociones como parte innata del ser humano, un arma que nos permite dar frente a los diversos escenarios por los

que pasa el ser humano, un punto de partida para entendernos a nosotros mismos y una disposición a resolver aquello que se presenta, es así que partimos de esta observación que como maestras en formación desde semestres, anteriores hemos fundamentado en el propio ser del niño y la niña, la manera en que se desenvuelven frente a su diario vivir y sobre todo cómo afrontan el empezar a contemplar que estas emociones existen y nos acompañan siempre. Del mismo modo se reconoce que estas emociones desbordan al ser humano y desde allí es donde se ubica esta primera intención por construir experiencias que permitan una apropiación y comprensión de cada una de estas emociones así mismo, aportar estrategias en función de asumir de forma rigurosa su lugar en el aula de clases siendo este el lugar en el que los niños y niñas pasan gran parte de su cotidianidad.

La sociedad y las nuevas realidades van tan rápido que no dan paso para hacer esta comprensión de las emociones y su funcionalidad de una manera más consciente y analítica, por el contrario la constante evolución y rapidez dicta un modo de ser y de frenar, abstenerse y contener el sentir, emocionarse y sobre todo exteriorizar estos aspectos propios del ser humano, impidiendo así que realmente sea un diario vivir digno y ameno; se considera que los adultos entienden más esto de abstenerse a sentir y demás aspectos ya mencionadas, pero por el contrario se ve que incluso a una gran parte de esta población, le fue negado este elemento fundamental por la misma educación recibida o incluso las condiciones sociales y culturales propias del momento histórico propio de su infancia.

Es desde estos planteamientos que se propone un trabajo conjunto desde el cual se posibilite un cambio en la institución de práctica y ojalá en todas las instituciones educativas tanto distritales como privadas, es decir una conciencia de estos elementos claves para el desarrollo de los niños y niñas, que vaya más allá del libro de texto, los cuadernos, los lápices y que sobrepase las aulas de clase, y la cotidianidad misma de la escuela, en donde los niños y niñas aprenden desde un enfoque más académico y actitudinal, se espera que desde la práctica de maestros y maestras, como ha sido mencionado se tome de manera más profunda, seria y rigurosa lo que corresponde al campo emocional y sentimental a partir de propuestas que realicen un aporte significativo a la forma en como desde estas instituciones retoman estos elementos clave de las infancias a fin de obtener no una transformación, quizá es un término muy ambicioso para una

investigación, pero sí propuestas que se puedan llevar a cabo y se vea una evolución con lo que respecta a estos elementos generando espacios seguros, de bienestar, de tranquilidad que permitan potenciar las relaciones que emergen en las aulas de clase con los demás y la manera en cómo se construye cada individuo a partir del trabajo con las emociones.

El primer acercamiento a las fuentes permite entender un poco más acerca del primer concepto, la emoción desde lo expresado por Goleman "En mi opinión, el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan." (Goleman, 1995. pp. 131) partiendo de esto, se ha de considerar que para que se vean presentes las emociones y los sentimientos se debe iniciar por observar a un individuo, en este caso puntual los niños y las niñas desde su mente, cuerpo y comportamiento debido a la implicación en estos factores con respecto a las emociones, lo que posibilita una comprensión y análisis más real y consciente que permita tanto a las y los maestros como a los niños y niñas una comprensión de las mismas.

Sin embargo, hablar de emociones enmarca una multiplicidad de elementos que van más allá de la educación aunque ese sea el campo desde el cual se desarrolla esta propuesta; se hace referencia a la psicología como un campo que aportan en caracterizar los conceptos que se tratan y entender la manera en cómo desde esas distintas investigaciones se requiere del aporte de la psicología para reconocer el lugar de las emociones en el contexto educativo y asumir desde allí una postura para hacer un análisis más completo del trabajo a emprender con las infancias motivadas por el interés pedagógico que se sustenta a partir de los conocimientos que como maestras se han adquirido hasta el punto de poder tener posturas referentes al componente de lo emocional beneficiando de esta manera el diálogo con otros campos de estudio que facilitan el contraste o relación y la manera en que desde allí se pueden generar alternativas en el aula de clases resaltando y visibilizando el lugar de este campo en el contexto educativo.

Partiendo de esto Salovey psicólogo estadounidense que basó sus estudios en la psicología y del mismo modo profundiza sobre lo que corresponde a la inteligencia emocional y a lo que denomina la psicología de la emoción, como dos campos importantes

que han aportado de manera considerable en muchos estudios de otros autores desde sus perspectivas propias, de manera que considera las inteligencias personales las cuales retoma Goleman y las organiza para lograr identificar cinco competencias de las emociones que considera principales, dando así apertura a una construcción que da cuenta la manera en cómo el ser humano transita y gestiona las emociones.

De este modo, Salovey inicia con la primera competencia la cual nombra como “El conocimiento de las propias emociones. El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece constituye la piedra angular de la inteligencia emocional.” (Salovey en Goleman, 1995, pp. 54), el conocerse a uno mismo y comprender todo lo que sucede con nuestros sentires y la manera en que se le hace frente a estas situaciones, parece ser una de la principales competencias que identifica este autor, de acuerdo a esto se puede decir que sus concepciones no están muy alejadas de la realidad debido inicialmente a que, como ya se ha mencionado con anterioridad, la edad de los niños y niñas en el que está inspirada esta propuesta, es una de las etapas en que más construcciones y significados emergen, de allí que al no tener esa claridad de lo que se conoce de sí mismo comienza a tornarse en una desventaja que se debe trabajar para convertirla en una fortaleza que posibilite comprender lo que se entiende por inteligencia emocional.

Es por esto que al hablar de esta comprensión de las emociones propias, parece acertado abarcar cuales son las que se presentan con prioridad o las primeras que las infancias identifican, sienten o experimentan cotidianamente y la manera en que las clasifican de allí se empieza a forjar ese conocimiento de sí mismos que menciona el autor; entre ellas está la alegría, felicidad, tranquilidad, confianza, diversión, ansiedad, asco, ira, miedo, tristeza y vergüenza; todas ellas se vinculan en mayor o menor medida a la experiencia vivida en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

El proyecto desarrollado se centra en el niño y su emocionalidad o como lo expresa el autor en sí mismo; esto porque desde el contexto escolar se debe reconocer y comprender en ellos dicha competencia y dado que se trata del grado primero, el trabajo pedagógico consiste en transitar con ellos este reconocimiento de forma respetuosa y tranquila.

Siguiendo al autor “la incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos deja completamente a su merced” (Salovey en Goleman, 1995, pp. 54). Así la propuesta se vinculó la vivencia infantil de la emocionalidad para reconocerla como un proceso que toma trabajo abordar, explorar, comprender pero que al transcurrir este ejercicio de forma acompañada y con un compromiso personal se logra tener control en las acciones, es posible hacer frente a los problemas; ello aporta en una mayor gestión de las emociones que posibilita un tránsito más armónico por lo que sucede diariamente y en sí de lo que trata la vida, esto tanto para los niños y niñas como para nosotras maestras en formación; del mismo modo es importante reconocer que en este momento de la infancia es una tarea complicada asumir una postura clara referente a una emoción, no es una tarea sencilla y justamente el aporte de la propuesta que se desarrolla va encaminado a este aspecto.

Tener el control no siempre lleva a obtener buenos resultados, sin embargo, el autor expresa que otra de las competencias consiste o corresponde precisamente a una capacidad para obtener este control; “La capacidad de controlar las emociones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.” (Salovey en Goleman, 1995, pp. 54), si es claro que la sociedad nos predispone para tener ese control en todo momento, considerarlo como una aptitud básica del ser humano, pero es aquí en donde recae el pensar en que la vida es un constante cambio en el que no hay la total seguridad de nada, esa llamada zona de confort se torna en un aspecto que genera comodidad y al estar allí se cree casi imposible transitar a otros momentos; es por esto que se considera que el interés de este trabajo va encaminado construir una reflexión junto con los niños y niñas acerca de eso que ocurre cuando se pierde el control, destacando que no es malo que esto ocurra pero a su vez es importante recuperarlo y comprender sus implicaciones teniendo en consideración el arduo trabajo que conlleva el que los niños y niñas lo comprendan.

En este sentido, el autocontrol se enmarca en otra de las competencias trabajadas por el autor, en la que se expresa: “El autocontrol emocional —la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad— constituye un imponderable que subyace a todo logro. Y si somos capaces de sumergirnos en el estado de «flujo» estaremos más capacitados para lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida.” (pp,54), a

partir de lo expresado se concuerda con el autor debido a la manera en que se ha observado el actuar de los niños y niñas frente a estas situaciones que son recurrentes en el aula de clase siendo este, el que se pretende trabajar desde el proyecto, la manera en cómo los niños y niñas hacen y asumen el autocontrol, como llegan a él, qué detona o que hace que sea necesario contemplarlo y llegar a utilizarlo propiciando así un ambiente de cuidado propio y colectivo debido a que nuevamente al recurrir a la experiencia, se hace visible que el tener el control de sí mismo hace en un primer momento que los demás opten por seguir estas mismas conductas y del mismo modo beneficia el estado en el que se encuentra colectivamente.

Al mismo tiempo, el obtener reconocimiento y lograr objetivos nos traslada a un elemento fundamental que menciona el autor con respecto a la conciencia del otro que define como: “El reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía, otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo, constituye la «habilidad popular» fundamental.” (Salovey en Goleman, 1995, pp. 54), en esta propuesta se habla de interacciones y relaciones con pares, de allí que una de las cosas a observar fue precisamente esto de reconocer al otro como un otro, como una totalidad, de allí que la empatía hace parte primordial de estas interacciones, el poder estar socialmente en este caso desde el aula de clase (como una forma de comprensión de los social), hace que el ambiente que se genera permita que esta competencia adquiere relevancia, y debe asumirse con mayor interés, sin embargo, no se ignora la posibilidad de que esta empatía no se apropie de una manera más consciente y es allí en donde se espera que el proyecto pedagógico pueda aportar a este aspecto.

Finalmente, una vez mencionadas las relaciones que se tejen se espera que estas se fortalezcan cada vez más por esto expresa el autor “El control de las relaciones. El arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.” (pp,55), estar en un grupo sea cual sea este, implica relacionarse e interactuar con quienes a este pertenecen de modo que al hablar de emociones que es el tópico de este diálogo, la posibilidad de compartir con otro o con los pares permite tener una conciencia más cercana a aquello que beneficia y se dificulta en estas interacciones, sin embargo, se puede evidenciar que el control total sobre las relaciones no se suele tener con

facilidad no es de fácil acceso o algo que sea innato, por el contrario toma tiempo y esfuerzo de modo que por esto es que el trabajo en grupo se pensó como una alternativa para fortalecer las relaciones e interacciones así como las emociones y el control de estas en un grupo, siendo el aula de clases al que se hace referencia.

En términos generales estas competencias no indican una serie de habilidades que se espera todos conozcan, exploren y se fomente una comprensión que al transcurrir el trabajo con las mismas logren ser interiorizadas, sin embargo, se ha de notar que no todo es así, y menos para las infancias, poder tener el control y la comprensión de estas competencias requiere de esfuerzos, enfrentamientos y reflexiones que conlleven a ellas de forma sistemática y permanente, fomentando una secuencialidad que propicia diálogos en torno a ellas, decisiones que fortalezcan estos análisis y sobre todo intercambios que hagan caer en cuenta de las fortalezas y dificultades que se tienen para el trabajo con las mismas; se espera propiciar un tránsito por estas competencias que traiga consigo herramientas que se desarrollarán más adelante que sirvan de apoyo frente a las situaciones a las que hacen frente los niños y niñas en su diario vivir al igual que las maestras que acompañan estos procesos.

10. SENTIMIENTOS

Al hacer referencia a las emociones, de la mano vienen los sentimientos pues aunque se cree que son aspectos totalmente contrarios se entiende que son complementarios, es decir resulta ser uno el resultado y trabajo del otro, sin embargo, cabe resaltar que se retoman en este momento pues son una pieza importante en el desarrollo de la propuesta que se presenta y del sustento teórico con el que se pensó abordar el eje socioemocional, de allí que es primordial hacer un primer acercamiento a la definición de los sentimientos como estructura y base de la presente propuesta y la manera en que son entendidos.

A partir de este momento se pretende entablar una conversación entre diferentes autores que abordan los sentimientos, su importancia, la manera en que se entienden, donde

se crean y cómo se transforman; con el objetivo de poder entablar una discusión con respecto a lo expresado por Miguel Pallares en un primer momento resaltando que desde otros autores ya se ha podido empezar el diálogo referente a este elemento. revisar

De allí que al hablar de sentimientos se debe hacer la claridad de que, después de una revisión detallada de lo expresado por diferentes autores como Goleman, Bisquerra, Pallares, entre otros, concuerdan en que los sentimientos son la transformación y trabajo respecto a este primer elemento presentado (emoción) una transformación que requiere de entenderlos, profundizarnos y poder tener conciencia de estos, es así como según lo mencionado anteriormente, se inicia por retomar lo expresado por Pallares quien afirma que “Los sentimientos, en cambio, son producto de la observación por parte de la mente de los cambios generados por las emociones. Los impulsos que se transforman en emociones y en acciones pueden ser consecuencia de estímulos externos (ruidos, luces, sonidos, tactos, presiones...), e igual sucede con las ideas y los pensamientos.” (Pallarés. 2010. pp. 33) de manera que parece importante partir de los sentimientos como un cambio, una transformación que surge de un elemento ya retomado con anterioridad, dando muestra de que uno es dependiente del otro, se requiere de la emoción para poder comprender el sentimiento y trabajar en torno a este. Es por esto que la discusión en torno a los sentimientos da como paso el cómo se entiende la frustración en este trabajo, aspecto que se desarrolla más adelante.

Otro autor que se retoma para entender lo correspondiente a los sentimientos es Paul Ekman psicólogo estadounidense pionero en el estudio de las emociones y su relación con las expresiones no verbales, quien es retomado en un artículo publicado por la Universidad Agustiniana de Colombia, el cual hace una aproximación a los sentimientos cercana a la concepción en la que se basa el presente trabajo, de allí que Ekman aborda los sentimientos como “estados emocionales que, a diferencia de las emociones: no son respuestas inmediatas al entorno, pueden perdurar en el tiempo y finalmente los sentimientos nos ayudarían a adaptarnos y sobrevivir en la sociedad” (Ekman, 2008 como se citó en Buitrago, 2021), de allí que del mismo modo se concuerda con el autor con lo que expresa de esa transformación, ese trabajo que conlleva pasar a los sentimientos, estos que hacen un cambio en cada sociedad en la que se encuentre, que posibilita el convivir, el adaptarse a la

misma, que incluso son generados por esta, que se conocen desde hace mucho tiempo y hacen parte de sí y sobre todo que propiciaron una mejor comprensión en el trabajo con los niños y niñas que en un primer momento los entendían como una parte de las emociones, pero que con el trabajo conjunto fue posible un anclaje de estos dos conceptos a fin de entenderlas como una parte del otro, planteándose como esta “transformación”.

11. FRUSTRACIÓN

La frustración es un estado emocional presente en la vida de todas las personas, pues pasamos por distintas etapas que nos llevan a experimentar dicho estado, bien sea por falta de culminar una tarea o un propósito o porque sentimos impotencia por alguna situación en específico, es aquella insatisfacción que sentimos cuando sabemos que nos hemos esforzado en la realización de algo y no se obtienen los resultados esperados.

Dollard y Miller, en la “hipótesis de frustración-agresión” (Teorías de la personalidad, 2003) manifiestan que a menudo toma la forma del fracaso o bloqueo para alcanzar una meta deseada” por ello llegan a la hipótesis de como siempre esta cae en una reacción agresiva de parte de las personas que están experimentando este sentir, pues cuando los niños y las niñas expresan el enojo toman la posición de agredirse a sí mismos, golpear, lanzar objetos o recurriendo al llanto.

Sin embargo, tras el aprendizaje de esta hipótesis “frustración, agresión” Dollard y Miller pudieron destacar que la agresión solo es una posible respuesta, pues “la agresión se recompensa con frecuencia, y por consiguiente a menudo se convierte en una respuesta dominante a la frustración. Sin embargo, ésta no es una conexión innata o inevitable sino aprendida, por ello mismo es importante que los niños conozcan nuevas formas de transitar la frustración.

Los niños y las niñas antes de llegar a una institución educativa, adquieren aprendizajes desde sus personas más cercanas, su círculo familiar y círculo social , siendo así mismo este uno de los motivos por los cuales los infantes empiezan a adaptar y adoptar las conductas de sus adultos y círculo social cercano, donde toman y prevalecen las

conductas que llaman más la atención de este, con aquellas que se sienten cómodos expresando tras la repetición de dichos comportamiento o placer que causan estos.

La frustración es un sentir que a la mayoría no se le ha enseñado cómo transitar, de hecho, es más como una emoción rechazada como lo son todas aquellas que no son las “emociones positivas” (la alegría, el humor, el amor, felicidad, etc.) por ellos mismo son reprimidas, consideradas como emociones que si se exteriorizan solo traen consecuencias malas o desgastantes para el ser humano que las está sintiendo y aquellos que lo rodean. por ellos mismo son reprimidas, consideradas como emociones que si se exteriorizan solo traen consecuencias malas o desgastantes para el ser humano que las está sintiendo y aquellos que lo rodean.

“También pueden aprenderse respuestas no agresivas, como emprender pasos adaptativos para cambiar la situación que produce el enojo” (Dollan & Miller, 2003, pp. 55) la cual nos lleva a concluir que la respuesta agresiva que tenemos hacia la frustración, pues si es bien sabido que al momento de sentir frustración la persona, siente enojo, tristeza, decepción, desconsuelo u otras emociones, que podrían nublar una visión y la reacción que se puede llegar a tener es incierta, también puede ser controlada con los pasos adaptativos y un mejor conocimiento y transición por nuestro mundo emocional.

Amsel (1958), tras una investigación con animales, pudo observar que el animal aprende tras los estímulos de obtener una recompensa, a lo cual asocia como el humano realiza actividades para obtener una recompensa, pero qué sucede cuando no se cumple el objetivo por la recompensa o cuando esta no es la recompensa suficiente que se esperaba, es allí cuando el humano se siente frustrado, porque empezamos a mecanizar qué se obtiene al realizar un objetivo, pues el humano es condicionado para tener una aprobación desde un estímulo.

Los niños y las niñas se enfrentan desde temprana edad a una presión social implícita para alcanzar estándares, ya sean académicos, sociales, profesionales o incluso personales. Esta expectativa constante puede generar un sentimiento de frustración persistente a lo largo de la vida. Desde el ámbito académico, se espera que alcancen ciertos objetivos educativos, culminando en el éxito completo en tareas y proyectos asignados. Sin

embargo, esta presión se extiende más allá de lo académico, abarcando aspectos como la apariencia física y las expectativas profesionales entre otros.

Cuando se proyecta a los niños y niñas como miembros de una sociedad que deben cumplir con estándares de belleza o logros económicos, la presión se intensifica. Se espera que se ajusten a ciertos moldes predefinidos, lo que puede llevar a una vida marcada por la constante búsqueda de validación externa y el logro de metas poco realistas. Este enfoque en alcanzar estímulos que se consideran sinónimos de éxito puede generar una vida marcada por la frustración, ya que la realización personal y la felicidad son medidas por criterios externos más que por el propio desarrollo y bienestar. En última instancia, esta búsqueda perpetua de la culminación exitosa de actividades y logros puede llevar a una vida insatisfactoria y desequilibrada.

Por ello mismo es importante poder fomentar un ambiente en el que se valore el esfuerzo y el progreso personal por encima de los resultados externos. Reconocer y celebrar los logros individuales, independientemente de si cumplen con los estándares preestablecidos, promueve una autoestima saludable y una actitud más positiva hacia el aprendizaje y el crecimiento personal.

Por otro lado, tenemos a Bisquerra quien nos menciona “la frustración es la regla en la vida. No siempre es posible lograr los objetivos que nos proponemos” (Bisquerra, 2000) Educación emocional y Bienestar. Barcelona, España. Editorial Praxis, S.A

Pues generalmente solemos desaprobar las llamadas “emociones negativas” cayendo en el juicio, haciendo que sean mal vistas y por ello son minimizadas, pues la frustración nos indica como un objetivo no logrado nos causa un malestar que solo parece ceder cuando lo logramos, pues la frustración también es una forma de aprender y proponerse nuevos desafíos.

A partir de lo mencionado anteriormente con estos componentes sobre la frustración, encontramos gran afinidad a la idea de Amsel, pues si es cierto que la frustración es un sentimiento latente en el ser humanos, este viene de la idea de no obtener la recompensa deseada y es aquello que podemos observar con los niños y niñas en el aula, pues se están esforzando por lograr un objetivo y cuando este no es el deseado recurren a

una conmoción de emociones, que muchas veces termina en llanto o en abstenerse de realizar más tareas.

La frustración, como una experiencia emocional, conlleva la expectativa de obtener una recompensa, ya sea en forma de reconocimiento, felicitaciones o éxito al completar una actividad o tarea. Cuando esta expectativa no se cumple, es común que las personas reaccionen con agresión, manifestando su malestar de manera impulsiva o descontrolada. Sin embargo, como educadoras, se considera fundamental desafiar y explorar la frustración como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños.

De acuerdo a Bisquerra quien nos ayuda a comprender un poco más cómo asociamos la frustración como una emoción ligada a la ira, sin embargo, nos da una vista más amplia de situaciones en las cuales también podemos encontrarnos frustrados “La frustración que supone un obstáculo que se interpone en el camino y nos impide el logro de nuestros objetivos puede ocasionar ira. También puede producir la sensación de ser manipulado, engañado, traicionado, herido, ser testigo de abusos, etc. El daño sufrido puede ser muy diverso, no solamente dolor físico o amenaza de agresión. En general se trata de amenazas simbólicas a la autoestima o dignidad personal” (Bisquerra, 2000) Educación emocional y Bienestar. Barcelona, España. Editorial Praxis, S.A

Es allí donde se encuentra afinidad con los planteamientos de Bisquerra, pues al considerar la ira como una emoción que está ligada a la frustración y que puede estar en muchos contextos además de los académicos, sino en la vida en general es donde podemos comprender que es una emoción momentánea, que se presenta tras el incidente de ese instante y es allí donde toma sentido este proyecto pedagógico, pues se espera dar lugar a otras formas de tramitar y comprender la frustración, como una emoción activada de un instante, pues con las herramientas dadas, estas no trascienda a un sentimiento, sino que pueda ser contenidas y transitadas de una manera adecuada.

Observar cómo los niños reaccionan ante situaciones de frustración, sin tener un conocimiento previo sobre cómo manejarla, brinda una valiosa oportunidad para comprender su proceso emocional y su capacidad de afrontamiento. A través de este proceso de observación y análisis, podemos identificar patrones de comportamiento, así como fortalezas y áreas de mejora en su habilidad para gestionar la frustración.

12. ACTIVIDADES RECTORAS COMO PUENTE PARA EL ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En el marco de una educación infantil integral es necesario hablar acerca de las actividades rectoras siendo estas “El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio que lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se "usan como medio para lograr otros aprendizajes", en sí mismas posibilitan aprendizajes” (MEN, 2019). Así, para promover una educación íntegra e intencionada dichas actividades posibilitan al maestro/a generar estrategias pedagógicas en las que se involucre tanto la corporalidad como el pensamiento e intereses que trae consigo cada niño y niña.

De igual manera, el documento *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* realizado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2017, define las actividades rectoras como:

“La exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura fundamentan las bases curriculares, porque son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan.” (MEN, 2017, pp. 39).

Siendo así las actividades rectoras principios curriculares y orientadores en la educación inicial que nos permite potenciar el desarrollo infantil, de igual manera

“La definición y desarrollo de las actividades rectoras como referentes técnicos para la educación inicial fueron pasos importantes para otorgarle identidad a la primera infancia, ya que a partir de ellas se comprenden cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser.” (pp. 39)

Es así, como estas se convierten en una posibilidad para dialogar con los niños y niñas, acercarlos al nuevo mundo que los rodea, permitiendo que se den interacciones entre pares para así renombrar sus contextos desde saberes ancestrales y culturales.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se tomaron como base principal para cada encuentro del PPA en el que se posibilitó un aprendizaje significativo, experiencial y grato para cada niño, en el que siempre prevalece su interés, comodidad y conocimiento hacia lo que aprendía, haciendo partícipes a los niños y niñas de su aprendizaje, así como brindarles espacios de comodidad que beneficiarán su desarrollo. Es así como las actividades rectoras se convierten en un referente valioso en lo referido a los tránsitos armoniosos entre la educación inicial y los primeros grados de la básica, es decir los niños pueden beneficiarse siempre de éstas en tanto cumplen una función pedagógica que no es exclusiva de la educación inicial. A continuación, se presenta cada una de ellas desde el contexto del lineamiento curricular, recalcando que, aunque es importante nombrarlas, algunas de ellas no fueron tan visibles como otras.

12.1 El juego

El juego en la primera infancia le permite a los niños y niñas resignificar su realidad, el cual facilita que se involucren en la sociedad, su cultura y saberes ancestrales que le darán un lugar en la sociedad. Según el MEN (2019) el juego brinda a las infancias el placer de representar sus perspectivas creadas teniendo en cuenta sus experiencias en el mundo, permitiendo que tengan el control de crear y modificar sus deseos y gustos.

Es así como el juego toma un rol principal en el PPA en el momento en que se convierte en un posibilitador para brindar experiencias significativas a los niños y niñas por medio del juego y las interacciones que este permite.

En el PPA el juego estuvo presente en cada encuentro realizado, en el que los niños y niñas desde su participación y disposición corporal vivieron experiencias retadoras que los llevaron a la comunicación, participación y tránsito de sus emociones y sentimientos. Entre las características del juego que prevalecieron en los encuentros se pudo visibilizar el

juego simbólico en el que los niños disfrutaban comunicarse y encontrar el placer en el juego cooperativo, donde se observó la comunicación y el trabajo en equipo.

12.2 La literatura

La literatura en la primera infancia permite que los niños y niñas se involucren en la sociedad por medio de la palabra verbal y no verbal, en el que comunican sus necesidades e intereses apropiándose de la lengua, “la literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino también la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos” (2019) Y así, dar paso a la creación e imaginación de los niños y niñas sobre el mundo que los rodea, permitiendo generar preguntas hacia aquello que le interesa.

En el caso de la lectura, siempre estuvo presente, a través de las historias que se le contaron a los niños, así como la lectura desde un componente crítico, en el que se invitaba a los niños a hacer una lectura más allá de lo que sus sentidos percibían, así, se observaron diferentes perspectivas, ideales y opiniones de los niños sobre los temas que se plantean en cada encuentro.

12.3 El arte

El arte está presente en la vida de cada ser humano y se comparte de distintas formas, ya sea ya sea corporal, sonoro, visual, plástico, entre otros, siendo así el puente para explorar y expresarse desde lenguajes artísticos diversos. Así:

“Observar las rondas y los juegos de tradición oral permite constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los

niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse” (2019).

Es por esto que es importante propiciar un espacio lleno de arte para la primera infancia, que le permite conectar tanto consigo mismo, como los demás y conocer su cultura y de donde viene, potenciando su creatividad, agilidad, escucha, creatividad y expresividad.

En los encuentros, se dió el espacio en el que se propiciaron momentos para el arte, como la expresión pictórica y diferentes muestras artísticas que le permitieron a los niños y niñas distintas maneras de expresarse en el aula, entre ellas encontramos los dibujos descriptivos, el collage, el movimiento corporal, la historieta, entre otros, lo cual permitió que se crearán experiencias mucho más significativas en el que le facilitaba a los niños entender la temática que se estaba tratando.

12.4 Exploración del medio

Explorar el medio en la primera infancia es uno de los acercamientos directos y tangibles que tienen los niños y niñas con su entorno, involucrando su corporalidad y todo su ser, permitiéndoles comprender y conocer aquello nuevo que perciben, así como lo plantea Malaguzzi (2001, pp.68) en el documento no. 24 de MEN;

“El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros” (Malaguzzi, 2001, pp. 68)

Esta exploración le brinda a los niños y niñas el conocimiento y apropiación de sus movimientos corporales, adquiriendo autonomía y destreza corporal, por otro lado, les permite darle un sentido a su mundo, conociendo distintas formas de reaccionar con quienes le rodean fortaleciendo vínculos promoviendo la observación y cuestionamientos.

En el caso de la exploración del medio, esta última actividad rectora no prevaleció a comparación de las otras, esto porque la gran mayoría de los encuentros se realizaron en el aula teniendo en cuenta los permisos del colegio.

Estas actividades rectoras aportaron al PPA en el momento de ser el puente que facilitó a los niños y niñas el entendimiento de cada tema tratado en los encuentros, de igual manera, le brindó tanto a los niños y niñas como a las maestras en formación experiencias y recuerdos valiosos que volvieron el proyecto más significativo, memorable y preciado, en el que se tejieron vínculos emocionales entre los niños, y las maestras en formación, forjando un espacio en el aula donde prevaleció el diálogo, la pregunta, la empatía y el reconocimiento propio y colectivo.

13. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Este trabajo de grado se sustenta desde la idea de brindar a la comunidad educativa un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) el cual se puede definir desde diferentes posturas de autores como Tulio Carrillo de la Universidad de los Andes en su texto “*El Proyecto pedagógico en el aula*” (2001), Venezuela, así como Gutiérrez Martha y María Saldarriaga licenciadas en Ciencias de la educación y Pedagogía en su libro “*Los Proyectos de Aula, una estrategia pedagógica para la Educación*” (2009).

Así “el PPA se fundamenta en la enseñanza activa, partiendo de las necesidades del alumno, la alumna y la escuela, con el fin de proporcionar una mejor educación en cuanto a calidad y equidad [...] Estos principios adoptados por la reforma curricular aseguran en los educandos la promoción de los procesos de crecimiento y desarrollo personal, enmarcado dentro de la cultura a la cual pertenecen. El aprendizaje se genera de las ideas y propuestas de los niños y niñas, tomando en cuenta el conocimiento previo, las experiencias reales, sus creencias o aspiraciones en cuanto a lo que desean aprender o saber y cómo aprenderlo” (Carrillo, 2001, pp. 336). Por consecuente, el PPA permite a los maestros y maestras generar estrategias pedagógicas para una educación intencionada y de calidad y brindar soluciones pedagógicas que abarcan no sólo temáticas o áreas educativas, sino también todo lo que involucra el desarrollo personal y social de los educandos, siendo así

transversal teniendo en cuenta que todo lo que los niños y niñas aprenden involucran cada ámbito de su vida.

Igualmente, “los proyectos son una opción pedagógica y didáctica para el replanteamiento del saber escolar a nivel de enseñanza y aprendizaje, porque hacen corresponsable al estudiante del proceso y permiten al docente renovar los enfoques tradicionales y fragmentados de transmisión frontal del conocimiento” (Gutiérrez & Saldarriaga, 2009, pp. 1).

Es decir, los PPA involucran a los y las estudiantes en su proceso educativo, para así, desde sus saberes previos poder aportar a su aprendizaje, de igual manera y siguiendo a Goleman quien se basó en los planteamientos fundamentales de Gardner, quien hace referencia al término « flujo» como aquella actividad cognitiva del ser humano en el que se realiza una acción con dedicación, felicidad y con una exigencia de sus capacidades, aumentando sus destrezas para realizar dicha acción, Gardner considera que “el « flujo» y los estados positivos que lo caracterizan, como parte de una forma más saludable de enseñar a los niños, motivándolos desde el interior en lugar de recurrir a las amenazas o a las promesas de recompensa” (Gardner en Goleman, 1995, pp. 112). Es por esto que, cuando se aprovecha esta motivación de los y las niñas por querer estudiar con dedicación y curiosidad, en donde prevalezca la enseñanza respetuosa y que provoca a sus estudiantes a conocer y preguntarse, se llega a una educación de calidad.

Por esta razón, según Carrillo (2001) los PPA tienen consigo unas características para funcionar en el ámbito educativo, tales son:

- Incorpora elementos del currículum y/o PEI educativo por medio de aprendizajes significativos.
- Responde a problemáticas educativas para mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje de los estudiantes.
- Se lleva a cabo de manera colectiva, con estudiantes, maestras y directrices de la institución educativa para tomar decisiones.

- Tiene en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, así como la ambientación del aula, distribución de tiempo y las necesidades que presenta la institución.
- Parte de las características de cada sujeto y su entorno para así optimizar el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, teniendo en cuenta diversidades, culturas y vivencias que antecede cada sujeto.

Así el PPA toma un sentido pedagógico como herramienta para optimizar, apoyar y mejorar una problemática y formar habilidades en los estudiantes, siempre involucrándose y escuchando su perspectiva frente a su aprendizaje. De igual manera, el proyecto se opone a un currículo fragmentado y parte desde las necesidades y problemáticas de un contexto en específico, vinculando las emociones de los niños y niñas, siendo este último, uno de los procesos más importantes realizados por las maestras en formación, donde se realizó una lectura del contexto crítica para así poder identificar problemáticas y cómo poder contribuir a ellas.

Partiendo de esto, y como uno de los productos fundamentales del proceso, para sistematizar toda la experiencia de trabajo en el PPA se propone una revista virtual, con el fin de que se lleve a cabo un proceso que nos permita reconocer y distinguir las emociones y sentimientos que cada encuentro suscitó en los niños, niñas y maestras (titular y en formación), desde una perspectiva que permita identificar rasgos, pensamientos, comentarios y experiencias ligadas a la frustración y su tránsito en la vida de los niños y niñas, así mismo, si fue visible que estas se pudieran gestionar, reconocer y verbalizar para poder lograr un abordaje adecuado y el conocimiento frente a cómo se percibe esta emoción en los niños y niñas partiendo desde un trabajo autónomo, respetuoso y colectivo.

El proyecto pedagógico “Sentir y Crecer. Un tránsito sentimental”, cuenta también con una mascota y/o compañero que hará parte de cada encuentro, representando la frustración, llamado Carmelo, quien cumplió un papel importante en el proyecto, desde el momento de generar intriga, interés y curiosidad en los niños, así como pasar a ser un personaje que les permitió sentir seguridad y apoyo cuando lo necesitaran, así mismo, se proponen encuentros en los que se trabajarán una a una las herramientas y conocimientos

que se tomaron en cuenta para así aportar al reconocimiento y autoconocimiento de las emociones y sentimientos de los niños y niñas hacia la frustración.

14. MARCO METODOLÓGICO

El presente apartado tiene como objetivo explicar más a fondo en qué consistió el PPA, así como su creación, sus componentes, la explicación de cada encuentro realizado, sus fases establecidas y finalmente la estructura del formato de planeación utilizado.

El nombre del proyecto “*Sentir y Crecer un tránsito sentimental*” surge a partir del objetivo de identificar y reflexionar sobre la importancia del tránsito de la frustración en los niños y niñas del curso primero, con esto, se le permite y ayuda a los niños a *sentir* todo aquello que los mueve, reconocer y conocer todas sus emociones para así, *crecer* desde lo emocional y social, poder ser personas que lleven consigo un conocimiento de su campo emocional para así poder fortalecer su relación consigo mismo como con los demás.

Este proyecto se llevó a cabo a partir de lo que se denominó “encuentros” se decidió este nombre para que cada sesión tuviera un significado más propio y acogedor para los niños y niñas, así mismo, se decidió encuentro para que los niños no lo confundieran con algo propio de la institución y que tomará un significado más académico como lo pueden ser las tareas o talleres, en el que el enfoque va hacia algo que se debe realizar.

De igual manera, cada encuentro se llevó en compañía de uno de los personajes principales del PPA, como lo fue Carmelo, quien fue construido a tamaño escala para que pudiera acompañar el proceso y tránsito de la frustración de los niños y niñas, este personaje, se creó a base de retazos de tela de diferentes colores y posee forma de pera, simbolizando las emociones y sentimientos que nos identifican como personas y seres que sienten, para así, poder brindarle a los niños y niñas un referente y amigo que les transmite comodidad, seguridad y que, se convierta en su compañero y confidente, donde pudieran sentir que se podían expresar con toda libertad, donde el sentir y comunicar sus emociones les trajera tranquilidad y confort ante cada situación que se llegaba a vivir en el aula todo esto con el apoyo y disposición física de la presencia de Carmelo.



Figura 3

Personaje del PPA “Carmelo”

Por consiguiente, se organizó el proyecto en tres fases, constituidas por diversos encuentros con diversas actividades de carácter colectivo e individuales que permitieran poder hablar de la frustración, establecer relación con las situaciones cotidianas que viven los niños y niñas en el aula y todas las emociones y sentimientos que definen a un sujeto, y por último, como resultado final del proyecto, se propuso una revista digital en donde se eligieron creaciones de los niños y niñas, aquellas más centrales o relevantes para socializar y otras que fueron privadas para cada niño y niña. Enfatizando en su comodidad y tranquilidad en cada encuentro. Así, se estableció el siguiente orden.

Fase uno: En esta fase se propuso hacer un primer acercamiento a lo que se va a desarrollar durante el proyecto pedagógico, partiendo de lo que los niños y niñas conocen acerca de los sentimientos y emociones los cuales permitirán darle inicio al encuentro. **Exploro cómo sentirme** es una de las fases en la que se proponen dos encuentros en los que se abordará lo referido situará a la educación emocional orientada a la frustración y en

qué situaciones de su diario vivir tanto escolar como fuera de la institución las han percibido, abarcando también las emociones primarias (alegría, tristeza, enojo, miedo y disgusto) acompañadas de actividades y talleres lúdicos que permiten una mayor apropiación de los elementos claves de cada encuentro.

Encuentro 1: Presentación: Se iniciará dando una breve introducción sobre el proyecto pedagógico “Sentir y crecer. Un tránsito sentimental” cómo surge y su importancia, dando así apertura a preguntar qué saben los niños y niñas sobre las emociones y los sentimientos propiciando un diálogo conjunto que los acerque de manera amena a lo que se desarrollara.

Para el momento central se partirá de las perspectivas de los niños y niñas, se mostrará una “galería de expresiones” que estará ubicada en el salón de clases, el objetivo es que este espacio le suscite a los niños y niñas diferentes emociones hacia la galería, así como preguntas, recuerdos y análisis a cada imagen; en apoyo a lo anterior, se presentará una dramatización por parte de las maestras en formación sobre una situación en la que puede estar presente la frustración, como lo es la historia de Juana, quien siente presión en su hogar al tener que ser siempre la mejor de su clase, es aquí cuando aparece Carmelo, quién es el personaje de inspiración en quien basamos el proyecto pedagógico y que hará visible el elemento fundamental, el cual es la frustración de Juana, a fin de situar a los niños y niñas sobre la existencia de esta emoción y que puede estar presente en nuestro diario vivir de manera que se comiencen a crear cuestionamientos que se desarrollarán a lo largo de los diferentes encuentros.

Se le propone a los niños y niñas dibujar en qué momento de la dramatización y la galería pudieron encontrar emociones y sentimientos, este análisis viene acompañado de preguntas orientadoras (¿por qué? y ¿cuándo?) para así poder observar la manera en que los niños entendieron la intención de la dramatización y la frustración. Para finalizar se recolectarán los dibujos para así observar y plasmar las creaciones y diferentes perspectivas y aprendizajes que tuvieron los niños y niñas por medio de un collage colectivo.

Encuentro 2: Conociendo y reconociendo mis emociones: El orden e intencionalidad de cada encuentro será una de las estrategias que se llevará a cabo durante

este trayecto, de allí que en cada uno de los siguientes encuentros se retoman ciertos detalles del anterior para partir de allí y trabajar acorde a los objetivos e intereses que se plantean, es así que en este segundo encuentro, se propone ver un fragmento de la película *Intensamente* (2015) <https://www.youtube.com/watch?v=hMyJP8Ei4Dc>, en donde se explica la creación de las emociones en la protagonista, esto con el fin de situar a los niños y niñas sobre sus emociones y posibles inicios, después de esto, se dará paso al diálogo, ¿Qué observaste del video? ¿Qué emociones reconociste? y ¿Crees que alguna está en tu cabeza? Seguido esto, se observará otro fragmento de la misma película sobre la regulación emocional <https://www.youtube.com/watch?v=oSLGTjBtgPk> con el objetivo de expresarle a los niños y niñas sobre la importancia de las emociones y sentimientos en nuestras vidas y como estas son un puente para la autorreflexión y la comunicación.

Después de la charla, se propone un momento de movimiento para los niños y niñas que consta de tres circuitos los cuales estarán acompañados por una maestra en formación, por lo cual se dividirá el grupo en 3 subgrupos, el circuito número uno consiste en formar pequeños equipos y transportar una pelota de plato en plato hasta la meta, el segundo circuito pescar vasos con la cabeza, los cuales también propiciarán el trabajo en equipo y el tercero consta de un laberinto en grupo hecho con una lámina delgada de madera, y el objetivo general es que el grupo en colectivo lleve la pelota hacia la meta del laberinto. Esto con el fin de observar cómo reaccionan los niños y niñas ante situaciones que retan su motricidad y comportamiento.

Para finalizar, se reunirá el grupo en general para dar un espacio de reflexión y se recolectarán los sentimientos de los niños por medio de audios en donde se hablará sobre cómo se sintieron en cada actividad, si sintieron alguna de las emociones vistas en la película y así mismo, recordar el como una emoción puede contener dos emociones más, como lo puede ser la alegría y la tristeza, lo importante aquí es transitar y expresar cómo nos sentimos en determinados momentos. También se recolectarán vivencias por medio de un diario de campo que crearán las maestras en formación sobre lo que pudieron observar en los niños y niñas, sus reacciones, cómo fue el trabajo en equipo y el manejo de situaciones, así como reflexiones de las maestras en formación que les suscitó el encuentro.

Fase dos: En esta fase se propone hacer un acercamiento más detallado de las emociones y sentimientos de los niños y niñas en relación principalmente con la frustración, siendo este el elemento clave y de estudio de este proyecto, es por esto que, la fase dos nombrada “**Un viaje por mis emociones**”, se piensa en relación a la búsqueda de la aceptación de estas emociones y sentimientos encontradas en esta metáfora del viaje en el que en compañía del personaje principal “Carmelo” se hará un recorrido de y por cada una de ellas, para así identificar la frustración en situaciones en el aula y el cómo se aborda, qué hacer al respecto y como se debe comunicar.

Encuentro 3: Mi amigo/a frustración: Se inicia este espacio con el apoyo de un cuento llamado “Otto, un libro sobre la frustración” el cual nos cuenta la historia de Otto quien en se ha sentido frustrado tras atravesar situaciones que no terminan como él quiere, pero termina llamando a unos héroes para mantener la calma, estos son Sabina, quien tiene el don de la sabiduría, Serena, quien tiene el don de la serenidad y Valentín, quien tiene el don de la valentía al reconocer los sentimientos, todos ellos para que Otto pueda entender y tramitar sus sentimientos. Es así como se le propone a cada niño y niña crear su propio compañero de la frustración en plastilina en asociación a la construcción de un monstruo teniendo una pregunta clave ¿Los monstruos son malos o buenos? permitiendo conversar con los niños y niñas que no todos nuestros monstruos son malos, esta creación personal permitirá identificar ciertos factores como la manera en que se ven los niños y niñas y cómo exteriorizan por medio de su monstruo la frustración.

A continuación de esto se presentará a los niños tres cajas que representarán las “casas” en donde estará su compañero/creación estas contienen ilustraciones con herramientas que ayudan al momento de tramitar la frustración:

Casa 1: Serenidad, apoyar a mis compañeros y darme tiempo.

Casa 2: Respirar, pedir ayuda y sentirme valiente.

Casa 3: Reconocer mi emoción, pensar y calma.

Estas herramientas se construyen en charlas que se dan en los encuentros anteriores, escuchando las soluciones que pueden llegar a proponer los niños y niñas ante la frustración, las cuales les ayudarán a tramitar el sentimiento de frustración en sí mismos y

poder así ubicar sus monstruos en la que consideran más apropiada para que allí vivan, acompañado de preguntas como ¿el porqué está ahí?, ¿cuál es la que más lo identifica? y ¿cuánto tiempo estará allí?, estas casas estarán a disposición de los niños en el aula con el fin de que estas creaciones tengan una transformación así como un verdadero análisis del por qué se ubicó allí en un primer momento y por qué se ha ido mudando de casa.

Encuentro 4: Transformación de oraciones. Soy importante, soy valioso/a: Este encuentro tiene como finalidad las palabras de afirmación que todos necesitamos para comprender que no somos iguales por ende tenemos distintas capacidades, sin dejar de lado que podemos hacer las actividades propuestas del día a día afirmándose que siempre es posible. Esta primera actividad está compuesta de un calentamiento que involucra el movimiento y coordinación, como lo es Just Dance para realizar una activación o calentamiento previo que servirá para estar en sintonía con lo que se verá después, cabe resaltar que este tipo de actividad muchos niños se les dificulta, pero al ser una herramienta activadora no tiene relevancia la excelencia, sino el movimiento y la diversión.

Siguiendo así se encuentra una pista de obstáculos los cuales tienen el objetivo de poner retos motores a los niños y niñas, estos serán atravesados por grupo por grupos con el objetivo de que se puedan cruzar y les ayudará a recolectar piezas que completen un rompecabezas, el cual tendrá como fin una frase de afirmaciones que podrían los niños usar en su día a día, al ser este un trabajo en grupo se espera identificar ciertos papeles que se toman de manera libre o delegada en los grupos y poder obtener estos “puntos” que serán acumulados para el grupo. Las frases serán:

Grupo 1: Soy una persona muy valiente, no me rindo fácil y puedo lograr mis objetivos.

Grupo 2: Mis logros son la mayor muestra de que puedo con todo y más de lo que imagino.

Grupo 3: Soy tranquilidad, valentía y amor, puedo con todo.

Para finalizar se podrán observar estas construcciones que se hicieron en los rompecabezas, ya que estas podrían tener distintos resultados y de allí mismo, se podría identificar cómo los distintos encuentros y sus temáticas han podido influir en la

construcción personal de cada niño y niña desde lo más mínimo que se pueda observar así como un cambio abismal que permitirá análisis posteriores, así como la construcción de un mural en conjunto que permita visibilizar en todo momento estas frases que se construyeron.

Encuentro 5: Autocontrol. Pensar antes de actuar: Una herramienta bastante importante frente a la gestión y el tránsito que se espera incentivar en los niños y niñas de la frustración, adicional se espera que los anteriores encuentros carguen a los niños de diversas emociones que haga necesario trabajar esta herramienta como una de las primeras, es así que se partirá desde el objetivo de ayudar a los niños y niñas con el manejo del autocontrol desde acciones básicas tanto individuales como colectivas debido a el ambiente en el que se trabaja en donde se identifica estas conductas en ambos sentidos; como actividad inicial se propone la lectura de un cuento que llame la atención de los niños y niñas hacia este tema llamado “La tortuga” que permitirá un acercamiento más real y cercano a la herramienta que se propone.

En un momento central, se realizará el juego del futbolito por grupos, el cual tiene como objetivo que los niños y niñas lleven la pelota por los obstáculos hasta obtener un gol, cabe recalcar que este futbolito está pensado como el mini futbolito hecho a base de cajas así mismo se espera que la dificultad de trabajar en grupo y el fana por ganar genera desbordes emocionales que permitan intervención de las maestras en formación y se pueda visibilizar de manera más clara lo que se procura trabajar.

Momento final, teniendo en cuenta que es una actividad que puede desencadenar en los niños y niñas muchos sentimientos, entre ellos la frustración, se propone un momento de meditación y respiración, todos en un círculo para finalizar hablando sobre cómo nos sentimos y qué nos deja este espacio de relajación recogiendo sentires, gustos y disgustos tanto de la actividad como insulso comentarios acerca de la manera como se tornó el ambiente y como fue el trabajo tanto en equipo como el compromiso individual para lograr un objetivo común.

Encuentro 6: Autoestima. Me amo y me respeto: Para este encuentro las intenciones esperadas son poder fortalecer el reconocimiento de habilidades y dificultades a

fin de trabajar de la mano con la autoestima, así como promover la autoestima desde el autoconocimiento y características personales. Como actividad inicial se propone recordar y conversar aquello visto en cada encuentro hasta ese día, para así poder recoger los aprendizajes de los niños y niñas para dar paso a el concepto de autoestima con apoyo de un video que explica el concepto y da 5 consejos para poder reconocer y trabajar la autoestima individualmente, así como sus habilidades y dificultades, la cual consiste en cambiar el “no puedo” por “sí puedo” y no compararse, haciendo énfasis en retroalimentar al final el video.

Se continúa entregando a los niños y niñas una hoja de papel en donde dibujarán su árbol de cualidades, esta creación consiste en que los niños dibujen un árbol como quieran, en las raíces escribirán sus características físicas, en el tallo escribir actividades que les gusta hacer, en la parte de las hojas dibujarán los frutos del árbol, los cuales serán aquellas cualidades y habilidades que para ellos les permitan ser mejores personas y por último, en las ramas pondrán las acciones que se les dificulta y las cuales pueden ser negativas para sus vidas, tales como el irrespeto, pereza, etc.

Finalizando con la socialización de los árboles y recolectando cada creación en un gran mural colectivo llamado “Mis raíces me definen, por eso las quiero y cuido”.

Encuentro 7: Comunicación asertiva: Este encuentro tiene el fin de incentivar la comunicación asertiva, para fortalecer la forma en que se comunican entre pares, desde una mirada empática y respetuosa, brindando así estrategias para comunicar sentires, necesidades y dificultades sin miedo a ser juzgados. Como primer momento se formarán parejas cada uno con una hoja y un lápiz ubicados espalda con espalda, esto con el objetivo de que cada pareja logre realizar el mismo dibujo, sin mirar, todo desde la comunicación y descripción incentivando la escucha activa y el trabajo en equipo.

En el momento central, se espera que los niños y niñas puedan comunicar a su compañero que le agrada de él, palabras de afirmación y sinceridad, sin estar exentos que puede haber situaciones en que se digan cosas que no se agradan, pero se hará esta conciliación desde el diálogo y la comunicación asertiva.

Para finalizar se pretende que los niños y niñas realicen compromisos con sus maestros con los que se ve alguna clase, así mismo pueden también hacerlo con compañeros y/o familiares, se construirá una caja en la que de manera individual se dispongan compromisos frente a algunas falencias o comunicaciones de la clase

Encuentro 8: Este encuentro tiene la finalidad la observación y posicionamiento que realizan los niños y niñas después de todo el proceso que se ha llevado hasta el momento, a partir de un video sobre la resolución de problemas en el aula, qué son, cómo llegar a solucionarlos y en quién apoyarnos para mantener una buena comunicación y convivencia. Partiendo de este video, se proponen dos problemas creados por las maestras en formación, los cuales están pensados teniendo en cuenta su observación sobre conflictos que se han presentado en el aula. Se espera recolectar esta posible solución a partir de los conocimientos y herramientas brindados en los encuentros anteriores. A su vez se harán preguntas sobre las posibles soluciones lo que permitirá a los niños y niñas hacer un ejercicio exhaustivo de pensamiento sobre lo que propondrán.

Para la actividad central se propone que cada niño y niña elija un solo conflicto de los planteados para así, en un formato de historieta plantear de tres a cuatro escenas adicionales en la que se exponen las soluciones de manera individual, en donde los niños realicen un análisis del conflicto elegido. Finalizando con preguntas a algunas soluciones planteadas por los niños y niñas teniendo en cuenta las observaciones que realicen las maestras en formación recogiendo pensamientos y argumentos al respecto.

Fase tres: Abrazando mis emociones y sentires: Esta fase tiene como objetivo permitir que los niños y niñas reconozcan y valoren sus emociones, dándole así el lugar que merecen y la prioridad a cada una de ellas, en donde puedan comunicar cómo se sienten.

Encuentro 9: Buzón de cartas: Este encuentro tiene la participación de los padres de cada niño y niña a fin de posibilitar la participación de las familias del proceso que llevan sus hijos frente al tránsito de la frustración, permitiéndoles reconocer a los niños y niñas el apoyo que brindan sus bases seguras. Siendo así, con anterioridad se pedirá a un

padre de familia que realice una carta en la que exprese el apoyo y amor hacia su hijo/a hacia situaciones y/o dificultades de la vida.

Posterior a esto se pretende realizar un ejercicio de respiración y conectar consigo mismo a fin de que la lectura de estas cartas sea de la manera más armónica y a modo de cierre del proceso que se ha llevado hasta ahora.

Finalmente, se espera realizar una lectura y/o socialización de la mayoría de las cartas esperando que los niños y niñas puedan expresar su agradecimiento hacia su carta recibida, se espera que estas cartas sean un apoyo para los niños y niñas para que puedan acudir y releer en situaciones frustrantes que se puedan presentar permitiendo brindar tranquilidad en el momento y lograr el tránsito de esta emoción.

Encuentro 10: Aceptación y tránsito (Receta - poción sentimental): Para finalizar, se propone un encuentro tranquilo, lleno de agradecimientos y reflexiones en el que los niños y niñas pueden expresar cómo se sintieron en cada encuentro, así como comentar si sienten que pueden acudir a sus maestros y maestras en temas emocionales.

Para la actividad central se propondrá trabajar la creación de una pócima sentimental, la cual se construirá con frutas, esta con el ideal de hacer un cierre del proyecto desde una mirada simbólica y a su vez colaborativa, previamente se pedirán frutas por niño, ya picadas, para así otorgarle a cada fruta una herramienta de las que se trabajaron a las frutas, es decir, la fresa será la respiración, el banano la calma y así sucesivamente a fin de que se evidencie el trabajo que se realizó y así mismo se pueda disfrutar de este cierre, esto con el objetivo de simbolizar que estas herramientas van juntas, como una ensalada, y que, puede ser dulce o amarga, pero todas combinadas permiten llegar a un tránsito, a sentirnos felices y cómodos.

Finalmente se pretende realizar una documentación de manera individual apoyada de audios, vídeos e imágenes que se consideren pertinentes guiados de unas preguntas tales como: ¿qué aprendiste de la frustración?, ¿crees que puedes transitar de otra manera?, ¿Cómo la percibes ahora? y preguntas que permitan asociar las construcciones de los niños y niñas con una entrevista en la que quede plasmado el proceso vivido.

Y así, es como se la da finalización al PPA en el que prevalece un trabajo conjunto de escritura e imágenes, como lo es creación de una revista, lo cual permitirá documentar y valorar lo vivido en cada encuentro, basándonos en los planteamientos de Freinet en su texto titulado “Técnicas Freinet de la Escuela Moderna” escrito en el año 1964, referente a la construcción tanto de una imprenta y su funcionalidad comunicativa al ser una de las técnicas mencionadas por el autor que permiten un intercambio de información escrita a cualquier escenario de la vida educativa.

Tomando los postulados de Freinet referente a la imprenta escolar en los que expone “El texto libre (...) consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar también de un estado de menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino” (Freinet, 1964, pp. 18), es por esto, que partimos de la construcción libre al momento de proponer este proyecto pues adicional a esto se trabaja de la mano la personalidad propia puntualizando allí el desarrollo intrapersonal de los niños y niñas e igual el de las maestras/os a cargo.

Para finalizar, cada encuentro se realizó desde una planeación con la siguiente estructura:


		UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL PRÁCTICA VII SEMESTRE PROYECTO PEDAGÓGICO SENTIR Y CRECER: UN TRÁNSITO SENTIMENTAL		
		ENCUENTROS FASE 1: EXPLORO CÓMO SENTIRME		
MAESTRAS EN FORMACIÓN	CURSO	TEMA	FECHA Y TIEMPO DE INTERVENCIÓN	
Dayan Alexandra Rincón Martínez Dora Estefanía Suarez Hernández Verónica Juliet Rivera Luna	101			
OBJETIVOS				
GENERAL				
ESPECÍFICO				
MATERIALES				

Figura 4

Formato planeación Parte 1

ACTIVIDAD INICIAL	
ACTIVIDAD CENTRAL	
ACTIVIDAD FINAL	

Figura 5

Formato planeación Parte 2

Esta estructura permitió llevar un orden de cada encuentro en el que se plasmaba las intenciones de aprendizaje e interacciones de los niños y niñas, por último, en este formato, después de cada planeación, se encuentra un apartado en el que se recupera lo sucedido en cada encuentro, en donde a detalle se visibilizan las voces de los niños, sus interacciones, emociones y preguntas, acompañado de registros fotográficos y reflexiones por parte de las maestras en formación, todo esto en un documento digital el cual se anexa a este trabajo de grado.

15. ANÁLISIS

A partir de los apoyos teóricos y la implementación del PPA, se determinaron cuatro categorías importantes como ejes principales para la realización del presente análisis: educación emocional, frustración, papel docente y actividades rectoras; las cuales permiten realizar un análisis en el que se comprendan las vivencias, voces e interacciones que vivieron los niños del grado primero articuladas con lo observado en cada uno de los encuentros fortaleciendo aún más al mismo.

Estos cuatro factores vienen acompañados de la experiencia y la lectura crítica de lo vivido en cada encuentro, desde las perspectivas, notas y recuperaciones realizadas por las maestras en formación (**ver Anexo 1 Implementación**). Esta recopilación de datos permitió obtener una comprensión profunda y detallada sobre las dinámicas emocionales y pedagógicas que se vivieron en la implementación del PPA.

Para determinar la recopilación de estos cuatro elementos, se realizó una matriz (**ver anexo 2 Matriz análisis**) la cual permite visibilizar cómo se vieron involucrados estos aspectos en cada encuentro con los niños, para así, de manera detallada y específica realizar un análisis completo.

De igual manera, el PPA ha proporcionado un marco de referencia sólido para abordar y trabajar la frustración de manera constructiva en el aula. Mediante estrategias y actividades diseñadas específicamente para fomentar la resiliencia emocional y la autorregulación, hemos visto cómo los niños han logrado progresar en su capacidad para transitar y reaccionar ante la frustración de manera más tranquila, positiva y como parte de su proceso escolar.

De acuerdo con lo anterior y con relación a la primera categoría que es la educación emocional, se encuentran los siguientes aportes.

En primera instancia se reconoce la importancia y valor que adquiere el poder llevar al aula y a las instituciones educativas la educación emocional, permitiendo más adelante generar un bienestar emocional en los niños y niñas en una de las etapas más importantes para su desarrollo personal, esto desde un enfoque en donde puedan ser sujetos que

reconocen y valoran sus emociones, que se comunican y se relacionan en pro a su desarrollo e inteligencia intrapersonal e interpersonal.

De esta manera, en cada encuentro y tomando en específico el primero de ellos, en donde se acerca a los niños y niñas hacia la frustración y la lectura de expresiones faciales, la educación emocional tuvo un papel importante teniendo en cuenta uno de sus objetivos principales el cual consiste, según Bisquerra (2003) en identificar una necesidad social para así permitir un desarrollo de las competencias emocionales que contribuyan a un bienestar social y personal. Es así, como en el transcurso de cada encuentro, se realizaba una recuperación de todo lo observado para poder determinar e identificar necesidades en los niños enfocando el proceso en sus emociones y así, a partir de estos cuestionamientos, se realizaron ajustes, cambios y adiciones para poder satisfacer las necesidades que se identificaban en los niños y niñas.

La educación emocional también involucra todo aquello que realizan los maestros y maestras para que sus estudiantes se sientan cómodos y bienvenidos en el aula, por esto, se identificó que a lo largo de los encuentros y cuanto más crecía y se fortalecía el vínculo entre maestras en formación y los niños y niñas, la comunicación fue creciendo, en aspectos como el reconocimiento del otro y el respeto por cómo cada uno habita el aula, permitieron diferentes dinámicas de ser y expresarse con los demás, a tal punto que los niños y niñas llegaron a expresar entre ellos mismos lo que les molestaba, les dolía o que por el contrario, agradecen y les gustaba de sus compañeros, llegando a un discurso, a un diálogo en el que se incrementó el respeto y la empatía entre todos los que en cada encuentro habitaban el aula.

Este diálogo de emociones permitió que los niños y niñas iniciaran un cuestionamiento acerca de lo que sienten, como lo fue una de las preguntas centrales que se encontraron, que fue si existían emociones positivas o negativas, se generaron reflexiones al respecto en las que se llegó a la conclusión de que estas hacen parte de cada persona, y teniendo en cuenta los aportes de Maturana (2001) para quien una emoción viene acompañada de una acción, y conjunto con los niños se estableció la relación de que, no hay emoción negativa o positiva (mala/buena) sino que esta depende de las acciones que

realice quien las está sintiendo, el cómo influyen estas emociones tanto personal como colectivamente.

Así, la educación emocional está presente en el momento en el que desde el aula, los maestros y maestras posibilitan espacios en los que los niños y niñas puedan expresarse con tranquilidad y generar cuestionamientos sobre aquello que sienten, en los encuentros esto se visibilizó desde el momento en el que los niños empezaron a fortalecer su conciencia emocional, poco a poco iniciaron con la regulación de sus emociones y se fortalecieron sus habilidades socio - emocionales en donde el grupo empezó a ser más unido.

De igual manera, la conciencia emocional invitó a los niños y niñas a preguntarse y entender el porqué de lo que se está sintiendo, hacia qué situación va ligado o cuál fue su detonante para sentirse así y reaccionar en diferentes momentos.

Por último, y tomando como referente el encuentro número 9 en el que cada niño y niña recibió una carta de apoyo, aliento y amor por parte de su familia, se logra vincular la educación emocional con el espacio que cumple la familia en las infancias, teniendo en cuenta que las familias son un pilar importante que permite y forja en gran medida la construcción de la personalidad y carácter de los niños y niñas, así, este encuentro brindó experiencias y reflexiones sobre la importancia de que los niños y niñas sientan el apoyo fraternal de sus familias y que, estas son un apoyo emocional para ellos:

“Después de un momento, empezamos a observar el impacto que estaban generando estas cartas, algunos niños se sintieron conmovidos por su contenido, empezamos a ver como en los rostros de algunos de ellos corrieron algunas lágrimas, algunos abrazaron sus cartas, sonreían ante el mensaje o simplemente sintieron paz. Se compartieron algunas cartas con toda la clase, de forma voluntaria, concluyendo en un agradecimiento y un futuro abrazo que se esperaba en casa de sus padres” (Fragmento recuperación encuentro número 9, 02 de noviembre de 2023)

Este buzón de cartas, permitió analizar el compromiso que siempre tendrán las familias para fortalecer, apoyar, escuchar y entender el mundo emocional de sus niños y

niñas, y que también, cumplen un papel importante en sus vidas y emociones, del mismo modo, para las maestras en formación, permitió fortalecer el vínculo familiar y establecer la unión que existe entre la escuela y la familia, la cual permite un apoyo y acogimiento desde estos contextos de los niños y niñas en el que se encuentran inmersos día a día.

Así, la educación emocional en este encuentro, y en el proyecto en general, le brindó a los niños, niñas y maestras en formación espacios conmovedores, frustrantes, retadores, tristes y alegres, demostrando así, que el aula es un espacio seguro para que quien lo habite se sienta con total comodidad de sentir, expresar, reír y llorar, y todo esto se promueve desde esta educación, desde el poder implementar en las aulas una comunicación, escucha y acogida a la emocionalidad de todos los que harán parte de este espacio.

Continuando con los ejes de análisis que se encontraron a lo largo de la implementación del PPA, se destacan las actividades rectoras como puente para el reconocimiento de las emociones. Para cada encuentro, se planteó una actividad en la que los niños y niñas pudieran sentirse tanto atraídos por el ambiente, como invitados a sentir y comunicar cualquier emoción que dicho momento les evoca, así, las actividades rectoras cumplieron un papel fundamental en el que facilitaron y aproximaron de mejor manera lo que se tenía propuesto para cada encuentro.

Teniendo en cuenta dichas actividades rectoras, (arte, literatura, exploración del medio y el juego), se encontró que prevalecieron en los encuentros unas más que otras, como lo fue el arte, la literatura y el juego, estas actividades se direccionaron desde el objetivo de poder brindarle a los niños y niñas un espacio en el que pudieran salir de su rutina, es importante recalcar la importancia de construir en las instituciones educativas y en el hogar las rutinas, en las que los niños puedan tener un orden de su día, sin embargo, este proyecto permitió que los niños experimentaran un espacio el cual cada encuentro les brindaba distintas formas de vivir y que, día a día crecían sus expectativas y curiosidades sobre qué iba a pasar en el siguiente encuentro, esto permitió que se ampliara su interés y participación en el proyecto pedagógico. Estos ambientes y espacios que permiten diferentes maneras de habitar un espacio en el que los niños y niñas ya tienen constituido y

programado un conjunto de actividades habituales, permite nuevas formas de aprendizaje en el que los recuerdos y las experiencias toman relevancia en lo que los niños y niñas perciben y aprenden.

Así, cada encuentro se planeó desde el apoyo de dichas actividades rectoras, desde el arte, es importante resaltar que esta fue una de las actividades que más fuerza y acogimiento obtuvo en el PPA, todo aquello relacionado con las manualidades, artes plásticas y el dibujo. Desde los encuentros en los que estuvo presente el dibujo, se observó que prevaleció en los niños y niñas el disfrute y gozo por expresar sus emociones a través de colores, formas y personajes, entre estos, se destacan los dibujos de Carmelo, quien en cada encuentro era dibujado por los niños y niñas, generando un vínculo entre este personaje quien significó para ellos un apoyo, una compañía distinta y especial: Ellos podían abrazarlo, manifestar su sentir, en ese orden de ideas, fue posible, el reconocimiento de sus emociones, todo esto con el acompañamiento y la mediación permanente de las maestras en formación.

El arte permitió también que los niños y niñas se acercaran a distintas manera de percibir, observar e identificar las emociones y sentimientos, como sucedió en el encuentro número 1, en el que, por medio de una galería de expresiones faciales, los niños y niñas podían identificar si las reconocían, nombrarlas y si, en algún momento de su vida había sentido esta emoción y por qué, en específico, este encuentro permitió un acercamiento de los niños sobre aquello que sienten y que, en algunos casos, lograran abordar y responder a aquellos aspectos de esta emoción.

“Los niños y niñas fueron al salón para así dar inicio a la galería, se observaron muchas emociones, entre ellas se destacó la alegría, algunos niños empezaron a imitar las expresiones que observaban, así como el asociar la expresión a momentos de su vida, ello se observó en expresiones tales como “yo hago así cuando estoy triste” “Así se pone mi mamá cuando mi papá le dice algo que no le gusta” “Cuando me enojo porque no me compran lo que quiero” lo cual nos permitió analizar lo que los niños van construyendo y traen consigo sobre las emociones; que tiene ver enteramente con su cotidianidad, con aquello que construyen desde la

familia porque lo viven cotidianamente” (Fragmento recuperación encuentro 1, 08 de Septiembre de 2023)

Este primer acercamiento al proyecto y la ambientación del aula como una galería fue muy bien recibida entre los niños, fue muy grato poder ver en sus rostros la alegría, curiosidad y la imitación hacia todas aquellas imágenes que veían, y que, algunos niños expresaron que era su primera vez en este espacio relacionado a los museos, así que, por varios encuentros, la galería los marcó y significó para ellos un momento para conocer nuevos espacios y que, para las maestras en formación permitió pensar en el aula como un espacio transformador, en donde tanto niños como adultos pueden disfrutar de distintas maneras de disponer de este espacio para un aprendizaje significativo.

De igual manera, el arte se observó en distintas facetas como lo fue la posibilidad del arte culinario, en el que, en el encuentro número 10, se realizó con los niños y niñas una poción frutal en el que se le daba el nombre de una herramienta para tramitar la frustración asociada a cada fruta para así, al final, obtener una ensalada de frutas, simbolizando que, cada herramienta abordada a lo largo de cada encuentro, obtuvo su objetivo el cual era que los niños y niñas reconocieran sus emociones y las pudieran tramitar, buscando un bienestar emocional. Permitiendo utilizar, en este caso el arte, como puente para de distintas formas y con diferentes intenciones brindarles a los niños conocimientos sobre su mundo emocional.

Así mismo, la literatura en el PPA fue muy bien recibida por los niños y niñas, ya que, en estas edades la fantasía sigue siendo un tema que emociona y alegra la infancia, por esto, fue importante poder brindarles experiencias y momentos en los que desde la literatura pudieran reconocer las emociones y sentimientos a través de los personajes principales de los cuentos, de igual manera, la literatura significó un espacio en el que siempre era bienvenida la comunicación y la charla entorno a las vivencias de ese personaje, en donde los niños y niñas se ponían en la situación del personaje y desde ahí tomaban decisiones sobre la problemática del cuento, buscando una solución en la que siempre prevalecía buscar el bien común.

Por último, en torno a la actividad rectora del juego, ésta estuvo visible en cada uno de los encuentros del proyecto, dándole la importancia al movimiento y lo que el juego

permite en sí, como lo fue la comunicación, el trabajo en equipo, y la expresión de los niños y niñas desde su corporalidad.

Partiendo de esto, un encuentro a destacar fue el encuentro número 2, el cual consistió en la creación de tres bases en la que cada una consistía en un juego para los niños, como lo fue un laberinto, pesca de vasos y pasa la pelota, estos juegos, llevaron a los niños y niñas a distintas emociones, como enojo, alegría y frustración.

“La primera era de platos con lazos, dirigida por la maestra Estefanía la que tenía el ideal de que con una pelota posicionada en el plato se pudiera llegar hasta una base sin que esta cayera al piso, aquí se observó que ninguno de los grupos que paso por esta base logró el objetivo del juego y se obtuvieron reacciones de rabia, tristeza y frustración de no poder llegar al objetivo, incluso reacciones de no querer desarrollar el juego y simplemente sentarse, a lo que la maestra encargada reaccionó proponiendo nuevas manera de jugar y apoyando el hecho de no poder llevar la pelota hasta la base.” (Recuperación encuentro 2, base 3, 18 septiembre 2023)

El juego permitió que los niños y niñas llegaran a un momento en el que sentían todo y lo comunicaban desde su corporalidad, desde saltos, gritos y vueltas.

“La maestra Dayan, quien observó que la base se completó en su totalidad pero que el ambiente generó mucha competitividad hasta el punto de tener que parar por momentos el juego debido a comentarios de un grupo a otro o entre el mismo grupo que mencionan cosas como "vamos ganando y ustedes no", "el otro grupo es mejor que el de nosotros" por lo que la maestra optó por generar un momento de reflexión frente a estas expresiones” (Recuperación encuentro 2, base 2, 18 septiembre 2023)

En este caso, el juego fue un desencadenante de momentos de rabia y competitividad entre los niños, pero que posibilitó un momento de diálogo fomentando la importancia del juego desde el respeto y la equidad, por ende, desde el trámite de la emocionalidad, pues es inevitable el ganar o perder, el enojarse o estar feliz.

“Esta base estaba liderada por la maestra Verónica, quien observó tanto logros como "fracasos" en la actividad, grupos que lo lograron en su totalidad y otros parcialmente pero aun así el ambiente estuvo muy divertido y se encontraron bastantes risas e incluso apoyo entre un grupo y otro al momento de comentar sus formas de realizar las actividades propuestas o cómo encontraron estrategias para facilitar, mostrando las habilidades, las cualidades y de igual forma comprender en qué se falló. (Recuperación encuentro 2, base 1, 18 septiembre 2023)

Es así como el juego tomó un papel importante en cada encuentro, como propiciador de todas estas relaciones que se dan entre pares, gustos, disgustos, pero lo más importante, es que brindó espacios en donde los niños y niñas pueden ser ellos mismos y que, en compañía de las maestras, pueden propiciar espacios para el diálogo, momentos como los que se vivieron en el encuentro número 2, en donde los niños pueden aprender sobre cómo inciden en las demás personas sus acciones, en el cómo una palabra, un gesto o una acción trae consigo una consecuencia ya sea bien recibida o no.

De igual manera, el juego posibilita interacciones en los niños y niñas, que, en su rutina habitual no estaban muy presentes, como lo es el poder compartir con otros compañeros con quienes no había mucha afinidad, permitiendo así que, paulatinamente el curso 101 fuera fortaleciendo sus vínculos entre todos los niños, y que, se convirtieran en un grupo que se escuchaba entre sí y si era necesario, comunicaba sus sentires.

Otro encuentro a destacar es el encuentro número 5, en el que los niños y niñas jugaban al fútbolín, esto con el objetivo de que, en medio de la dificultad del juego, pudieran mantener la calma y la concentración. Aquí, las maestras en formación destacaron momentos importantes que este encuentro les dejó, uno de ellos, fue que, esta actividad era individual, pero poco a poco los niños y niñas la fueron convirtiendo en una actividad y juego colectivo en el que, surgió la motivación y alegría por todos aquellos compañeros que lograban pasar el futbolito, de igual manera, se sentía el apoyo a los niños y niñas a quienes se les dificultaba el pasar este juego, esto se presenciaba en los otros niños como palabras de apoyo, gritos y aplausos, generando un espacio, en el que, las maestras creían que iba a ser un espacio donde la competencia estuviera presente, como lo fue en el encuentro 3, pero

que, alegremente fue todo lo contrario, surgió entre los niños mucha unión, se comunicaban, pensaban en estrategias para poder pasar el futbolito, respetaban el turno y se alegraban eufóricamente por todos sus compañeros sin distinción.

Es así como el juego toma un valor importante tanto en el proyecto, como en los niños, niñas y maestras, como un espacio en el que se sientan todos cómodos de poder ser y estar, donde el disfrute y el gozo es protagonista, donde hay espacio para todas las emociones alegría, euforia, frustración y tristeza, pero que, desde el juego, se promueven espacios en donde la competencia queda a un lado y se pasa al gusto colectivo, a que cada niño y niña busque apoyo en sus pares y que de igual manera lo reciba, así, no solo las maestras son una base y apoyo para los niños, sino que entre ellos y gracias a ese fortalecimiento de vínculos se pueden apoyar en un proceso mutuo.

Por ello mismo se puede recalcar que estas actividades rectoras se vincularon de manera integral durante todo el desarrollo del proyecto, pues brindó experiencias educativas, las cuales fueron un puente importante para aportar en el reconocimiento del mundo emocional de los niños y niñas, donde tanto el juego, como el arte o la literatura fueron más que actividades aisladas, estas en realidad permitieron ayudar y dar lugar a la comprensión a la emocionalidad y al sentir desde la experiencia misma de leer, jugar o hacer arte.

Otro de los ejes que se pretende abordar corresponde a la frustración, este como concepto transversal en todo el proyecto, el cual fue observado por las maestras para así iniciar un proceso en el que fuera abordado desde situaciones, actividades comunes y cotidianas, que recogiera aquellos elementos claves que posibilitaron ir poco a poco introduciendo herramientas que permitieran transitar y gestionar esta emoción de una manera más amigable y armoniosa; a fin de que encuentro tras encuentro se pudiese ver reflejado un avance significativo en aquellas situaciones que generaban crisis.

En un primer momento parece importante resaltar el papel de la sociedad en la idea de que frente a esta emoción, el posicionamiento hacia la excelencia genera una presión constante hacia el individuo propiciando escenarios en los que debido a esta razón de ser de dicho elemento se generen crisis que conlleven a sentirse frustrados por no poder alcanzar

el estereotipo idealizado, de allí que pasamos a un momento de respuesta a estímulos, en las que el obtener algún premio o alcanzar dichos objetivos genera una respuesta casi inmediata que según Amsel (1958) “Luego de que se omite sorpresivamente la recompensa, el animal desencadena una respuesta innata y aversiva llamada frustración que ahora es anticipada por las claves que antes anunciaban recompensa.

Esto produce un conflicto al principio del entrenamiento ya que tanto frustración como recompensa están predichas por condicionamiento”, desde estos aportes es justamente la sociedad la que predispone a los individuos y propicia esta idea de obtención de recompensas al realizar cierta acción, sin embargo, se da lugar al cuestionamiento acerca de qué pasa si estos “premios, beneficios o recompensas” no son los esperados, puesto que no se puede tomar lugar a estas diversas situaciones cotidianas desde una posturas en la que se piense que el objetivo a alcanzar siempre traerá resultados fructíferos, pues es justamente allí donde se ha difundido la idea de avanzar automáticamente sin realizar una comprensión real de aquello a obtener, que el individuo da respuesta de manera inmediata a estos estímulos, orientando la exigencia y la excelencia hacia una perspectiva por la obtención que, al contrastar con la realidad, desencadena dificultades emocionales debido a que en la mayoría de las ocasiones no es el logro lo que se espera, cosa que en un inicio se presenta como una emoción de ira, tristeza o traición que al pasar el tiempo y comprender estas emociones constantes se transforman en frustración por no obtener lo que se espera.

Sin embargo, el logro no es el único elemento que en el presente trabajo se pretende abordar como detonante de la frustración, una vez se ha tomado en cuenta la visión de la sociedad como impulsora de esta emoción, es justamente en el marco del PPA que se pudo abordar, en la institución educativa, y el aula de clases del grado primero, que son estos espacios en donde surge tales situaciones que desencadenan dificultades emocionales que llevan a la frustración, esto dicho por los mismo niños y niñas en algunos de los encuentros realizados. Si bien es inevitable que la institución educativa promueva este tipo de dinámicas alrededor de la competencia y la expectativa social, también debe generar espacios para acompañar a los niños en la tramitación de la frustración y en general de su dimensión emocional.

El recoger las voces, sentires y observar las acciones de los niños y niñas, y así mismo realizar una autorreflexión de cada maestra, se puede decir que son estos espacios mencionados con anterioridad que en un gran porcentaje (**ver anexo 3 Tabla espacios frustrantes**) son enfrentados con una dificultad mayor por parte de los niños y niñas, no se quiere dar por entendido que el aula es un espacio frustrante de por sí, pero en los encuentros realizados y a partir de los productos recogidos en cada uno de ellos, si surgen algunos elementos o modos en los que se reconocen una serie de acciones por parte de la maestra en su mayoría que generan estos escenarios frustrantes; la comparación entre pares, la exigencia y las relaciones interpersonales son las que se observaron de manera más detallada y resulta clave resaltar.

Como maestras se debe comenzar a ser más conscientes de que estas acciones que consideramos mínimas o cotidianas, por tanto como parte del proceso educativo, repercuten de manera significativa en el desarrollo de los niños y niñas, el hecho de esta constante comparación entre un alumno y otro por sus desempeños o en algunos casos por simple favoritismo, propician ambientes conflictivos en los que son justamente los niños y niñas quienes llevan una dificultad al enfrentarse al sistema educativo, sus exigencias y elementos propios que a su vez complejizan estos abordajes; en la realización de algunos encuentros se presentó de manera notoria que lo cotidiano del aula como el escribir un corto párrafo, realizar un dibujo, entre otros, adicionando a esto un tiempo claro, desencadenan escenarios en los que la frustración se presenta de manera evidente, principalmente en aquellas actividades que pueden desencadenar emociones frustrantes y que significó para el proyecto un momento de lectura y reflexión.

Llevar a los niños y niñas a estas situaciones, precisando que quizá falte un análisis más riguroso tiende a generar en los niños el hacer comentarios que ponen de presente la comparación y la competencia por encima del interés mismo de aprender; no se espera satanizar el que hacer de la maestra, pero sí proponer acciones que dejen a un lado la comparación como incentivo para que se logre lo esperado, pues como se ha mencionado con anterioridad el eje emocional no es cosa que se domine con gran facilidad y que se aprenda de manera lineal, de allí que se deben propiciar reflexiones que den paso a una comunicación más asertiva para con los niños y niñas y estos elementos básicos de la

cotidianidad del aula sean abordados con mayor tranquilidad sin el afán diario y aunque se presenten situaciones frustrantes, sea posible gestionarlas y transitarlas de una manera más consciente.

Otro elemento importante a mencionar corresponde al nivel de exigencia, pues justamente como se mencionó anteriormente, el PPA presentó en cada uno de los encuentros situaciones retadoras, que tenían un nivel de exigencias y ponía a prueba a los niños y niñas, ya fuese en alguna actividad lúdica como el circuito de obstáculos o algún producto solicitado en los mismos, en el que por parte de los niños y niñas se entendía como una exigencia académica, justamente en el encuentro 3 en el que más se presentó de manera evidente esto de la exigencia, pues en este se invitó realizar una figura en plastilina que representara como cada uno veía su frustración, sin embargo, no se esperaba ni se planteó en un principio el tiempo o la perfección como elementos importantes de la misma, pero por parte de los niños y niñas así se asumió; esto desencadenó dos situaciones en las que se expresaba la frustración en palabras textuales por no poder realizar dicha solicitud por parte de las maestras, sin embargo la reflexión a la que se llegó en el encuentro se concretó que esta creación no estaba pensado con dicho fin; por parte de los niños y niñas se deben emprender acciones y reflexiones que propicien entender cuál y qué de la cotidianidad del aula contiene exigencia, dicho esto en colectivo se construyó un espacio pensamiento que pretende con el pasar del tiempo poder abordar autorreflexiones en los niños y niñas de quienes se espera no generen miedo por la exigencia en el aula de clases ni en ningún otro escenario y que a su vez se comprenda que es esto que se exige y si realmente es un exigencia.

Finalmente las relaciones e interacciones entre pares dieron lugar a observar cómo desde el PPA se hicieron presentes al plantearse desde dos posturas tanto la individual como la grupal, se pretendió que al inicio el abordaje de la frustración se realizaría de manera individual, se comprendieran y se generarán acciones en pro de ésta, para así más adelante poder comprenderla y apropiarla; lo colectivo jugó un papel importante debido a su implicación en el aula de clases, y es justamente acá en donde la comunicación en las relaciones surgidas entre pares fue un elemento clave que se trabaja en el proyecto.

En el encuentro 7 las relaciones e interacciones entre pares se presentaron de manera más evidente que en los demás, puesto que se evidencio que:

“una de las principales dificultades al afrontar unas crisis es compleja en la manera en que se comunican esas emociones tanto a sí mismos como a sus compañeros y maestros, lo que hace que el tránsito, la ayuda y acompañamiento que se pueda suministrar de primera mano por las maestras se dificulte” (Fragmento recuperación encuentro 7, 17 de octubre de 2023)

Es desde la comunicación que las relaciones se gestan tanto positiva como negativamente, el poder entablar conversaciones y diálogos con el otro propician escenarios fructíferos en los que aquellas crisis que se presentan puedan ser abordadas con mayor facilidad, puesto que dicho por los mismo niños “a veces siento temor de expresar lo que siento a mi profe pues creo que no me va a entender” (voz de una de las niñas en este encuentro, 17 de octubre de 2023), el hablar con un compañero da más seguridad y permite palabras un poco más cercanas a las que la maestra pudiese encontrar o compartir. Se optó en este proyecto por encontrar espacios en las actividades de cada uno de los encuentros, en los que estos diálogos y conversaciones se presentarán de manera más constante a fin de que nuevamente lo colectivo fuese un aspecto primordial, que se contempla desde las posibilidades y no desde posturas radicales, que obligan a los niños y niñas sino que por el contrario permitieran el compartir y el expresarse de manera libre y segura dejando a un lado la idea de que la frustración siempre tiene una respuesta agresiva a las situaciones que se presentan, tal como expresan Dollar Y Miller (2003) “También puede aprenderse respuestas no agresivas, como emprender pasos adaptativos para cambiar la situación que produce el enojo”, desde lo expresado se fortalece aún más el ejercicio por relacionarse con el otro y gestar diálogos que propicien el tránsito y gestión de la frustración de manera más amena tanto para los niños y niñas como para las maestras.

Se puede destacar que en un primer momento el acercamiento a la comprensión por parte de los niños y niñas frente a la frustración se realizó de manera consciente y clara lo que permitió una apropiación que antes no era posible porque no había el espacio para hablar de ello; el abordaje por parte de las maestras abordaron este concepto trajo consigo

todo un proceso de análisis, comprensión y planificación en el que se acogiera la mayoría de elementos claves para el trabajo a fin de brindar las herramientas necesarias y así mismo el proyecto así como llevó a los niños a situaciones realmente retadoras y frustrantes, cumplió con el objetivo de trabajar a favor de hacer tangibles dichas situaciones que cada uno de los niños pudo explorar, lo cual permitió reconocer la importancia de pensar no solo en esta sino en todas las instituciones, la posibilidad de contemplar en alternativas que permitan el abordaje de la frustración de manera más amigable y tranquila, pues hace parte del proceso por el tránsito del sujeto.

El último de los ejes que surgen en este análisis corresponde al rol docente, tanto en el proyecto como en la manera que se abordó conceptualmente en el presente en articulación con la educación emocional, como se menciona en un principio el papel del maestro en el aula es primordial y va más allá de transmitir conocimientos, es así como se presenta de manera clara esta importancia de construirse como maestros multifacéticos que posibiliten ir más allá de únicamente estar presentes en el aula y propiciar desarrollos tanto académicos como personales, sociales y emocionales, los cuales den paso a explorar y comprender el mundo de maneras diversas como ya se ha resaltado pero que a su vez estos desarrollos constituyen a un ser propio, real y consciente de todo aquello que lo rodea.

Es así que al mencionar a Bisquerra “El profesorado que participa en la educación emocional debe sentirse cómodo hablando de las emociones. Esto exige una formación previa. Con todo, cuando algún profesor no se siente capaz de impartir ciertos conocimientos de educación emocional, el orientador psicopedagógico puede ir a la clase a enseñarle in situ la forma de hacerlo” (Bisquerra, 2000, pp. 8); de allí que al entrar en el mundo de lo emocional no se debe tomar como un asunto menor, por el contrario tal como lo expresa el autor y según la experiencia la cual da cuenta de la necesidad de construir una preparación exhaustiva, precisa, acorde y detallada que se entienda tanto en el papel de maestros/os tanto al momento de transmitirlo a los niños y niñas; esta preparación y conocimiento de este aspecto permite construir pensamientos claros y discursos reales que a su vez se convierten en temas cómodos y fáciles a la hora de hablar y trabajarlos con los niños y niñas, de esta manera se vio en el proyecto, a su vez una visión precisa acerca de

contemplar estos elementos dentro de los planes de estudio de las instituciones y sobre todo para los maestros en su propio ser.

En el presente se resaltan todos los avances que las maestras forjaron para sí mismas, su preparación y la manera en que se construyeron junto con los niños y niñas, cómo se integraron en el proyecto y fueron tanto creadoras como partícipes del mismo, de allí que la empatía y el reconocimiento tanto de las emociones de a quienes iba dirigido el proyecto como las propias, posibilita crear espacios en donde primara la escucha y la atención de todos aquellos sentires y hallazgos en cada uno de los encuentros.

Respecto al tópico de la frustración las maestras/os en el aula acompañan, ayudan y apoyan el enfrentar y transitar por la misma de manera saludable, se actúa como guías, sujetos de contención y acompañamiento, por medio de la presencia de las maestras puede ser posible la validación de emociones, el ayudar a comprender y trabajar con ellas, pues como se pudo observar en la mayoría de los encuentros, fueron constantes las crisis que se presentaron y allí es donde la intervención de las maestras daba tranquilidad y seguridad tanto para el niño o niña que la estuviese viviendo en el momento como para el grupo en general; del mismo modo al estar tres maestras presentes en el desarrollo del mismo, se pudo poner atención de manera más fácil y sencilla al más mínimo detalle en las reacciones, sentires, expresiones, entre otros, que suscitaron los encuentros en cada uno de los niños y niñas debido a que como se ha mencionado igualmente, este proyecto posibilitó el involucramiento de las maestras para quienes también se hizo presente la frustración; fue parte del proceso en diversos momentos, lo que permitió de igual forma realizar el tránsito para aprender y seguir adelante con la propuesta para llevarla a buen término hasta el final, a pesar de las adversidades presentadas.

Con lo anterior se puede mencionar que el rol del docente va más allá de la preparación de los espacios, su adecuación, el pensar la manera más amena de transmitir un conocimiento entre muchas otras cosas, lo emocional respecta también a estos sujetos y al recurrir a la experiencia, la frustración fue parte de ellas; al preparar un material, un espacio, pensar y planificar un orden, una serie de pasos y elementos claves, se espera que estos puedan ser logrados sin el más mínimo error o desviación, sin embargo, fue el mismo

proyecto y su desarrollo que dio espacio para la reflexión de que se cometen errores, o en ocasiones no se es tan preciso en ciertos detalles, incluso hasta para los niños y niñas una propuesta que se consideraba importante y espectacular, resulta ser aburrida y muy fácil, son ellos los mayores críticos de esta, y visto desde allí se resalta este elemento principalmente en el encuentro 10, el cual consistió en el cierre del proyecto, en el que se reflexionó alrededor de como una propuesta elaborada y planificada no se logra en su completitud, se aborda en algunos detalles y no como se esperaba en un principio y que se debe pensar o hacer en pro de mejorar o lograr este objetivo, es justamente allí en donde se retoma uno de los ejes ya trabajados siendo este la frustración, de manera que se quiere visibilizar que ésta se hace presente en todos y cada uno de los miembros del proyecto.

Así respecto nuevamente al elemento socioemocional, la creación y construcción de vínculos fue clave en el transcurso de lo vivido, tanto entre pares como se observaba anteriormente como entre maestras y alumnos, es así que en este análisis el rol docente también se ve implícito en la propuesta la manera en que en un principio quizá por desconocimiento de las otras maestras titulares, o miedo de que pasaría, por la poca receptividad de lo propuesto o simplemente por no querer participar por una u otra razón, hizo que el posibilitar estos vínculos tuviera un grado más de complejidad, de dificultad y claro está de esfuerzo, pero esto no fue un impedimento para que poco a poco fueran superados estos obstáculos que se presentaban, realmente fue un esfuerzo tanto de los niños y niñas como de las maestras por generar esa seguridad y tranquilidad para hablar, expresar ideas, recoger sentires y comunicarnos, lo que propició que en cada encuentro fuera más sencillo acercarse a los niños y niñas, comprender e ir identificando cuales eran sus sentires, particularidades y necesidades referente a lo que se solicitaba y del mismo modo se observó una progresión significativa en este ambiente seguro, tanto así que en apoyo de Carmelo en los siguientes diálogos con los niños y niñas se preguntaba acerca de si se continuaría con el proyecto, si nuevamente estarían las maestras en el aula y se harían esas actividades que tanto disfrutaron.

También cabe resaltar que a pesar de que desde un principio los esfuerzos hacia la perfección estuvieron siempre presentes y como un objetivo claro, se entiende que la perfección no se alcanza al primer intento, no se domina tal cual como no se dominan las

emociones y del mismo modo la frustración, no se tiene control de aquello que puede salir no tan bien o que genera dificultades y es desde allí que las maestras se construyen, se reformulan, reflexionan y trabajan para obtener los resultados que se espera, aquellos de los cuales en el presente proceso se tuvo, pero sin embargo con un grado más de perfección, preparación, análisis, argumentaciones, reflexiones y tiempo.

Pensar en el papel que asume como docentes desde estos aspectos mencionados tanto en la educación emocional posibilita construcciones valiosas que van acorde al desarrollo propio, al entender que se hace parte de lo que se propone y respecto a los componentes individuales y colectivos se generan estrategias que dan paso a nuevas construcciones, que enriquecen el ejercicio docente, las relaciones entre maestro alumno y la manera en cómo en algunos momentos se vuelve un niño o niña más del aula, se vive su mundo, se conoce y aprende a explorar en su multiplicidad de características y se supera la idea de que el maestro solo planifica sin sentido, para reconocer el lugar del pensamiento situado pensamiento que se transforma cada vez más real, más crítico, que acompaña cada práctica y de la misma forma que posibilita hacer parte de una comunidad y del mismo modo hacer parte de los sujetos con quienes se interactúa para llevar a cabo propuestas en las que los maestros piensa, organizan, se documentan y preparan todo con la más mínima atención para que esta transmisión de conocimientos se comprenda desde otras posibilidades y perspectivas.

Una vez expuestos aquellos ejes que se articulaban con el PPA se presentó de manera evidente una categoría emergente a la cual se decidió titular “*Familias constructoras*” desde allí se pretenden analizar las posibilidades, interacciones y dificultades que se tuvo al momento del desarrollo del proyecto, sin embargo, a pesar de que el objetivo y foco del presente trabajo no contempló ni planteó la idea y objetivo de vincular a las familias ni involucra las en el PPA, parece importante resaltar estos aspectos mencionados a fin de poder dar un cierre completo a las tres figuras que se presentan: Niños y niñas, maestras y familias.

Es un hecho ampliamente reconocido que las familias desempeñan un papel fundamental en la formación emocional y socio afectiva de los niños y niñas. Desde el seno

familiar es donde se gesta el primer contacto con el mundo emocional, estableciendo los cimientos sobre los cuales se construye la capacidad de los niños para manejar sus emociones. Los padres y el entorno que rodea al niño actúan como arquitectos, dando forma y estructura a la experiencia emocional del niño, y sentando las bases para su desarrollo como individuo emocionalmente competente.

Los padres desempeñan un papel fundamental en la educación emocional de sus hijos, ya que son quienes establecen las bases para dicho desarrollo desde una edad temprana. Su genuino interés y compromiso en este aspecto es crucial para proporcionar a los niños las herramientas necesarias para comprender, gestionar y expresar sus emociones de manera saludable.

El colegio se convierte en un espacio donde los padres se sienten no solo involucrados en las dinámicas sociales y académicas, sino también con el deber de participar activamente en las actividades escolares. Esta conexión con el entorno escolar no es una excepción, sino más bien una norma que refleja una preocupación especial por formar parte de la vida educativa de sus hijos. Es evidente que, en este contexto, los padres muestran un interés particular por involucrarse en las experiencias vividas dentro de la institución, lo cual ha sido fundamental para nosotros como comunidad educativa.

Se valora enormemente la colaboración de los padres en este proyecto, ya que aunque no se puede estar presente en los hogares para observar lo que ocurre, se está al tanto de lo que sucede en el aula. Es un esfuerzo conjunto en el que se proporciona todo el apoyo necesario para enseñar a los niños a lidiar con la frustración y prepararlos para los desafíos del aprendizaje. Sin embargo, se reconoce que este proceso no puede realizarse sólo desde la escuela; es fundamental el respaldo desde el hogar. La presión por alcanzar la excelencia y el deseo de ser los mejores, que a menudo generan situaciones de frustración, son desafíos que se enfrentan no solo a nivel social, sino también como familia. Por eso, es esencial que los padres también reflexionen sobre la idea de la perfección y se involucren en el proceso de ayudar a los niños a gestionar la frustración de manera saludable.mu

“En la vida adulta, los esquemas de comportamiento emocional tienden a interpretarse en términos de personalidad. Algunos aspectos de las emociones son susceptibles de ser transmitidos de padres a hijos, si bien aquí se produce una interacción entre la herencia y el ambiente que hace difícil dilucidar lo que se debe a lo uno o a lo otro” (Oatley y Jenkins, 1996)

Fue realmente reconfortante contar con el apoyo inicial de los padres para la aceptación de este proyecto pedagógico, es plenamente consciente de que el término "mundo emocional" es relativamente nuevo y que el proceso de ser más conscientes emocionalmente puede generar incertidumbre y dudas sobre cómo abordarlo, por ello, se tenía la incertidumbre de si tendría la aceptación que se esperaba, sin embargo, es grato mencionar que los padres en su mayoría respondieron de manera muy positiva a dicha participación, en particular, para la realización de uno de los encuentros, la creación de cartas, se recibió un gran apoyo para la recepción de estas cartas.

Para aquellos niños cuyos padres no estuvieron totalmente de acuerdo con la participación en el proyecto, se comprende que existen preocupaciones legítimas sobre la divulgación de datos personales y la imagen de los niños. Este es un tema de gran importancia, no solo para los padres, sino también para la institución en su conjunto. Obtener la aprobación de los padres es fundamental, ya que, aunque se trate de un colegio de alto nivel socioeconómico, los niños no deben ser considerados figuras públicas. De hecho, esta fue una de las razones clave para iniciar este proyecto. Es crucial respetar la privacidad y la seguridad de los niños en todo momento.

Sin embargo, para aquellos niños cuyos padres no otorgan autorización para la publicación de fotos, el taller se llevó a cabo de todos modos. En lugar de centrarse en la divulgación como se había planeado originalmente para la revista, el objetivo principal del taller era vincular a todo el curso en el manejo y las herramientas de la frustración.

Sin embargo, los padres demostraron una muy buena disposición para ofrecer apoyo a sus hijos, mostrando una incondicionalidad que fue profundamente reconfortante. Esta actividad fue transformadora para los niños, ya que les brindó confianza y les permitió

explorar su mundo emocional sabiendo que sus padres estaban ahí para ellos. Este encuentro en particular fue tremendamente emocional e impactante para los niños, lo que llevó a reconocer aún más la importancia fundamental de los padres en el proceso de desarrollo emocional de un niño. Se sabe que cuando padres y educadores trabajan juntos en la educación emocional, se abre un mundo de posibilidades para que los niños se conviertan en adultos emocionalmente equilibrados y seguros de sí mismos.

Fue gratificante saber que se contó con el apoyo de los padres; sin embargo, la actividad también puso de manifiesto cómo los padres no están completamente involucrados en el mundo emocional de sus hijos, a menudo nos enfocamos en las emociones primarias, como demostrarles amor o consolar la tristeza, pero cuando se trata de la frustración, una emoción vital que surge principalmente en momentos de desafío y logro, no siempre se siente un apoyo completo por parte de los padres, pues durante la actividad, se pudo observar que algunos niños, al recibir palabras de aliento de sus padres, se emocionaron hasta las lágrimas, resaltando lo significativas que eran esas palabras porque no las escuchaban con frecuencia en casa. Esto nos hizo comprender que la educación emocional en el hogar no siempre está presente, lo que puede limitar el crecimiento y desarrollo personal de los niños, así como su seguridad en sí mismos. Por lo tanto, es crucial contar con un mayor apoyo emocional desde el hogar y las familias para fomentar una educación emocional efectiva.

“La influencia del contexto ambiental en el desarrollo emocional es fundamental. Las relaciones íntimas durante los primeros años de vida, principalmente con la madre, y con la familia en general” (Oatley y Jenkins, 1996)

La participación activa y comprometida de los padres en la educación emocional de sus hijos es un pilar fundamental en el contexto escolar, en entornos educativos de alta exigencia, donde se prioriza tanto el desarrollo académico como el personal, la vinculación de los padres adquiere una relevancia aún mayor, en este sentido, se hace hincapié en la necesidad de no solo estar presentes en las actividades escolares, sino de comprometerse genuinamente con la construcción de una base sólida en educación emocional para y por sus hijos.

La infancia es un período crucial en el desarrollo emocional de los niños y niñas, siendo el momento en que los niños comienzan a enfrentar las complejidades de la vida y a experimentar las presiones sociales para alcanzar la excelencia, sin embargo, es imprescindible superar la noción de una excelencia homogénea y reconocer la singularidad de cada niño, con sus propias fortalezas y desafíos.

En este sentido, la participación activa de los padres en el proceso de educación emocional se torna esencial para proporcionar un entorno de apoyo y comprensión que favorezca el crecimiento integral de los niños.

Por ello mismo, se emite una invitación abierta a los padres para que se sumen a este proceso de descubrimiento emocional, donde se les motive a estar presentes para sus hijos, no solo físicamente, sino también emocionalmente, brindándoles el apoyo necesario para navegar por las complejidades de sus emociones y así, poder crecer juntos emocionalmente. Así mismo, se resalta la importancia de que los padres se involucren en su propio crecimiento emocional, abriendo sus mentes a nuevas perspectivas y comprendiendo la relevancia de la salud mental en el desarrollo de sus hijos.

Una vez mencionados los ejes principales del análisis que se presenta se quiere dar mención honorífica a uno de los principales personajes del PPA debido a su importancia tanto en el momento de la creación del proyecto, como en su constante participación y apropiación del mismo; pensarse en un acompañante o personaje que estuviese de manera explícita en el desarrollo del proyecto permitió analizar desde su forma, color, influencia y participación a las maestras, sus materiales y presencia en cada uno de los encuentros, esto permitió que estuviese realmente pensado en pro tanto de las maestras en formación como de los niños y niñas; de estos pensamientos y análisis surgió “Carmelo” (**ver Marco Metodológico**), un acompañante constante y lleno de fantasía el cual permitió un ambiente en el que las comprensiones y relaciones con este fuesen más reales, a su vez permitió gestionar y transitar por las crisis que se presentaban de una manera más cercana a los niños y niñas, pues como se ha comentado en un principio estas relaciones con ellos fueron complejas, sin embargo, Carmelo contribuyó de manera constante y activa en este aspecto, brindando un viaje ameno y acogedor por las emociones y sentimientos de las niñas y

niños. Hilar una historia en la que él tuviese un nombre, un lugar donde vivir y un modo de ser, gustos y preferencias brindó a los niños y niñas un escenario más cercano y amigable al momento de entablar relaciones con él, le otorgó una identidad e incluso lo convirtió en un niño más del aula, el cual también sentía, lloraba, se emocionaba y, por ende, se frustraba.

Del mismo modo, el reconocimiento y este lugar dado por los niños y niñas estuvo tanto para ellos como para las maestras en formación desde el inicio, al momento de enviar el poster de promoción del proyecto, ya se hacía un alusión a Carmelo, se le daba un nombre y claro está, una expectativa tanto a padres de familia como a los mismos niños y niñas que permitía una disposición previa al desarrollo del PPA, a su vez, se entregaron algunos botones a las maestras titulares, a coordinadoras y rectora del colegio Minuto de Dios Siglo XXI, que permitió una apropiación más real de que algo se estaba preparando y se llevaría a cabo, de igual manera en cada uno de los encuentros se envió un sticker con el logo del proyecto en el que se avisaba a los padres de familia que se tendría este “encuentro” y por último, Carmelo siempre acompañó el proyecto, se le dio voz que facilitó comprenderlo en su diferencia y hacerlo parte de este viaje.

Recogiendo todos estos elementos se debe ser destacar que la presencia de Carmelo cumplió y superó las expectativas pensadas por las maestras en formación, se convirtió en un apoyo y un personaje indispensable entorno a la propuesta, un personaje por el que se hacían preguntas día a día, por el que se quisiera estar y entablar diálogos que solo el guarda, pero a su vez, esta identidad que dieron los niños y niñas a este compañero posibilitó puentes en las relaciones que se pretendían ejecutar, vínculos de los cuales se tomó parte para entablar diálogos y conversaciones alrededor de la participación del proyecto, siempre destacando que Carmelo también se sentía frustrado y que se realizaba un recorrido y aprendizaje de la mano de este compañero. A partir de esta metáfora fueron posibles muchas construcciones por parte de los niños y niñas, se plantearon preferencias y características propias, a las maestras que orientan el proyecto posibilitó identificar estos elementos mencionados y darle más fuerza en cada uno de los encuentros buscando siempre una mejoría en aquello a lo que se conversaría con los niños y niñas en cada encuentro.

Sin lugar a dudas fuese Carmelo o cualquier otro personaje, su implicación marcó un punto de referencia que fortaleció al PPA, lo nutrió de posibilidades a su alrededor y dio paso al cuestionamiento, la curiosidad, el miedo, la alegría y el apoyo, esto relacionado con el eje socioemocional que se esperaba fortalecer y enriquecer desde aspectos y elementos sencillos que acogiera a los niños entorno a su seguridad, bienestar y confianza para relacionarse con todos y cada uno de los elementos que se brindaron para llevarlo a cabo de la manera más amena y oportuna posible.

De allí que se puede destacar que la participación de Carmelo marcó un punto de inicio y uno de fin, ambos igual de primordiales e importantes, dio a los niños y niñas sin pensarlo, en un principio muchas herramientas y habilidades para comunicarse, dialogar, preguntar y cuestionarse acerca de lo que se estaba llevando a cabo, del mismo modo, generó expectativas que cada quien sabe si las cumplió o algo faltó, sin embargo dicho desde las maestras titulares “El apoyo y lugar dado a Carmelo fue lo mejor que pudieron presentar junto con el proyecto” (Hormaza Martha. Profesora Titular, Colegio Minuto de Dios Siglo XXI, Grado Primero. 2023) conversaciones que se nutrieron encuentro tras encuentro y que benefició el desarrollo y comprensión del proyecto y su impacto en el aula.

Adicional a lo anterior, cabe mencionar que Carmelo aparte de ser inspiración y materializarlo, pretende un gran reto a las maestras encargadas del proyecto, pensar en sus detalles, sus características, personalidad y sobre todo su presencia dio lugar a la incertidumbre, el miedo, la preocupación y cuestionamiento acerca de si estaría acorde o no con lo propuesto, con sus participaciones y el lugar que se le iba a dar, pero estas dudas fueron resueltas en el transcurso de cada encuentro y que, contribuyen al labor de las maestras, el cual implica cuestionarse, pero, siempre buscar una solución y beneficio a su enseñanza y a sus estudiantes, de igual manera, este proyecto permitió hasta el día de hoy, dicho por los niños y niñas visibilizar un faltante en su diario vivir, esto acompañado de la frase “Carmelo me ayudó y lo extrañamos, vuelvan a traerlo profes” (Niños y niñas de grado segundo 2024), se espera en una próxima oportunidad retomar el lugar de Carmelo desde otros escenarios y que, pueda acompañar, escuchar y acoger cada mundo emocional que constituye cada niño y niña.

Desde otra perspectiva orientada a las posibilidades brindadas por la institución, se quiere mencionar el lugar de la de este espacio en el momento de acoger y acompañar la presentación del proyecto, en primera instancia al presentar la idea de poner en marcha un Proyecto Pedagógico de Aula, por parte de la institución, surgieron dudas sobre el que sería del proyecto, para qué este y por qué con grado primero, desde allí las maestras en formación orientaron y solicitaron una reunión con coordinación y rectoría en la que se pudiese exponer todos los puntos claves y aspectos relevantes del mismo, como duración, cantidad de encuentros, propósito del proyecto y cualidades que permitieron tener una idea más cercana de lo que se pretendía realizar.

Una vez compartida esta información se explicitó que se debía esperar un tiempo para que por parte de rectoría fuese revisado y aceptado, esta aceptación traía consigo un documento dado por la universidad en la que se recogían varios elementos del proyecto que ya se habían comentado y una carta de solicitud por parte de las maestras en formación, este tiempo de espera fue bastante corto lo que permitió en la semana siguiente empezar con los desarrollos, sin embargo, la solicitud de papeles adicionales fue otro de los elementos que llamó la atención de las maestras en formación debido a la política de tratamiento de datos que maneja la institución, ésta establecida principalmente para primaria debido a que en este espacio existen políticas estrictas entre padres de familia y el cuidado de la imagen de sus hijos, llegando así a la prohibición de la toma de fotos, registros videográficos y demás.

Desde allí, que este elemento requiere de un mayor análisis y preparación para poder cumplir con este requerimiento, del mismo modo, se debió enviar una autorización en la que dieran permiso de hacer parte del proyecto y a partir de allí poder empezar con su desarrollo; estos requerimientos, solicitudes, formatos, diálogos, charlas y cuestionamientos permiten a las maestras en formación orientar sus reflexiones alrededor de la importancia de pensarse su propuesta a favor del respeto de estas particularidades, de igual manera, una exigencia mayor por los detalles y registros que se llevarán a cabo, el lenguaje y manera en la que será comunicado a los padres de familia y claro está, la expectativa por la respuesta que esperase fuera favorable, acá igualmente se resalta el interés de los niños y niñas

quienes fueron una gran motivación para que desde las familias el proyecto fuera acogido y se permitiera llevar a cabo de la mejor manera posible.

Se menciona de igual manera que como se puede ver explícito anteriormente (ver Caracterización escenario de práctica maestra Estefanía), aunque la institución cuenta con elementos propios que benefician el eje socioemocional, son estos muy amplios y el ideal de llevar a cabo este proyecto en este curso, fue precisamente explicitar y dar más detalle a esos elementos propios en apoyo y fortalecimiento de estos elementos ya establecidos.

El análisis de este componente se establece a raíz de dos aspectos principales que se dan recurriendo a la experiencia, en primer lugar, la importancia de que las maestras conozcan, se documenten, comprendan y reflexionen alrededor de las implicaciones que trae poner en marcha y plantearse la posibilidad de implementar un proyecto por lo menos en esta institución, los requerimientos, características, papeles, formatos y demás que trae consigo este proceso, a su vez es importante resaltar que sería una buena posibilidad que, desde la universidad se planteen espacios que preparen a los y las maestras en estos temas más formales, unas orientaciones más detalladas que den cuenta de los procesos y permitan que los mismos se lleven con facilidad, pues al ser esta la primera experiencia relacionada con la implementación de proyectos en una institución, trae consigo muchos vacíos que no son reconocidos en su totalidad, esto no se plantea como una desventaja sino al contrario, una oportunidad para la mejora desde algunos espacios académicos que se propongan albergar en su programa analítico estas orientaciones, promoviendo así, maestro y maestras cada vez mejor preparados para brindar todos sus conocimientos adquiridos en el ámbito laboral y escolar.

En un segundo lugar, la disposición de la institución para acoger el proyecto fue de grandes magnitudes, una vez este fue aceptado se dio paso a todos los requerimientos y propuestas que trajera consigo, de allí que contar con estos elementos dota a las maestras en formación de seguridad, confianza y apropiación para poder llevar a cabo sus propuestas de la mejor manera, tanto en espacios como en insumos se dio vía libre para desarrollar todos los elementos y aspectos claves del proyecto y más sabiendo que el producto de este proyecto quedará como un referente o apoyo del cual futuramente pueden tomar para

realizar uno propio, de hecho en la actualidad a raíz de la implementación del PPA se gestó desde Psicología una serie de sesiones orientados por este departamento acorde con las emociones y sentimientos, lo que hace sentir a las maestras en formación orgullosas de los esfuerzo y más aun teniendo claro que su objetivo se cumplió y ahora son un referente tanto para la institución como para las propuestas que se abordan respecto a este eje.

También se hace necesario destacar el papel de la maestra titular en torno a su disposición para acoger y gestar espacios y ajustes al proyecto, una vez aceptado el proyecto por la institución el paso a seguir fue comentar y solicitar a la profesora titular Martha Hormaza su aceptación en el grupo, de igual manera se brindó un espacio en el que se presentó el proyecto con sus objetivos y propósitos y claro está, lo que sería desarrollado, este diálogo permitió posicionarse en el lugar de las maestras titulares, comprender sus esfuerzos, preparación y demás elementos que dan el lugar de sí mismas, una reflexión que abordó el futuro desarrollo y ejercicio de las maestras en formación que orientan el proyecto, de allí que este diálogo se vio desde perspectivas diversas que fortalecieron la apropiación del espacio y del grupo al que será dirigido y en el cual se pensó para presentar la propuesta.

Otro elemento que se planteó en estos diálogos fue el relacionado con la distribución de los días (**Ver caracterización escenario de práctica**), esta distribución como se presentó anteriormente dificulta la secuencialidad con la que sería presentado el PPA, pues había semanas en las que las intervenciones no fueran posibles, sin embargo, estos diálogos con la maestra dieron paso a organizar semana a semana los posibles encuentros que se llevarán a cabo, con especial cuidado a horarios, días y clases que se tomaron para poder tener un control sobre estas dinámicas propias de la institución, se destaca la acogida de la maestra titular y la disposición al dar estos espacios, posibilidades, tiempo, materiales y elementos necesarios que permitieron hacer y llevar a cabo los encuentros cómo se planteaban.

Conocer estas implicaciones propias por parte de las maestras titulares hace plantearse preguntas acerca del futuro ejercicio de las maestras que orientan al mismo, la experiencia da cuenta que ser maestra no solo se ve reflejado en el lugar que se ocupa en el

aula, trae consigo una serie de requerimientos, esfuerzos y perspectivas que hacen del lugar de la maestra un lugar diverso, cada maestra asume su papel desde diferentes posturas pero en este caso continuando con lo relacionado a la maestra titular se resalta la gran visión que posee y la relación que teje de confianza y seguridad con las maestras en formación a fin de potenciar su paso por el escenario de práctica y dotarlas de las herramientas necesarias para que su proceso sea ameno y comprendido en su totalidad.

Finalmente en este análisis se quiere dar voz a las maestras en formación, a las orientadoras, creadoras e impulsoras del proyecto, pero esta voz va desde dos elementos, el primero se orienta a todas esas fortalezas que se tuvieron para la realización y puesta en marcha del PPA, en un segundo momento las dificultades que se encontraron, que se tuvieron a lo largo del proceso, y que se reconocen como elementos por trabajar, por mejorar y no solo como errores que se cometieron, obstáculos por superar y oportunidades para mejorar y que, permiten una reflexión que lleva a diálogos y conversaciones con colegas, maestros y entre el mismo grupo orientadas a buscar encuentro tras encuentro el mejor de los desempeños.

Estas reflexiones surgen de los aprendizajes propuestos desde la Universidad, como lo es al iniciar el ciclo de profundización con el que cuenta la carrera, el tener la posibilidad en sexto semestre de formar grupos en consideración a las líneas de investigación con la que cada maestra se sienta cómoda e interesada; ello permitió abordar en un primer momento el seminario de investigación de la línea (Infancia, Educación y Sociedad) desde tres perspectivas diversas que se articularon en una sola, para construir la pregunta inicial que orienta este proyecto, pregunta que estuvo inmersa en arreglos, diferentes miradas y sugerencias a fin de enriquecerse y claro está, detallar aún más la postura con la que sería contemplado el trabajo a desarrollar, el siguiente paso se orienta hacia la elección de la modalidad de grado, la cual viene acompañada de diálogos relacionados con cómo elegir y plantear la que mejor se acoge al escenario de práctica asignado; sin embargo, cabe resaltar que al dar esta posibilidad de escoger con quien trabajar permite realizar un análisis de conveniencia inicialmente, pero que se convierte con el tiempo en complicidad, apoyo y fortaleza a fin no solo de entregar un trabajo de dos semestres por cumplir, si no que, por el

contrario, este enriquezca las concepciones que se tienen con respecto a la infancia, las elecciones y preferencias propias de las maestras en formación y su seguridad en la elección realizada de ser maestras y sus implicaciones.

Se considera que esta complicidad mencionada fortalece en este caso las producciones que se presentan, el esfuerzo con el que fue llevado a cabo y en relación a la frustración una reflexión constante por las veces que el PPA propició estas situaciones; el trabajo en equipo desde la visión de los niños y niñas se plantea como una dificultad o incluso un logro por conseguir, sin embargo, entre maestras se resalta en este caso que el trabajo en equipo trajo consigo retos, discusiones y momentos de crisis que se presentaron como impedimentos para continuar y culminar el proceso, aun así, esta unión y este ambiente de confianza y contribución mutua posibilitó un empoderamiento de todos sus miembros para continuar sin parar y desfallecer con el proceso.

A manera de equipo de trabajo una vez se pensó y se planteó el proyecto, este se pensó para los niños y niñas, sin embargo, en este momento cabe mencionar que el proyecto abordó y fortaleció a manera personal y profesional a las maestras en formación, permitió tomar concepciones de muchos elementos propios del ejercicio docente y sobre todo, brindó la posibilidad de tener un lugar que, aunque ya se había dado, que este fuese más fortalecido, equipado y reconocido por los niños y niñas.

Respecto a las dificultades a las que se hace referencia en este momento, se explicita que estas se orientan a los esfuerzos que las maestras tuvieron que realizar respecto a sus tiempos, organización, compromiso y dedicación al mismo, las dinámicas de los días de la institución como ya había sido mencionado dificultó este proceso, esto a su vez puso un gran peso para las maestras radicado en el cumplir con esta cantidad de encuentros, esto en este momento se presenta como una dificultad, debido a que este afán por cumplir, por obtener y completar, en algunos casos impidió un buen desarrollo de la propuesta, una atención menos detallada a algunos elementos de la propuesta y una oportunidad que se plantea para mejorar y hacer un esfuerzo adicional respecto a estas dificultades.

Desde estos ideales y perspectivas se pretende plantear posturas en las que se resaltan ambas caras de las situaciones que se pueden presentar y claro está, tener una reflexión constante acerca de las implicaciones de ser maestras, de esa decisión tomada y como esta se fortalece a fin de ir construyendo y enriqueciendo el ejercicio como maestras, que está a cortas de ser realidad y al cual se tomarán diversas posturas que con el tiempo se podrán trabajar, reflexionar y transformar sobre aquella que más se acerca a los ideales que hasta el momento se han construido.

17. CONCLUSIONES

El proyecto pedagógico "Sentir y crecer un tránsito sentimental" permitió que, desde una serie de encuentros, maestras y estudiantes pudieran crear un vínculo que va más allá de lo educativo, permitió un espacio en el que cada niño, niña y maestra que convivió en el aula, se expresara con seguridad y tranquilidad en dónde, los niños y niñas aprendieron a comunicar, reconocer e identificar sus emociones y cómo darles un lugar importante en sí mismo. Este, de igual manera permitió visibilizar la importancia de la educación emocional, en la que, los niños no están exentos de sentir emociones como la frustración y que, muchos factores como la escuela y/o familia pueden ser la raíz, así como un desconocimiento para validar y gestionar las emociones.

De igual manera, este proyecto acogió no sólo a los niños y niñas, sino que, significó un crecimiento en torno a las emociones y el quehacer pedagógico de las maestras en formación, así como la importancia de propiciar en el aula un espacio donde prevalezca la educación emocional, el bienestar y la comunicación, en torno a siempre priorizar el cómo se sienten los niños, niñas y maestras frente a situaciones cotidianas del contexto escolar.

Partiendo de estos ideales, y teniendo en cuenta la pregunta orientadora de este proyecto, las estrategias pedagógicas que favorecen el tránsito de la frustración de manera colaborativa en los niños y niñas parte desde el proyecto mismo, como una posibilidad/oportunidad que le brindó a los niños herramientas y conocimientos en un primer momento colaborativos, reforzando el conocimiento y respeto por lo que siente el otro, que facilitó el trabajo colaborativo, así mismo, buscaba el fortalecimiento del reconocimiento propio, buscando el empoderamiento y reconocimiento de que, aunque estos escenarios frustrantes están en todos los ámbitos del ser humano, se espera que este proyecto haya brindado ideales en los que los niños y niñas puedan transitar, reconocer y trabajar sus emociones y, en específico la frustración desde una mirada empática, responsable y afectiva.

De igual manera, este proyecto le brindó a los niños y niñas un espacio para ser escuchados, un espacio para ser reconocidos, en donde se sientan acogidos y libres de

sentir, de llorar, gritar, reír y por supuesto, sentirse frustrados, pero que, siempre contaron con un acompañamiento por parte de las maestras en formación, posibilitando nuevas maneras de ser y sentir en el aula.

Vinculado a lo anterior, este proyecto cumplió uno de los objetivos principales y características pensadas, como primer momento la importancia de reconocer esta emoción inmersa en las infancias, y que, como toda emoción, es importante que sea escuchada y transitada, como segundo momento, este proyecto le brindó herramientas y conocimientos a los niños y niñas, en el que, interiorizaron para ellos mismos unas maneras para desenvolverse en situaciones frustrantes o desbordantes emocionalmente. Del mismo modo, resaltar la importancia y papel que cumplen tanto las maestras en el aula como la familia en el acompañamiento del reconocimiento y apoyo del mundo emocional en los niños y niñas, que implica un aprendizaje colectivo en el que se brindan experiencias significativas que día a día fortalecerán el desarrollo social y personal de las infancias, permitiendo así fortalecer todas sus capacidades entorno a la relación que adquiere consigo mismo y con sus pares, estos conocimientos implican en un futuro el desarrollo de un ser humano integral.

Un elemento clave que cabe en las conclusiones es el pensarse en apoyos externos que potencien el trabajo con los niños y niñas, apoyos que sean más cercanos, más tangibles, amigables y que generen confianza y seguridad para desarrollar lo propuesto, entre estos se incluye personajes como Carmelo referente principal de este aspecto. La organización y disposición que se tiene como maestras permite que haya claridad, igual que surjan dudas pero que estas tengan una base estable y que vayan orientadas a lo que se está desarrollando, la documentación por parte de las maestras posibilita crear espacios que realmente están pensados con y para los niños en donde se tenga en cuenta su voz, se dé lugar a la misma y sean ellos quienes lleven el hilo de las propuestas que se presentan.

También es importante tener siempre un pensamiento crítico y reflexivo que fortalezca el ejercicio como maestras, orientado a facilitar los procesos que individualmente se llevan a cabo en el aula para que estos sirvan como base para la elección y poder de decisión de aquello que se está de acuerdo y con lo que no.

Teniendo en cuenta estas reflexiones que suscitan desde el aula, se llega a una reflexión que a partir de lo observado en el proyecto pedagógico se plantean como diversas las posibilidades en las que cada niño y niña asume sus emociones, cómo las expresa y comunica, sin embargo, cuando una emoción no es transitada genera en el sujeto que esta pase a ser un sentimiento a largo plazo y que, a su vez esta sea el inicio de una cadena de comportamientos que pueden llegar a generar en los niños y niñas momentos de incomodidad, complicaciones para relacionarse y comunicarse tanto entre pares como con adultos.

Finalmente, es clave tener en cuenta que los espacios y cómo se disponen para las infancias, pues son quienes dan paso, posibilitan y fortalecen el ejercicio como maestras; pensar que el aula es el único espacio en el cual se puede desempeñar esta importante labor o en el cual se siente más seguridad y confianza es un pensamiento que se puede reconstruir, fortalecer y si es posible, transformar, claro está desde las posibilidades de las instituciones, pero es posible pensar en espacios diversos y transformadores que hacen parte de este ejercicio los cuales permiten dar lugar a las perspectivas y particularidades con las que cada niño y niña trae consigo, brindando nuevas maneras de aprender y reconocer todo aquello que les rodea.

El estar abiertas a posibilidades diversas, construye posturas claras, las relaciones e interacciones constantes con los niños y niñas dan nombre y lugar a las maestras y a fin de cuentas, son estos sujetos los que por medio de sus diálogos, sus cuestionamientos y curiosidades, permiten posicionarse en este momento como maestras en formación a punto de culminar sus procesos, pero que, en un futuro cercano se convertirán en maestras titulares, a las que constantemente acudieron, serán referentes de vínculos en el aula más fuertes, sanos y seguros en donde se privilegie el eje socio emocional..

Pretender tener la institución ideal con todo lo que en los imaginativos se ha presentado, es una visión muy ambiciosa, sin embargo, es clave pensar en la constante apuesta por propuestas que aborden el sentir emocional y sentimental en los niños, ser constantes en la formulación y creación de estas propuestas, tratar de siempre tenerlas presentes y verlas desde la multiplicidad de perspectivas de colegas fortaleciéndose e

incluso planteándose desde los planes de estudios, documentos oficiales y objetivos de las diferentes instituciones de las que se haga parte. Para así, poco a poco poder observar y crear un ideal en la educación, donde prevalezcan las emociones, la comunicación y la escucha desde una mirada empática y reflexiva.

Sentirse parte de la institución permite observar con más detalle, escuchar con más atención, analizar contextos y en medio de eso, disfrutar el proceso que en poco tiempo culminó.

18. BIBLIOGRAFÍA

- Amsel, A. Revista latinoamericana de psicología, 2007 Vol. 39 *Teoría de la frustración y aprendizaje disposicional*.
- Anexo 1 “Implementación”
https://docs.google.com/document/d/1mi98zAEAUNtIfRvN_TQfDly01xpwY7v2oK-CXk0NaSo/edit?usp=sharing
- Anexo 2 “Matriz análisis”
- Anexo 3 “Tabla espacios frustrantes”
- Anexo 4 “Revista Sentir y Crecer, un tránsito sentimental”
<https://online.visual-paradigm.com/es/community/book/revista-sentir-y-crecer-5--1qu07se41l>
- Arbor, A. (s.f) “*Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*”.
- Bisquerra, R. *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.
- BUITRAGO, Daniel (2021). “*La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido.*” [artículo en línea]. Digithum, n.º 26, pp. 1-12. Universitat Oberta de Catalunya y Universidad de Antioquia. [Fecha de consulta: dd/mm/ yy].
<https://dx.doi.org/10.7238/d.0i26.374140>
- Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas. Obtenido de
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Carrillo, T. (2001). El Proyecto pedagógico en el aula. Educere, vol. 5, núm. 15, 335- 344. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cloninger S. C. 2003 “*Teorías de la personalidad*” Pearson Education, México 2003
- **Colegio Minuto de Dios. Misión y Visión educativa.**
<https://corporacioneducativaminutodedios.edu.co/identidad-misional-y-pastoral-educativa>
- Colegio Minuto de Dios. Sistema Institucional.
<https://22215056.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/22215056/Landings/Colegio/s/Siglo%20XXI/DOCUMENTOS%20SIGLO%20XXI/sistema-institucional.pdf>
- Cortés, M. Delgado, X & Penagos, L. (2020) *PROPUESTA PEDAGÓGICA “MUNDO EMOCIONES: ARTE, JUEGO, LETRAS Y DIVERSIÓN”*. CARTILLA

PARA DOCENTES. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12819/propuesta_pedagogica_mundo_emociones_arte_juego_letras_y_diversi%c3%b3n_cartilla_para_docentes.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Contreras, D. (2013). *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), 125-136
- Freinet, C. 1964. *“Técnicas Freinet de la Escuela Moderna”* Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo. (2010). *El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente*. Revista de Educación.
- Gracia, M. (2019). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN INICIAL*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10248/TE-2324_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós. Colección Ensayo. Fuente virtual: http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Gutiérrez Giraldo, M.C. & ZAPATA Saldarriaga, M.T. (2009). *Los Proyectos de Aula, una estrategia pedagógica para la Educación*. Red Alma Mater. Pereira.
- Licenciatura en Educación infantil (2024) *“Línea de investigación Infancia, Educación y Sociedad”* Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Revista Colombia Potencia de la Vida.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *DOCUMENTO NO. 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La exploración del medio en la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresos S.A
- Ministerio de Educación Nacional (2017) *“Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar”*
- Pallares, M (2010). *Emociones y sentimientos donde se forman y cómo se transforman*. Revista médica, (Marge Books, 1º edición)

- Macías María Amarís . LAS MÚLTIPLES INTELIGENCIAS. Psicología desde el Caribe. 2002; (10):27-38.[fecha de Consulta 20 de Marzo de 2024]. ISSN: 0123-417X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Maturana, H. 2001.” *Emociones y lenguaje en Educación Política*” Ediciones Dolmen Ensayo Décima Edición
- Navarrete, P & Buitrón, S. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 4 – N°1- Dic. 2008.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990) Emotional Inteligence. Baywood Publishing Co. Inc.
- Sánchez, L. (2022). *La Regulación de la Ira, a través del Taller Literario*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18089/La%20Regulaci%3%b3n%20de%20la%20Ira%2c%20a%20trav%3%a9s%20del%20Taller%20Literario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>