



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Interacción de la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de niños y niñas
entre los 4 y 7 años, en la Institución Educativa María Josefa Marulanda en el Municipio de
La Ceja (Antioquia)**

Melany Arango Lezcano

Violeta Arbeláez García

Daniela Vargas Carmona

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesoras

Lina Raquel Restrepo Aristizábal, Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Ivon Damarys Valencia Muñoz, Magíster (MSc) en Educación del Carácter y Educación
Emocional

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

El Carmen de Viboral, Antioquia, Colombia

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Arango Lezcano et al., 2026.)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Arango Lezcano, M., Arbeláez García, V., & Vargas Carmona, D. (2026). Interacción de la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de niños y niñas entre los 4 y 7 años [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.



Biblioteca Seccional Oriente (El Carmen de Viboral)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicado a todas aquellas personas que, en algún momento, se han preguntado si la educación es su camino; a quienes se atreven a reconocer a los niños y las niñas como seres pensantes, vivos y llenos de poder y luz. Está dedicado también a las maestras que desean ser escuchadas y comprendidas, y a quienes, desde su práctica, continúan buscando respuestas.

Asimismo, está dedicado a las niñas que algún día fuimos, quienes hoy, con profundo orgullo, presentamos un trabajo construido con la intención de aportar al bienestar de otros niños y niñas en el mundo.

De manera especial, dedicamos este trabajo a nuestras familias, por su presencia constante, su apoyo incondicional y por estar siempre ahí.

Agradecimientos

Primeramente, agradecerle a Dios, por ser guía constante en nuestro camino, por darnos la fortaleza en los momentos de dificultad y la sabiduría para continuar. A nuestras familias y parejas, quienes con su amor, paciencia y apoyo incondicional nos sostuvieron a lo largo de este proceso, brindándonos ánimo en cada desafío y recordándonos que no estábamos solas, a nuestras compañeras de carrera que fueron parte de este viaje siendo testigas del avance del mismo.

También a nuestras asesoras de práctica, por su acompañamiento, orientación y confianza en nuestro camino formativo. A la Universidad por permitirnos vivir esta experiencia que nutre nuestro camino de aprendizajes y sueños por cumplir. Además, este logro no es solo nuestro, sino de todos aquellos que hicieron parte de este recorrido y creyeron en nosotras.

Asimismo, dedicamos cada experiencia vivida, especialmente a los niños y niñas que nos permitieron comprender que educar va más allá de enseñar, y que sentir, escuchar y acompañar también hacen parte del aprendizaje. Este trabajo representa no solo un requisito académico, sino un camino compartido que nos transformó, nos cuestionó y nos permitió crecer juntas como futuras docentes. Hoy reconocemos que lo más valioso ha sido el trabajo en equipo y todo lo que nos llevamos para nuestra vida personal y profesional.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Introducción	13
1 Planteamiento del problema	15
1.1 Antecedentes	18
2 Justificación.....	28
3 Objetivos	30
3.1 Objetivo general	30
3.2 Objetivos específicos.....	30
4 Marco teórico	31
4.1 Desarrollo socioemocional de la primera infancia entre los 4 a 7 años	31
4.1.1. Teoría vínculo afectivo	31
4.1.2 Apego.....	32
4.1.3 En las edades de 4 a 7 años	34
4.2 La Emocionalidad Docente	36
4.2.1 Desgaste emocional	38
4.2.2 Consistencia emocional	39
4.2.3 Relaciones sensibles.....	40
4.3 Interacciones afectivas	41
4.3.1 Afectividad.....	42
4.3.2 Emociones y sentimientos.....	43
4.3.3 Educación emocional y competencias emocionales	47
4.3.4 Clima emocional del aula.....	50

5 Metodología	55
5.1 Población	57
5.2 Consideraciones éticas	57
5.3 Consentimiento informado	58
5.4 Cronograma	59
5.5 Análisis de datos.....	62
6 Metodología de análisis.....	63
6.1 Revisión inicial de registros	63
6.2 Generación de códigos iniciales	64
6.3 Generación de pre categorías	64
6.4 Transferencia a tarjetas y triangulación.....	65
6.5 Consolidación de categorías.....	65
7 Hallazgos	66
7.1 Clima del aula inhibitor y controlador	67
7.2. Clima del aula validador y de contención	71
7.3. Clima de aula Ambivalente	75
.....	75
7.4 Tensiones que transitan al docente.....	79
7.4.1 Tensión entre el rol profesional y la vida emocional personal	80
7.4.2 Tensión entre el cuidado emocional de los estudiantes y el desgaste en la práctica docente	80
7.4.3 Tensión entre el control y disciplina y vínculo afectivo con los estudiantes.....	81
7.4.4 Tensión entre ideales pedagógicos y realidad escolar	84
7.4.5 Tensión entre clima emocional del aula y gestión afectiva docente	85
7.4.6 Tensión entre las expectativas institucionales y el bienestar y autonomía docente.....	86

7.4.7 Tensión entre el acompañamiento familiar y las exigencias hacia la escuela	87
8 Propuesta educativa.....	89
9 Discusión y Conclusiones	91
10 Recomendaciones	97
Referencias	99
Anexos.....	106

Lista de tablas

Tabla 1. Población participante	57
Tabla 2. Diseño metodológico 2025-I y II y 2026-I.....	59
Tabla 3. Matriz de planeaciones e intencionalidades	63

Lista de figuras

Figura 1. El rincón de la calma.**Error! Bookmark not defined.**

Lista de ilustración

Ilustración 1. Primer Hallazgo. Clima del aula inhibidor y controlador	67
Ilustración 2. Segundo hallazgo. Clima del aula validador y de contención.....	71
Ilustración 3. Tercer hallazgo. Clima de aula Ambivalente	75
Ilustración 4. Cuarto hallazgo. Tensiones que transitan al docente.....	79

Resumen

La presente investigación se sitúa en el campo de estudio de la interacción entre la emocionalidad docente y el desarrollo socioemocional infantil, con el propósito de comprender cómo interactúa la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas entre los 4 y 7 años en el contexto educativo. Este interés surge a partir de los vacíos identificados en la educación emocional, tanto en docentes como en estudiantes, y sus efectos en las dinámicas del aula, la comunicación emocional y las formas de aprendizaje.

El estudio se desarrolla desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, orientado a comprender las experiencias y significados construidos por los actores educativos. Para la recolección de información se emplearon técnicas participativas y expresivas como el dibujo, la entrevista, el registro etnográfico, la planeación educativa y el diario de campo, permitiendo acceder a las percepciones y vivencias de docentes y estudiantes.

Los resultados evidencian la existencia de distintos climas de aula: validador y de contención, inhibidor y controlador, así como un clima ambivalente caracterizado por dinámicas emocionales confusas. Asimismo, se identificaron tensiones en las y los docentes entre su quehacer pedagógico y su dimensión personal, que inciden en su práctica.

Se concluye que la emocionalidad docente influye directamente en el desarrollo socioemocional infantil, afectando la construcción de ambientes de aprendizaje, la seguridad emocional y las formas de relación en el aula. Por ello, se resalta la importancia de fortalecer la educación emocional docente y, asimismo, la educación emocional en la primera infancia.

Palabras clave: emocionalidad docente, desarrollo socioemocional, primera infancia, clima de aula, educación emocional, paradigma interpretativo, interacción pedagógica

Abstract

This research is situated in the field of study of the interaction between teacher emotionality and child socio-emotional development, with the purpose of understanding how the emotions of teachers influence boys and girls between the ages of 4 and 7 in the educational context. This interest arises from the gaps identified in emotional education, both in teachers and students, and its effects on classroom dynamics, emotional communication, and forms of learning.

The study is developed from an interpretative paradigm with a qualitative approach, oriented towards understanding the experiences and meanings constructed by educational actors. For data collection, participatory and expressive techniques were employed, such as drawing, interviews, ethnographic records, educational planning, and field diaries, allowing access to the perceptions and lived experiences of teachers and students.

The results evidence the existence of different classroom climates: validating and containing, inhibiting and controlling, as well as an ambivalent climate characterized by confusing emotional dynamics. Likewise, tensions were identified in teachers between their pedagogical work and their personal dimension, which impacted their practice.

It is concluded that teacher emotionality directly influences child socio-emotional development, affecting the construction of learning environments, emotional security, and forms of relationship in the classroom. Therefore, the importance of strengthening teacher emotional education is highlighted, as well as emotional education in early childhood.

Keywords: teacher emotionality, socio-emotional development, early childhood, classroom climate, emotional education, interpretative paradigm, pedagogical interaction.

Introducción

La escuela no es únicamente un espacio de transmisión de conocimientos; es, ante todo, un escenario profundamente humano donde se entretajan emociones, vínculos y experiencias que marcan la vida de quienes la habitan. En este sentido, pensar la educación implica ir más allá de lo cognitivo para adentrarse en aquello que moviliza, sostiene y transforma las relaciones pedagógicas: la emocionalidad. En el aula, docentes y estudiantes no solo interactúan desde lo que saben, sino desde lo que sienten, configuran y expresan en su cotidianidad.

En el contexto contemporáneo, y particularmente en realidades como la colombiana, atravesadas por múltiples tensiones sociales y emocionales, surge la necesidad de preguntarse por el lugar que ocupan las emociones en los procesos educativos. De manera específica, este estudio se interroga por cómo interactúa la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas entre los 4 y 7 años en el contexto educativo, reconociendo que dicha relación no es lineal ni estática, sino dinámica, compleja y bidireccional.

Desde esta perspectiva, la investigación se sitúa en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, el cual permite comprender las experiencias, significados y vivencias que emergen en el aula como espacio de interacción. Más que medir o generalizar, se busca comprender cómo se configuran los vínculos emocionales entre docentes y estudiantes, y de qué manera estos inciden en el desarrollo socioemocional durante la primera infancia. En coherencia con ello, el estudio se propone como objetivo general comprender dicha interacción, y como objetivos específicos identificar las percepciones de los niños y niñas frente a las relaciones afectivas en el aula, reconocer las prácticas y creencias emocionales de los docentes, y diseñar una propuesta educativa orientada a la auto mentalización docente y la construcción de un clima emocional positivo.

El desarrollo de esta investigación se fundamenta en un marco teórico que articula diversas perspectivas. En primer lugar, se aborda el desarrollo socioemocional en la primera infancia, destacando la relevancia de los vínculos afectivos y la teoría del apego desde autores como Bowlby, Ainsworth y Lecannelier. Posteriormente, se profundiza en la emocionalidad docente, comprendiendo sus dimensiones, tensiones y efectos en la práctica pedagógica, incluyendo aspectos como el desgaste emocional, la consistencia emocional y las relaciones sensibles. Finalmente, se analizan las interacciones afectivas en el aula, integrando conceptos como

afectividad, emociones, educación emocional y clima emocional, sustentados en aportes de autores como Bisquerra, Freire, Maturana y Casassus.

Entre los hallazgos que se encontraron, se evidenciaron dos clases de climas de aula: el clima inhibitor y controlador y el clima validador y de contención, los cuales emergieron de las interacciones entre los niños y niñas y las docentes cooperadoras, sin embargo, la investigación arrojó un tercer clima el cual resulta de dos anteriores, siendo este: el clima ambivalente, que surge del apego seguro y el apego evitativo. Por otro lado, fue necesario reconocer que las y los maestros enfrentan situaciones en su práctica docente, que son tensiones emocionales, pedagógicas y relacionales que marcan su experiencia y su vínculo afectivo con sus estudiantes.

De este modo, el presente trabajo no solo busca aportar a la comprensión teórica de la relación entre emocionalidad docente y desarrollo infantil, sino también generar reflexiones que permitan resignificar la práctica educativa desde una mirada más humana, sensible y consciente. En últimas, se trata de reconocer que educar no es únicamente enseñar contenidos, sino habitar emocionalmente el aula, comprender al otro y comprenderse a sí mismo en el acto de educar.

1 Planteamiento del problema

Esta investigación surge de la necesidad de comprender cómo las emociones participan en las relaciones que se presentan en el aula, y qué influencia tienen en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas. El interés por este tema, surgió de una experiencia significativa de una de nuestras investigadoras, quien durante su infancia vivió situaciones escolares marcadas por la falta de reconocimiento y atención a las necesidades emocionales y de aprendizaje por parte de su docente, por lo que esto le generó inseguridades que impactaron no solo su bienestar emocional, sino también su proceso de aprendizaje.

A partir de este relato, comenzamos a cuestionarnos el impacto que pueden tener las emociones, actitudes y las acciones de los docentes frente a los estudiantes, cómo estas pueden influir en las formas de enseñar, relacionarse y acompañar a los niños y las niñas. Partiendo de esto, fueron surgiendo preguntas sobre si el estado emocional de un maestro o maestra puede incidir en la construcción de vínculos de confianza, en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo socioemocional infantil. Estas inquietudes permitieron reconocer una problemática asociada a la incidencia de la emocionalidad docente y, a su vez, nos llevaron a preguntarnos si dichas dinámicas emocionales no se configuran solo de manera unidireccional, sino como un proceso relacional en el que tanto docentes como niños y niñas participan activamente en las experiencias emocionales que se viven día a día en las aulas de clase.

Por otro lado, el siglo XXI le ha brindado un espacio a la humanidad para cuestionarse frente a sus prácticas emocionales gracias a los avances de diferentes disciplinas que acompañan a la educación como las neurociencias, la psicología y la pedagogía, considerando las emociones como uno de los ejes centrales del desarrollo del ser humano para la formación integral. Es el tiempo de la gente sentipensante, que según Galeano (1989) “[...] no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón”, reconociendo que el pensamiento y la emoción son dimensiones inseparables de nuestra experiencia permitiendo comprender la realidad desde una perspectiva que combina la sensibilidad con la reflexión crítica y entendiendo que preguntarse por las emociones implica reflexionar sobre cómo estas son reguladas, expresadas y comprendidas en diferentes contextos.

En un país como Colombia, el cual ha sido un lugar permeado por la violencia, la escuela y la educación no han estado exentas de su manifestación. Tanto en contextos urbanos como en contextos rurales, se han presenciado diferentes vivencias marcadas por el conflicto y la adversidad, emergiendo la pregunta por estrategias que permitan transformar estas experiencias en oportunidades de crecimiento emocional. Se evidencia entonces la necesidad de dar respuesta a los asuntos que correspondan a las emociones y sentimientos de los niños y niñas del país; y a su vez, a los docentes de las instituciones educativas tanto públicas como privadas del mismo que dan respuesta al derecho a la educación, como modelos, ejemplos, referentes y figuras de apego, especialmente en la primera infancia. El docente, cuyas capacidades y formación profesional no solo habrá de incidir en los contenidos que enseñan sino en el tipo de ambiente y conexiones que surjan en el aula.

Así mismo, para el contexto de Educación Infantil y a partir de lo anteriormente mencionado, entendemos que la emocionalidad docente es fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que sus fortalezas en ámbitos como la estabilidad emocional, la empatía y la autorregulación afectiva pueden favorecer ambientes de aprendizaje más seguros, receptivos y estimulantes, lo que favorece tanto la participación activa como la disposición de los niños y niñas para aprender. Por el contrario, si el ambiente emocional es tenso o negativo, pueden sentirse inseguros o desmotivados según se ha evidenciado en diferentes estudios frente a las teorías del apego de Bowlby.

Partiendo de esto, como estudiantes de educación infantil se busca analizar ¿cómo la emocionalidad docente interactúa con el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas? Entendiendo la emoción como la base de la movilización de cualquier individuo. En este sentido, autores como Bisquerra (s.f) nos dicen que:

Hay que dejar claro que todas las emociones son buenas, el problema está en lo que hacemos con las emociones cómo las gestionamos determina los efectos que van a tener sobre nuestro bienestar y el de los demás, pero siendo buenas todas las emociones, algunas nos hacen sentir bien y otras nos hacen sentir mal por esto a unas se las denomina positivas y a otras negativas en función de si aportan o no bienestar (p.3).

Siendo esencial el hecho de reconocer que todas las emociones tienen un propósito, sin delimitarlas como buenas o malas, es clave poder gestionarlas y aceptar que todas tienen algo que enseñar, además de poder expresarlas de manera saludable, creando entornos seguros, teniendo autocontrol y fomentando su bienestar emocional y social.

Así mismo, Costa et al. (2021) hablan de las emociones como aquellas que han sido las responsables de preservar la especie humana, fundamentado en que las emociones como el miedo, por ejemplo, fueron la base para que los seres humanos fueran capaces de generar respuestas como la huida o la defensa frente a peligros inminentes como animales o desastres naturales, rigiendo así hasta el día de hoy como intermediarios de respuestas emocionales de los niños y las niñas.

Igualmente, en el ámbito educativo, Cejudo & López (2017) afirman que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones principales: primero, porque dicho proceso implica una constante interacción entre personas; y segundo, porque la identidad personal y profesional de los docentes, en muchas ocasiones, es inseparable y se convierte en un factor de influencia en la autoestima y el bienestar personal y social de los estudiantes, esto sugiere que las emociones de los niños y las niñas fluctúan en relación directa con la emocionalidad docente, generando un impacto significativo en su disposición frente al aprendizaje; en este sentido, el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes se convierte en una base esencial para el desarrollo emocional, Lecannelier (2019) señala que

Para los niños, la cantidad de tiempo es fundamental para el desarrollo de un apego que les entregue seguridad, confianza y disponibilidad para el niño, la presencia es fundamental más allá de lo que pueda hacer un adulto (prometer, regalar, expresar), desde la experiencia emocional del infante, la presencia de el o los cuidadores significativos le dan seguridad, estabilidad, predictibilidad, exclusividad y compromiso” (p. 12).

Así, la figura del adulto presente como la del docente, debe sostener un vínculo seguro que permita a los niños y niñas sentirse acogidos emocionalmente, promoviendo no solo la expresión emocional, sino también un aprendizaje más significativo. Partiendo de estas reflexiones y reconociendo la importancia del vínculo afectivo en los procesos educativos, emerge la necesidad

de preguntarnos: ¿Cómo interactúa la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 7 años?

1.1 Antecedentes

Con respecto a la revisión de antecedentes que dan pie al ejercicio investigativo, compilaron y examinaron investigaciones relevantes tanto a nivel internacional, nacional y local, identificando los enfoques teóricos, metodológicos y los principales hallazgos que han contribuido a la comprensión del fenómeno en estudio. Los analizados en este caso abarcan 4 investigaciones locales, 4 nacionales y 4 internacionales; y se han encontrado en fuentes bibliográficas como Redalyc, Google Scholar, Scielo, PubMed y diversas revistas académicas encontradas en las bases de datos de la Universidad de Antioquia.

La revisión de fuentes bibliográficas a nivel internacional contempla el estudio de Gordillo et al. (2016), realizado en España llamado “Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno”, el cual busca estudiar cuál es el papel que tiene el docente como figura de apego, y de qué manera este vínculo es capaz de generar oportunidades de desarrollo óptimo. Para ello, se hace necesario descubrir qué relación existe entre el tipo de apego que los niños y niñas establecen con la figura materna, y las relaciones posteriores que establecen con el maestro y sus iguales.

Con lo anterior, los resultados del estudio destacan que el apego entre el maestro y los niños y niñas es fundamental para el desarrollo social y académico, especialmente en la etapa de educación infantil, ya que un maestro que actúe como figura de apego puede ser un apoyo crucial para niños y niñas con historias afectivas difíciles, ayudándolos a regular sus emociones y adaptarse mejor a su entorno. Además, se resalta que el desarrollo afectivo sigue siendo desestimado en el sistema educativo, a pesar de su impacto positivo en el rendimiento escolar y en las habilidades sociales, por lo que esto refuerza la importancia de integrar el desarrollo emocional en las prácticas pedagógicas de los primeros años escolares.

Al mismo tiempo, Cejudo & López (2017), de España en su artículo: *Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros* analizan la importancia de la inteligencia emocional (IE) en la práctica docente, explorando cómo las habilidades emocionales influyen en la competencia de los maestros en Educación Infantil y Primaria. Partiendo de la premisa de que la IE es un factor clave en el desarrollo profesional del docente, ya que impacta

tanto en su bienestar como en la calidad del proceso de *enseñanza-aprendizaje*. Encontrando que los docentes de Educación Infantil asignan una mayor relevancia a la Inteligencia Emocional en comparación con los de Educación Primaria y a su vez, se cuestiona la experiencia del docente en la influencia de esta valoración, pero no se encontraron diferencias significativas según los años de docencia, entre ambos sexos en la mayoría de las dimensiones evaluadas.

Frente a este fenómeno, autores como Carey & Sutton (2024), en New Zealand, se cuestionan por el impacto del trabajo emocional en el bienestar de los docentes de educación infantil. Se reconoce que el trabajo emocional, implica la regulación y gestión de emociones en el entorno laboral, siendo una parte fundamental de la enseñanza, pero también afectando negativamente la salud mental y el bienestar de los docentes. El estudio investiga cómo los recursos laborales (*perceived organizational support* o apoyo organizacional percibido) y los recursos personales (*psychological capital* o capital psicológico) pueden modificar esta relación, ayudando a proteger el bienestar de los docentes.

Se encuentra entonces que, categorías como el *Surface acting* o actuación emocional superficial impactan negativamente en el bienestar docente, ya que aquellos docentes que deben fingir emociones que no sienten experimentan mayores niveles de desgaste emocional. Asimismo, se encontró que el apoyo organizacional percibido mejora el bienestar general del profesorado, al sentirse valorado y respaldado por su institución, aunque este factor no modera significativamente el efecto del trabajo emocional. Por último, se observó que una mayor carga horaria semanal se asocia con una disminución del bienestar, lo que refuerza la importancia de equilibrar las exigencias laborales con las condiciones de cuidado del docente; resaltando en la investigación la importancia de promover entornos escolares que reconozcan y gestionen adecuadamente las demandas emocionales del profesorado.

En este sentido, resulta pertinente mencionar que la Ley 2101 de 2021 estableció en Colombia la reducción progresiva de la jornada laboral semanal hasta llegar a 42 horas, sin afectar el salario ni los derechos adquiridos de los trabajadores. El propósito central de esta medida es mejorar la calidad de vida de los trabajadores, fomentar un equilibrio adecuado entre lo laboral y lo personal, y fortalecer un ambiente organizacional más sano, garantizando siempre la conservación de la remuneración y de los derechos adquiridos. (Congreso de la República de Colombia, 2021).

Seguidamente, Costa et al. (2021) estudian en Chile ¿Cómo influye la consistencia del apoyo emocional proporcionado por docentes de preescolar junto con sus niveles de estrés en el aprendizaje socioemocional de los niños y niñas en el aula?, encontrando que los docentes de centros públicos resultaron estar menos estresados que los docentes de carácter privado. Estos docentes también llegan a ser los menos afectados emocionalmente, mostrando al igual que los niños y niñas con docentes muy afectuosos pueden presentar más emociones negativas y conductas agresivas si esos docentes son inconsistentes en el apoyo emocional que brindan. El estrés informado por los docentes también se asoció de manera particular con el comportamiento socioemocional de los niños y niñas. Este estudio muestra la importancia de la consistencia emocional del docente en la educación inicial y su impacto en los niños y niñas a nivel positivo y negativo según sus prácticas.

En otra investigación de Lecannelier (2020), titulada *El vínculo de apego: Elemento clave del desarrollo socioemocional en la primera infancia*, realizada en Chile, se aborda como problema central la falta de integración del desarrollo socioemocional en las prácticas educativas de la primera infancia, a pesar de su importancia para el bienestar y la formación integral de los niños y niñas. Lecannelier plantea que muchas veces se privilegia el aprendizaje académico y las funciones cognitivas por encima del vínculo afectivo y la emocionalidad de los niños y niñas, lo cual puede afectar su desarrollo a nivel relacional, conductual y emocional. También se cuestiona el hecho de que los programas educativos no siempre están diseñados considerando el apego seguro y las relaciones sensibles como base del aprendizaje, lo que genera una desconexión entre el desarrollo emocional y la enseñanza cotidiana en el aula.

Destaca el enfoque socioemocional, que resalta la importancia del mundo afectivo de los niños y niñas como base para su bienestar y aprendizaje, también se integra el enfoque del apego, que señala cómo los vínculos seguros con adultos significativos, como los docentes, influyen directamente en el desarrollo emocional y relaciona; además, el autor adopta un enfoque crítico frente al modelo educativo tradicional, cuestionando su énfasis en lo académico y proponiendo una mirada más afectiva e integral. Finalmente, se propone un enfoque de desarrollo integral, que reconoce la conexión entre lo emocional, lo cognitivo y lo social en los primeros años de vida.

En la investigación *Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula* Barrientos et al. (2019) desarrollada en España, tiene como objetivo conocer la relación entre la

formación en inteligencia emocional, que deben poseer los docentes, y su capacidad para gestionar el clima emocional y social del aula, por lo que se examina específicamente la formación y las competencias necesarias para la gestión del aula en docentes que trabajan con alumnos de primera infancia, menores de 6 años, dentro de la etapa de educación infantil del sistema educativo español. Para describir de manera precisa esta población y garantizar la posibilidad de generalizar los resultados, se seleccionó una muestra de 68 profesores de educación infantil provenientes de centros educativos ubicados en la zona oeste de la Comunidad de Madrid, España.

Los resultados revelaron que la mayoría de los docentes carecen de formación en educación emocional y que esta misma no influye significativamente en su capacidad para gestionar el clima del aula. Tampoco se hallaron diferencias relevantes según la titularidad del centro ni el número de alumnos por aula y destacan la necesidad de programas más prácticos y efectivos para dotar a los docentes de competencias socioemocionales.

Algunos de los trabajos identificados a nivel nacional, incluyen la investigación *Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa* realizada por Barrios et al. (2019), cuyo propósito es analizar la importancia de la emocionalidad docente y su influencia en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes de Educación Infantil y la falta de atención en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación, debido a la predominancia de la dimensión cognitiva. Esta ausencia tiene consecuencias como situaciones de violencia y depresión en el ámbito social, además de afectar los procesos dentro del aula. Investigaciones neurocientíficas y teóricas han demostrado la relación entre emociones, experiencias relacionales de los actores educativos y sus prácticas en el aula, lo que justifica la necesidad de comprender el vínculo entre estos procesos educativos y los episodios emocionales de los involucrados.

El estudio evidencia que las emociones desempeñan un papel fundamental en la formación y práctica docente, influyendo en la identidad profesional, la motivación, el bienestar de los actores educativos y prácticas de enseñanza-aprendizaje-evaluación. La relación entre emociones y educación debe ser abordada desde un enfoque más integral, que incluya factores contextuales, sociales y culturales.

En esta línea de análisis y a nivel local, se encuentran artículos como el publicado por Rentería (2022), realizado en Medellín titulado *Retos y posibilidades de la gestión emocional del docente de básica primaria: Una narrativa de su práctica pedagógica* en el cual, se realizaron auto

etnografías con la intención de comprender los retos y posibilidades de la gestión emocional del docente en su práctica pedagógica, donde interactuaron lo teórico, con las narraciones, las experiencias y emociones de cuatro maestros de la Institución Educativa Federico Carrasquilla y la voz y el sentir de la propia investigadora. Reconociendo el valor de sus narraciones, se permite una mejor comprensión de lo vivido, sus experiencias y cómo sus emociones se perciben en sus escritos, concediéndole a la investigación el poder de involucrar cuerpo y alma para hacer parte del proceso, incluyendo sus propias historias de su infancia y generando interrogantes y reflexiones acerca de los actos que aún siguen permeados en su sentir y en sus propias acciones frente a lo sucedido en este periodo de la etapa inicial.

De este estudio, se concluye que muchos docentes tienen un conocimiento limitado sobre la educación emocional y carecen de estrategias específicas para aplicarlas en el aula. Sin embargo, utilizan herramientas como la escucha activa y la generación de espacios para que los estudiantes expresen sus emociones y resuelvan conflictos. A pesar de que la formación inicial es insuficiente, los docentes muestran apertura para recibir capacitación continua y fortalecer sus habilidades emocionales. Además, se encontró que la gestión emocional adecuada por parte del docente tiene un impacto positivo en el clima del aula, mejorando las dinámicas de aprendizaje y favoreciendo tanto el desempeño emocional como académico de los estudiantes.

En el artículo *Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia* de Gómez & Arias (2023), realizado en Caldas; Antioquia, se plantearon la importancia de la educación emocional en el desarrollo integral de los niños y niñas, explorando el impacto de las competencias emocionales de las maestras, tanto de la calidad de sus prácticas pedagógicas como de la formación emocional de los estudiantes en la primera infancia. Subrayan también, que el fortalecimiento de estas competencias en los docentes no solo mejora su capacidad para gestionar situaciones emocionales en el aula, sino que también influye positivamente en el acompañamiento y apoyo emocional que brindan a los niños y niñas, quienes están en una etapa crucial de desarrollo socioemocional. Por esta razón, en el estudio en mención se aborda el interrogante: ¿Cómo se manifiestan las competencias relacionadas con la Educación Emocional (EE) en las prácticas pedagógicas de las maestras que trabajan con la primera infancia en los Centros de Desarrollo de la Corporación PAN?

Al respecto, la investigación concluyó que las competencias emocionales están presentes en las prácticas educativas de las maestras de los Centros PAN, aunque desarrolladas de forma intuitiva, donde las maestras reconocen la importancia de gestionar sus emociones, pero enfrentan retos como las demandas administrativas que limitan su atención personalizada. Además, se subraya la necesidad de fortalecer su formación en educación emocional para mejorar su bienestar y las prácticas pedagógicas, beneficiando a los niños y niñas que acompañan.

En la investigación de Caucaí & Pertuz (2020), titulada *Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa* realizado en la Universidad de Antioquia, buscaron comprender la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa. Por otro lado, abordaron la vivencia emocional de las maestras en la escuela, considerando su relación con la comunidad educativa enfocándose en cómo las emociones de las maestras se manifiestan e impactan su labor docente, destacando que estas emociones suelen ser invisibilizadas en un contexto educativo que prioriza la racionalidad y el control. El estudio evidencia que las emociones de las maestras están fuertemente influenciadas por su relación con la comunidad educativa y las exigencias institucionales, generando conflictos internos y desgaste emocional.

Seguidamente Burbano y Betancourth (2018) en su investigación *El afecto en la relación docente-estudiante* realizada en la Universidad de Nariño, Colombia, se puede ver el afecto como un componente esencial en el desarrollo humano, en el contexto educativo influye directamente en la formación integral del estudiante, potenciando procesos como la atención, la motivación, la autorregulación y el aprendizaje, también se aborda la relación entre el maestro y los niños y niñas como una relación afectiva que debe promover la confianza, la empatía, la comunicación y la seguridad emocional, esta relación se considera clave para el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante, especialmente en los primeros años de escolaridad.

Su objetivo principal fue determinar la relación socio afectiva docente- estudiantes de preescolar y primero de primaria a través de los comportamientos del docente. En tal sentido, se identificó una falta de habilidades socioemocionales en algunos docentes, lo que limita la construcción de vínculos afectivos positivos dentro del aula, asimismo, se confirmó que una relación cercana y afectiva con el docente favorece el aprendizaje, la participación y el bienestar

emocional de los niños y niñas. El estudio también resalta que el clima emocional del aula influye directamente en la convivencia y el desarrollo de los estudiantes. Finalmente, se concluyó que es fundamental incluir la formación emocional en los procesos de formación docente, especialmente en los niveles iniciales, donde el vínculo afectivo es clave para el desarrollo integral infantil.

A propósito del análisis de las investigaciones, se observa que no se le da suficiente importancia a la gestión de las emociones en las Instituciones Educativas, de esta manera, el solo hecho de poder expresarle a un niño o niña que es normal sentir lo que siente, pero que debe aceptar esa emoción y poder autorregularla para que esta no afecte en su comportamiento, permite una mejora continua en las relaciones e interacción con los demás, generando también un ambiente más positivo en el aula. Sin embargo, en muchos casos esto no ocurre y se convierte en un caos total debido a la falta de conocimiento o de una práctica clara para regular las emociones.

Los antecedentes revisados permitieron evidenciar que gran parte de las investigaciones sobre las emociones en el aula se han centrado principalmente en la percepción adulta, dejando un segundo plano las voces, experiencias y significados construidos por los niños y las niñas dentro de estos procesos. Asimismo, aunque se reconoce la importancia de la educación emocional y del vínculo afectivo en la práctica docente, aun son limitadas las investigaciones que abordan estas relaciones desde la perspectiva relacional, situada y bidireccional dentro de los escenarios cotidianos del aula.

Seguido a esto, existe un factor clave y es el apego, donde Gordillo et al. (2016) dicen que “La configuración de la personalidad del niño se encuentra condicionada por las experiencias vividas en la infancia con los adultos que le rodean. Una de las experiencias más relevantes es la formación del apego” (p.196), siendo este parte del comportamiento que los niños y niñas expresan ante su maestro o maestra, por lo que el docente debe tener presente aspectos para ayudar a sus estudiantes a sentirse seguros, confiados, tranquilos y que puedan interactuar con sus compañeros fácilmente, todo esto influye en cómo los niños y niñas se comportan, y es allí donde vemos también algunas dificultades, y conectándolo con lo anterior, en los documentos revisados se evidencia que no existe mucha formación en educación emocional, por lo que los docentes la mayoría de veces no saben cómo actuar ante las situaciones que se les presente, o si lo hacen, no es de manera consciente, o simplemente no reconocen el valor y el poder que tiene el regular las emociones para mejorar el clima en el aula.

De esta manera, es de vital importancia tener en cuenta las opiniones de los docentes y de los niños y niñas, ¿cómo se sienten en su día a día?, ¿cómo solucionan los problemas que se les presente, qué estrategias utilizan para sentirse mejor?, entre otras, y con esto, poder hacer conciencia de lo esencial que se vuelven las emociones en la vida de cada uno y la calidad de relación que necesita propiciar el docente y cuáles serían las prácticas para poder llevarlo a cabo, reconociendo que estas pueden impulsar un crecimiento personal positivo o también, llevar a actuar de forma impulsiva o dañina si no se gestionan bien.

Dentro de esto también es clave mencionar que en las bases de datos donde se buscó información al respecto, no hay gran repertorio que hable específicamente de cómo influye la emocionalidad docente en el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas ni mucho menos investigaciones que a su vez contengan datos cualitativos y narrativos tanto de los docentes como de los sujetos de la primera infancia. Por lo cual, este marco de antecedentes respalda la importancia de avanzar en su profundización y abordaje metodológico.

La presente investigación llevada a cabo con 3 grupos de nivel inicial y primaria, abarcando edades entre los 4 y 7 años, participaron estudiantes de la Institución Educativa María Josefa Marulanda, específicamente del Primero A, conformado por 33 estudiantes (14 niños y 19 niñas, con edades entre los 6 y 7 años); del Primero C, integrado por 35 estudiantes (12 niños y 23 niñas) y de Jardín, conformado por 18 estudiantes (10 niñas y 8 niños), los cuales residen en sectores cercano a la Institución Educativa y representan un escenario diverso en cuanto a contextos, edades y dinámicas grupales, ofreciendo una perspectiva amplia sobre las interacciones socioemocionales en la etapa de desarrollo infantil.

La Institución Educativa María Josefa Marulanda, ubicada en el municipio de La Ceja, Antioquia, es de carácter público y ofrece educación desde preescolar hasta la media. Su modelo pedagógico se basa en un enfoque sistémico que reconoce al estudiante dentro de su contexto social y familiar, valorando los saberes que trae desde el hogar como base para construir aprendizajes significativos. En esta institución, los niños y las niñas son concebidos como estudiantes que poseen valores humanos, espirituales, sociales y éticos, conciencia crítica y compromiso con el conocimiento; además, se espera que demuestren desarrollo integral y participación activa en la comunidad, mantengan apertura en la relación con sus padres y otros grupos, reconozcan sus fortalezas y debilidades, y comuniquen alegría y serenidad en su cotidianidad (PEI, s.f., p. 27). El

rol docente se entiende como un acompañante que promueve estrategias pedagógicas, fomenta la socialización de conocimientos y fortalece las prácticas a través de la retroalimentación. Por su parte, la familia es reconocida como un pilar fundamental que incide en el desarrollo académico y emocional, aunque se han identificado casos de carencia afectiva que impactan negativamente el comportamiento de algunos estudiantes.

La propuesta formativa de la institución promueve una educación integral que articula dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. A través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su manual de convivencia, se prioriza el desarrollo socioemocional en consonancia con la Ley 1620 de 2013, que establece la importancia de formar para la vida, la ciudadanía y la convivencia pacífica, así como con la Ley 2383 de 2024, que impulsa la educación emocional como componente transversal del currículo. Estas normativas fomentan competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables. Si bien en el PEI se exalta la importancia de mantener una actitud alegre y serena, esto no debe interpretarse como una obligación de reprimir emociones como la tristeza o el enojo, sino como una invitación a regularlas de manera equilibrada y consciente.

Por lo que, la emocionalidad, lejos de ser un aspecto secundario, se considera una dimensión fundamental del desarrollo estudiantil y del clima escolar, además, según el Congreso de la República de Colombia (2025), la cátedra de Educación Emocional, tiene como finalidad favorecer en los estudiantes, desde el nivel preescolar hasta la educación media, procesos que fortalezcan el conocimiento de sí mismos, la regulación de sus emociones y el manejo constructivo de los conflictos. Asimismo, busca promover habilidades para la vida que les permita desarrollar competencias emocionales y sociales y con esta formación, se espera que los niños, niñas y jóvenes puedan consolidar su identidad, alcanzar bienestar emocional. Establecer relaciones empáticas y constructivas, y tomar decisiones autónomas y asertivas que aporten a su desarrollo integral y la convivencia en comunidad (art.7).

A pesar de los avances conceptuales y normativos, aún se identifican vacíos en la implementación práctica de la educación emocional, tanto en el PEI como en las dinámicas escolares. Se reconoce la importancia de atender no solo lo académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes, docentes y familias. El contexto escolar debe ser comprendido como un espacio de relaciones significativas donde se construye identidad emocional y social, y donde

la expresión afectiva es parte esencial del aprendizaje. Para que este enfoque sea efectivo, se requiere la participación activa de todos los actores educativos, incluyendo estrategias claras de acompañamiento, formación docente en competencias emocionales y la creación de espacios institucionales que den validez a las emociones. Solo así será posible consolidar una educación verdaderamente integral que responda a los desafíos actuales del sistema educativo.

2 Justificación

La presente investigación se centra en el campo de estudio de la interacción entre la emocionalidad docente y el desarrollo socioemocional infantil. En los últimos años, el interés por el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas ha crecido significativamente a nivel mundial, reconociéndose la importancia de la educación emocional dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el estudio se propone indagar ¿cómo las emociones de las y los docentes interactúan con las emociones de los niños y niñas?, y cómo esta interacción influye en aspectos como la comunicación emocional, la construcción de ambientes en el aula, las formas de aprendizaje y otras dimensiones derivadas de dicha relación.

La investigación se enfoca en un grupo etario comprendido entre los 4 y 7 años de edad, abarcando así una parte significativa del período de la primera infancia. Como futuras educadoras infantiles, reconocemos que el aprendizaje se encuentra profundamente vinculado a las emociones y a la forma en que convivimos con ellas en contextos educativos. A partir de esta premisa, el estudio busca recolectar tanto las perspectivas de las y los docentes como las de los propios niños y niñas, con el fin de comprender y visibilizar con mayor profundidad las dinámicas socioemocionales que se generan en el entorno escolar.

En este sentido, se busca aportar a la comunidad educativa una mirada amplia e integral que considere a ambos actores fundamentales del proceso educativo: el docente y el niño o niña, entendidos como sujetos que interactúan en el aula desde su propia emocionalidad. Esta relación, marcada por intercambios afectivos y comunicativos, tiene un impacto directo en la construcción de ambientes escolares, en las formas de aprender y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, este estudio pretende contribuir a la reducción del vacío existente en la literatura respecto a las voces de los niños y niñas, quienes, en muchas investigaciones, tienden a ser excluidos como sujetos activos de opinión y reflexión. De esta manera, se aspira a aportar un pequeño pero significativo avance en un campo que aún requiere mayor profundización y reconocimiento desde un enfoque participativo y humano en las fuentes de información abiertas al público. Además, el estudio contribuye al ejercicio reflexivo de la propia práctica docente desde una perspectiva subjetiva- emocional, lo que implica que las educadoras no solo revisen sus

estrategias pedagógicas, sino que también exploren cómo sus propias emociones, creencias y experiencias influyen en su interacción con los estudiantes y en la creación de un ambiente de aprendizaje significativo.

De este modo, también puede beneficiar a madres, padres y cuidadores, ya que reconoce el rol del docente como un agente de cuidado que, en muchos casos, actúa como soporte y acompañamiento en la crianza, estableciendo una relación colaborativa entre el hogar y el jardín infantil. Desde esta perspectiva, se considera que los hallazgos de la investigación pueden ser de utilidad no solo para docentes, sino también para cuidadores familiares o profesionales (como docentes extracurriculares, médicos, trabajadores sociales, etc.) que comparten espacios cotidianos con los niños y niñas. Comprender las dinámicas emocionales que se generan en el aula puede ofrecer herramientas para fortalecer los vínculos afectivos, mejorar la comunicación y promover un desarrollo socioemocional saludable para ambos entes.

En cuanto a los factores de viabilidad, este trabajo es factible de realizar, ya que los centros de práctica donde se desarrolla la investigación cuentan con proyectos institucionales vinculados al desarrollo emocional de los niños y niñas. Si bien estos proyectos no abordan explícitamente la emocionalidad docente, dicha ausencia representa un punto de partida relevante para el estudio, dado que uno de los principales intereses es precisamente explorar qué ocurre con las emociones de las y los docentes en su interacción cotidiana con la infancia.

Además, la investigación se fundamenta en un marco teórico sólido, sustentado en aportes de autores y autoras especializadas en el desarrollo socioemocional y la educación emocional. También se dispone del tiempo requerido para llevar adelante las distintas etapas del proceso investigativo, lo que permite responder de manera adecuada y rigurosa a las preguntas planteadas.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender cómo interactúa la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas entre los 4 a 7 años en el contexto educativo.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las actitudes y lenguajes que los niños y niñas asocian con sentirse queridos, acompañados y seguros en el aula.
- Reconocer cómo las prácticas, sentimientos y creencias del docente interactúan con el desarrollo socioemocional de niños y niñas entre los 4 y 7 años.
- Diseñar una propuesta educativa para la auto mentalización del docente y la creación de un clima emocional positivo en el aula.

4 Marco teórico

4.1 Desarrollo socioemocional de la primera infancia entre los 4 a 7 años

El desarrollo socioemocional en la primera infancia, especialmente entre los 4 y 7 años, constituye una etapa crítica en la construcción de la identidad, el reconocimiento de las emociones y la formación de vínculos afectivos. Este capítulo aborda las principales teorías y enfoques que explican cómo se configuran estos procesos subjetivos en la niñez, haciendo énfasis en los aportes del neurodesarrollo, la psicología evolutiva y el psicoanálisis.

Según Bowlby (2009), la infancia es la época en que se establecen las estructuras psíquicas fundamentales, y en la que el vínculo afectivo con los padres cumple un papel decisivo. Se entiende con lo anterior que la base para tener buenos vínculos afectivos se va construyendo inclusive desde el nacimiento y que los protagonistas en los primeros años de vida de los niños y niñas serán la mamá, el papá y aquellos que estén a cargo de su cuidado. Este lazo afectivo no sólo proporciona protección y consuelo, sino que también constituye la base desde la cual niños y niñas pueden explorar el mundo. A lo largo del desarrollo, estas experiencias tempranas con las figuras parentales moldean los modelos mentales internos de los niños y niñas, que influyen en cómo percibe a los demás y a sí mismo. Estos modelos, una vez establecidos tienden a mantenerse relativamente estables, afectando las relaciones futuras y el bienestar emocional del individuo.

Comprender el desarrollo socioemocional de los niños y niñas posibilita reconocer que ellos no solo aprenden habilidades cognitivas, sino también maneras de interactuar con los demás. En este sentido, los vínculos afectivos se vuelven esenciales porque permiten la construcción de confianza en su entorno y seguridad emocional. Por esta razón, es relevante abordar la teoría del apego propuesta por Bowlby, la cual permite comprender cómo las primeras relaciones afectivas influyen en el desarrollo emocional y social de los niños y niñas.

4.1.1. Teoría vínculo afectivo

En este sentido, el vínculo afectivo se refiere a la relación emocional profunda, estable y significativa que se establece entre los niños y las niñas y sus figuras cuidadoras, y que constituye una base esencial para el desarrollo emocional, cognitivo y social, este lazo no solo le proporciona al niño y niña la sensación de ser amado y valorado, sino que le brinda la seguridad emocional necesaria para explorar el mundo, regular sus emociones y construir su identidad Bowlby (2009).

Desde una perspectiva psicológica, el vínculo afectivo se consolida a través de la presencia emocional constante, la sensibilidad y la contención del adulto. Bowlby (2009), pionero en el estudio del apego y las relaciones tempranas, afirma que “la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con personas concretas es un componente básico de la naturaleza humana, presente en forma embrionaria en el neonato” (p. 37). Esta necesidad relacional no es secundaria, sino que constituye una condición biológica para la supervivencia y el bienestar de los niños y niñas.

Felipe Lecannelier (2019), por su parte, destaca el valor de la presencia del cuidador, entendida no solo como estar físicamente cerca, sino como una disponibilidad emocional activa: “La presencia de el o los cuidadores significativos le dan seguridad, estabilidad, predictibilidad, exclusividad y compromiso al niño” (p. 12). En esta línea, el vínculo afectivo no se impone ni se da por hecho; se construye a partir de interacciones cotidianas, cargadas de afecto, coherencia y reconocimiento.

A su vez, Daniel Stern (1991) introduce el concepto de “Momentos de encuentro” para referirse a esas micro experiencias en las que adulto y niño se reconocen mutuamente, creando una historia emocional compartida, estos momentos son claves para la organización de la vida afectiva del niño y la niña y para el surgimiento de una identidad emocional coherente. En contextos escolares, el vínculo afectivo también cumple un papel crucial, la calidad de la relación entre el docente y el estudiante puede tener un efecto directo en el desarrollo emocional y social del niño y la niña. Cejudo & López (2017) sostienen que “La emocionalidad del docente influye directamente en el desarrollo afectivo y social del alumnado”, favoreciendo la autoestima, la motivación y el bienestar general en el aula. En definitiva, el vínculo afectivo es la base desde la cual los niños y las niñas se sienten capaces de explorar, aprender, confiar y regular su mundo interno. Un entorno afectivamente seguro, caracterizado por relaciones estables y disponibles es el contexto más favorable para el desarrollo de las competencias socioemocionales en la infancia.

4.1.2 Apego

La teoría del apego, formulada por John Bowlby, profundiza en el funcionamiento de los vínculos afectivos desde una perspectiva evolutiva, biológica y psicológica. Según esta teoría, el apego es un sistema de control innato que promueve la proximidad con figuras cuidadoras como mecanismo de supervivencia, protección y desarrollo emocional. Bowlby (2009) sostiene que los

niños y niñas tienen una necesidad biológica de establecer una relación afectiva con una figura de apego que funcione como base segura desde la cual puedan explorar el mundo y regresar en momentos de angustia, esta figura debe estar “accesible, preparada para responder cuando se le necesita, y tal vez ayudar, pero intervenir activamente sólo cuando es evidentemente necesario” (p. 24).

Según Bowlby (2009), el sistema de apego comienza a desarrollarse durante los primeros meses de vida, cuando el niño o la niña desarrolla la capacidad de representar mentalmente a su cuidador incluso en su ausencia. Esta capacidad permite que el modelo interno del cuidador se mantenga disponible para los niños y las niñas y le brinden seguridad emocional, asimismo, la teoría del apego propone que este sistema funciona de manera análoga a los sistemas fisiológicos de autorregulación, como la temperatura corporal o la tensión arterial, operando como un mecanismo de homeostasis emocional que mantiene la proximidad con la figura de apego dentro de ciertos límites seguros (p. 143-144).

La teoría del apego plantea que este vínculo cumple funciones esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas. Como lo menciona Bowlby (2009)

La característica principal de la crianza de los hijos es la de proporcionar una base segura desde la cual un niño puede hacer salidas al mundo exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si está angustiado y tranquilizado si tiene miedo. (p.25).

En primer lugar, tiene una función protectora, ya que garantiza que el niño y la niña se sientan seguros frente a situaciones nuevas o potencialmente amenazantes, en segundo lugar, ejerce una función reguladora, al ayudar al infante a gestionar emociones como el miedo, la tristeza o la ansiedad, a través de la proximidad, el contacto físico y el consuelo que proporciona la figura de apego. Finalmente, el apego cumple una función exploratoria, en tanto que la seguridad emocional que brinda el cuidador favorece la autonomía del niño y la niña, permitiéndole interactuar con su entorno, aprender y desarrollar nuevas habilidades. Bowlby (2009) sostiene que “Los niños que han desarrollado un apego seguro son aquellos cuyos cuidadores han sido sensibles y accesibles en

sus respuestas a las señales del niño” (p. 112), lo que permite la consolidación de una estructura emocional estable.

Como lo expresa Bowlby (2009), “El niño debe tener la seguridad de que su figura de apego está accesible y dispuesta a responder si se le necesita en caso contrario, experimenta ansiedad y miedo” (p. 20). Esta accesibilidad y consistencia de la figura cuidadora es la base desde la cual el niño y la niña desarrollan confianza, autoestima y apertura emocional.

Con base en las investigaciones de tipos de apego y de la situación extraña de Mary Ainsworth, se han identificado distintos patrones de apego que dependen de la calidad de la interacción entre los niños y las niñas y su cuidador. El apego seguro se da cuando el niño o la niña confían en que será atendido cuando lo necesite, lo que le permite sentirse libre para explorar y regular sus emociones; el apego ansioso o ambivalente aparece cuando las respuestas del adulto son inconsistentes o impredecibles, lo que genera inseguridad emocional; por su parte, el apego evitativo se caracteriza por una inhibición de las señales afectivas del niño y la niña, producto de experiencias de rechazo o indiferencia emocional por parte del cuidador. (Ainsworth et al. 1978, como se citó en Bowlby 2009, p.145).

Por tal motivo, la teoría del vínculo afectivo de Bowlby, permite entender cómo los niños y niñas desarrollan sus relaciones emocionales más importantes con las figuras de cuidado, que conducen a la construcción del apego. Este vínculo tan profundo que se forma durante las primeras etapas de la infancia puede brindar seguridad y protección, no obstante, cuando las interacciones con esa figura cuidadora no son sensibles ni consistentes, este vínculo puede generar experiencias de inseguridad. Así pues, este concepto se origina fundamentalmente de la relación y las conexiones que los niños y niñas establecen desde una edad muy temprana

4.1.3 En las edades de 4 a 7 años

Ahora bien, desde la psicología evolutiva, Jean Piaget (1932) ubica a los niños y niñas entre los 4 y 7 años en la etapa preoperacional, donde predomina el pensamiento simbólico y el egocentrismo, según este autor, “El niño pequeño no es consciente de que existen puntos de vista distintos del suyo; para él, su perspectiva es la única posible” (p. 101). El apego seguro facilita que el niño y niña, poco a poco, comprenda la existencia del otro y pueda desarrollar formas más complejas de relación social y regulación moral.

Desde la perspectiva del neurodesarrollo, el apego tiene un impacto directo en la maduración del sistema nervioso central. La interacción sensible, coherente y afectiva con el adulto estimula la conexión entre áreas cerebrales como el sistema límbico (emociones) y la corteza prefrontal (autorregulación). Siegel & Bryson (2012) afirman que “Un cerebro bien integrado en el que los diferentes sistemas trabajan de forma coordinada ayuda al niño a tomar decisiones acertadas y a controlar sus emociones” (p. 31).

En el campo del psicoanálisis, Freud (1901-1905) sostiene que la infancia es la época en que se establecen las estructuras psíquicas fundamentales, y en esta etapa el vínculo afectivo con los padres resulta decisivo para la construcción del yo, del superyó y de la identidad emocional.

Entre los 3 y 7 años, la infancia atraviesa una etapa clave en el desarrollo psíquico y cognitivo. Desde el enfoque psicoanalítico, Freud (1901-1905) considera que este periodo corresponde principalmente a las fases fálica y latencia, en la fase fálica (alrededor de los 3 a 6 años), el interés de los niños y niñas se centra en los órganos genitales y en la exploración de las diferencias sexuales, también cuando aparece el complejo de Edipo, en el cual el niño o la niña experimenta una atracción afectiva hacia el progenitor del sexo opuesto y rivalidad con el del mismo sexo. Freud sostiene que la resolución de este conflicto es fundamental para el desarrollo del yo, la formación del superyó y la consolidación de la identidad emocional y social. En la etapa siguiente, llamada latencia (desde los 6-7 años hasta la pubertad), las pulsiones sexuales disminuyen su intensidad y la energía psíquica se orienta hacia el aprendizaje, la socialización y la interiorización de normas.

A partir de lo anterior mencionado, es importante reconocer que en estas etapas del desarrollo los infantes establecen relaciones significativas con los adultos que están presentes en su entorno diario. Cabe aclarar, que, aunque la teoría del apego se propuso en relación a las figuras parentales, los maestros también se convierten en figuras de apoyo emocional para los niños y niñas en el ámbito educativo, quienes a través de sus interacciones en el aula participan en la construcción de estos vínculos afectivos. Lecannelier (2016)

Lo principal y primordial para un niño es sentir que sus cuidadores incluyendo profesores lo pueden ayudar, proteger y consolar en momentos de estrés...la relación de apego del niño

con sus cuidadores le entrega al infante una especie de escudo que le permite enfrentar, protegerse y regular todas las presentes y futuras situaciones estresantes... (p. 28)

En este sentido, el papel del docente no se limita únicamente a la enseñanza de contenidos, sino que implica también una dimensión emocional clave dentro del aula. El desarrollo de competencias emocionales en los profesores, enmarcadas en la Inteligencia emocional, resulta fundamental para responder de manera sensible a las necesidades afectivas de los estudiantes. Habilidades como la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva permiten al docente constituirse como una figura de apoyo, favoreciendo la creación de vínculos seguros y ambientes de aprendizaje que promueven tanto el bienestar como el desarrollo integral de los niños y niñas.

4.2 La Emocionalidad Docente

En esta línea, la emocionalidad docente se posiciona como un eje central para comprender la calidad de las interacciones pedagógicas y su impacto en el desarrollo socioemocional de niños y niñas. No se trata únicamente de un rasgo individual del profesor, sino de un conjunto de procesos que influyen directamente en la construcción de vínculos, la regulación emocional en el aula y la generación de ambientes de aprendizaje seguros. A partir de esta perspectiva, se abordan cuatro conceptos clave que permiten analizar de manera integral este fenómeno: la educación emocional, como base formativa; el desgaste emocional, como factor de riesgo en la práctica docente; la consistencia emocional, como elemento de estabilidad en la relación pedagógica; y las relaciones sensibles, como expresión concreta del vínculo afectivo en el aula. La selección de estos elementos responde a su relevancia para comprender cómo la emocionalidad del docente incide en la experiencia educativa y en el bienestar infantil.

Además, Casassus (2017) define el clima emocional como un concepto compuesto por tres variables esenciales:

El tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por

conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. (p. 7).

Las relaciones interpersonales y emocionales constituyen la base para un aprendizaje significativo y una convivencia positiva, en la medida en que el clima emocional del aula se configura a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes, así como entre los propios pares. Esta definición de Casassus (2017), resalta la importancia de las relaciones interpersonales y emocionales como base para un aprendizaje significativo y una convivencia positiva, donde el clima emocional del aula se crea a partir de las relaciones entre los docentes y los niños y niñas, así como entre los propios compañeros.

La emocionalidad docente se refiere al conjunto de emociones, sentimientos y afectos que experimentan los y las docentes en su práctica educativa. No se trata sólo de emociones individuales, sino también de cómo esas emociones se construyen socialmente, se expresan en el aula y afectan los vínculos pedagógicos.

Para hablar de emocionalidad docente, nos apoyaremos en el modelo A.M.A.R planteado por Felipe Lecannelier (2016) siendo este una propuesta de competencias clave que los cuidadores de la primera infancia (en este caso los maestros), deberían tener a la hora de conformar una relación de cuidado seguro tales como: Atención, para observar y leer adecuadamente sus señales emocionales; Mentalización, que implica comprender lo que el niño o niña pueden estar sintiendo o necesitando; Auto mentalización, es decir, reconocer los propios estados emocionales del adulto frente al niño o niña; y, finalmente, Regulación, que consiste en actuar de forma respetuosa y coherente para apoyar el desarrollo emocional de los niños y niñas.

Esta emocionalidad, incide directamente en el vínculo pedagógico que se crea entre el educando y el educador donde a partir de la mirada de Paulo Freire, este vínculo es una relación profundamente humana, donde el educador no es una figura distante o infalible, sino un ser sensible, comprometido y en constante construcción. Según Freire (1993) “El educador no es un ser invulnerable. Es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando” (p. 91). Lo que implica que enseñar no solo requiere conocimientos, sino también presencia emocional, afectiva y ética. Esta relación demanda coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, ya que “frente a la contradicción entre hacer y decir, el educando tiende a no creer lo que la educadora dice” (p. 100),

lo que puede deteriorar la confianza. Por ello, Freire (1993) insiste en que “querer es fundamental, pero no es suficiente. También es preciso saber querer” (p. 94), reconociendo que el acto educativo es político, afectivo y profundamente vinculado que está relacionado con la educación.

Teniendo en cuenta que la emocionalidad docente se configura a partir de vivencias, exigencias y relaciones que los docentes crean dentro del contexto educativo, estas dinámicas conllevan un compromiso emocional constante en la práctica pedagógica, lo cual puede provocar diferentes respuestas emocionales en el maestro que van desde estados de bienestar, satisfacción y motivación profesional, hasta experiencias de cansancio emocional, frustración, estrés y agotamiento. En este sentido, varios autores han analizado la manera en que estas experiencias pueden influir sobre el bienestar emocional del docente en su práctica pedagógica.

4.2.1 *Desgaste emocional*

Uno de los factores más estrechamente relacionados con la emocionalidad docente, y con la manera en que esta interactúa con la emocionalidad de niños y niñas, es el desgaste emocional. Este desgaste está ligado a las experiencias del docente y a todo lo que constituye su ser como persona, ya sean vivencias personales o laborales que interfieren con su quehacer educativo. Actualmente, Lecannelier (2016), “Muchos educadores sienten que los niños los enojan, frustran, y no hallan la hora de que la clase se termine” (p. 18). Esta situación afecta directamente la relación entre estudiantes y docentes, ya que, como plantea Lecannelier (2016), “Cuando estamos en un estado emocional negativo, nuestra actitud mental/emocional no es capaz de pensar y de controlarse, pero, sobre todo, no es capaz de mentalizar las necesidades y experiencia emocional de la otra persona” (p. 20).

El desgaste emocional docente refleja un estado de cansancio tanto físico como mental del maestro que puede llegar a ser una bomba de tiempo frente a momentos de tensión en el aula ya sea de manera negativa hacia los niños y niñas o frente a sí mismo. Freire (1992) denomina este tipo de cansancio un cansancio existencial. “Un cansancio que no era físico y sí espiritual [...] que dejaba a las personas vacías de ánimo, de esperanza y con miedo a la aventura y al riesgo” (p.146). Este factor es importante a considerar teniendo en cuenta que a pesar del esfuerzo su quehacer en actividades y planeaciones podrían salir perjudicadas en la ejecución ya que siguiendo las ideas de Lecannelier (2016), “El adulto puede esforzarse por realizar muchas cosas por el niño, pero si él siente una actitud de molestia, enojo o aburrimiento, entonces no tiene sentido hacer tantas cosas”

(p.7), pudiendo así llegar a la pérdida del sentido de la praxis y alterando el clima del aula donde no hay una adecuada consistencia emocional por parte del adulto.

A partir de lo anterior, se puede comprender que las exigencias emocionales que existen en la labor docente pueden afectar cómo los profesores experimentan y manejan sus emociones dentro del aula de clase. Sin embargo, varios autores como Bowlby (2009) y Casassus (2017). Resaltan que el nivel de estabilidad en las reacciones emocionales que debe mantener un maestro, impacta directamente en las relaciones que establece con los alumnos. Por ende, los docentes deben establecer lazos afectivos que posibiliten el acceso a la seguridad emocional a través de interacciones sensibles y consistentes.

4.2.2 Consistencia emocional

Ahora bien, la consistencia emocional dentro del docente constituye un factor muy importante en la formación de vínculos seguros, respetuosos y regulados. Es decir que con esta consistencia se refiere a la capacidad que tiene el adulto para poder responder a las emociones del niño y niña de una manera empática, coherente y regulada, esto implica atender no solamente al comportamiento del pequeño, sino que también a la historia tanto personal como emocional del propio adulto. En este sentido, Nussbaum (2012) señala que la capacidad de una persona emocionalmente disponible se refleja en su habilidad para “poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos, poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada” (p. 26). Esta dimensión emocional compleja es clave en la relación pedagógica, ya que permite una lectura profunda del mundo emocional del otro y de sí mismo.

Frente a ello, Lecannelier (2016), plantea que todo adulto que esté emocionalmente alterado o desregulado, no podrá estar en las mejores condiciones de responder de la mejor forma ante las necesidades que el niño o niña presenten. Del mismo modo, este autor afirma

Cuando uno se encuentra en un estado emocional negativo se activan ciertas áreas del cerebro relacionadas con la emoción negativa [...] como el adulto está en un estado emocional negativo, no puede mentalizar lo que le ocurre al niño, sino más bien lo único que quiere es que ‘deje de hacer lo que está haciendo (p.20)

Así mismo, Freire (1993) habla de que, en este tipo de relación, “Uno de los engaños de la educadora [...] sería el de sentirse herida por la conducta de los educandos [...] es bueno admitir que todos somos seres humanos y por eso inacabados.”, recordándonos que la madurez emocional docente requiere humildad, autoconocimiento y apertura al otro.

Desde este punto de vista, la teoría del apego se puede aplicar también al entorno educativo. Si el maestro mantiene una actitud emocional, empática y predecible, ayuda a que los niños y niñas sientan una seguridad parecida a la que se desarrolla en las relaciones de apego. Así, la estabilidad emocional del maestro fomenta vínculos de confianza que posibilitan que los niños y las niñas exploren, aprendan y expresen sus emociones con más calma.

4.2.3 Relaciones sensibles

Las relaciones sensibles entre un adulto y un niño o niña, basadas en la empatía, la contención y la validación emocional, son parte importante a considerar dentro del desarrollo socioemocional y bienestar infantil. A este tipo de relación se le asocia profundamente con la capacidad del adulto de mentalizar, es decir, comprender y responder de manera asertiva a los estados tanto emocionales como mentales del niño ya que Lecannelier (2019) afirma que las diversas experiencias y dimensiones de la vida del niño y la niña le aportan a través de las emociones negativas momentos centrales donde los niños y las niñas evalúan realmente el cariño, la protección y la disponibilidad del adulto.

Dichas relaciones sensibles entre cuidador (maestro) y educando necesitan construirse desde el amor, siendo este “Una práctica inseparable del proceso de enseñar y aprender. No se puede educar sin amar. Amar es luchar para que el otro sea más él mismo.” Freire (1993), resalta el amor y la empatía prácticas de las relaciones sensibles, al igual que Nussbaum (2012) quien nos habla de que éstas consisten en “Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social, capaces de imaginar la situación del otro o la otra.”. Por tanto, las relaciones sensibles no sólo fortalecen el desarrollo socioemocional del niño y niña, sino que también exigen un compromiso ético y afectivo por parte del adulto que educa.

En relación con lo anterior, las relaciones sensibles que el docente establece con sus alumnos se vuelven un componente fundamental en el contexto educativo. Estas relaciones se distinguen por la capacidad del adulto de reconocer las emociones de los niños y niñas, reaccionar

con comprensión y ofrecer apoyo cuando es necesario. Así, las prácticas pedagógicas basadas en la sensibilidad emocional posibilitan el fortalecimiento de vínculos positivos que contribuyen al desarrollo socioemocional de los infantes.

4.3 Interacciones afectivas

Considerando lo anterior, el presente apartado se centra principalmente en aspectos que conectan el desarrollo socioemocional de los niños y niñas con la emocionalidad docente, donde las interacciones afectivas son entendidas como los vínculos y dinámicas emocionales que se generan entre docentes y estudiantes. Como lo menciona Maturana (2001) “El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia” (p. 13-14), siendo esta fundamental para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el bienestar integral.

Desde pequeños, parece que las interacciones juegan un papel muy importante en nuestro desarrollo, ya que a través de ellas podemos aprender a relacionarnos con los demás y a construir nuestras habilidades emocionales y sociales. Por lo que Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje ocurre primero a nivel social, mediante la interacción con otros, y luego se internaliza, esto significa que lo que aprendimos en grupo o en compañía pasa a ser una habilidad o conocimiento que podemos usar por nuestra cuenta, sin que alguien más esté ahí para enseñarnos y guiarnos. Es como cuando alguien nos enseña a andar en bicicleta: al principio necesitamos ayuda, pero con el tiempo aprendemos a hacerlo solos.

Por otro lado, Goffman (2009) nos dice “La interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (p. 11). Este concepto no se limita a una simple conexión entre individuos; implica un intercambio de ideas, emociones y conductas que enriquecen a las personas involucradas. A través de ellas, se puede aprender a resolver conflictos, a trabajar en equipo, a expresar emociones y a comprender las perspectivas de los demás, incluso, el aprendizaje mutuo, ya que cada uno/a aporta algo único de sus experiencias y conocimientos.

En este sentido, resulta importante identificar el papel que cumplen las emociones en los procesos pedagógicos, particularmente en las interacciones que tienen lugar entre alumnos y

maestros. Desde este punto de vista el concepto de educación emocional adquiere relevancia al incorporar el reconocimiento, entendimiento y manejo de las emociones en los procesos educativos para promover no solo el aprendizaje, sino también la convivencia y el bienestar dentro del entorno escolar.

De esta manera, como lo menciona Bisquerra (2000) “La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, aportan señales de bastante precisión” (p.70). Esto implica que los niños y las niñas no solo expresan emociones, sino que también aprenden a interpretar las señales emocionales de quienes los rodean, es decir; un niño o niña que ve que su maestra reconoce y valida su miedo, aprende que es seguro mostrar sus emociones, pero otro que solo experimenta castigo o indiferencia, puede asociar la vulnerabilidad con el peligro y posiblemente cerrará sus canales de comunicación y expresión de emociones.

Para comprender las interacciones afectivas, es necesario revisar la correlación entre afectividad, emoción, sentimiento e interacciones, ya que estos conceptos permiten comprender cómo se manifiestan y fluyen los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes. Por su parte, la educación emocional y las competencias emocionales complementan esta perspectiva al ofrecer herramientas y habilidades para gestionar dichas emociones de manera efectiva en el aula. Y, por último, el clima emocional del aula, sintetiza el impacto de estas dinámicas en el ambiente general, reflejando cómo las interacciones afectivas influyen en el bienestar y la motivación de los estudiantes o incluso del docente.

4.3.1 Afectividad

Desde esta perspectiva, se ha reflexionado sobre la naturaleza de la afectividad y su impacto en la formación integral de las personas. Como lo dice Piaget (1991)

En el nivel de desarrollo que estamos considerando, las tres novedades afectivas esenciales son el desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías) relacionados con la socialización de las acciones, la aparición de los sentimientos morales intuitivos provenientes de las relaciones entre adultos y niños y las regulaciones de intereses y valores, relacionadas con las del pensamiento intuitivo en general. (p.49).

Teniendo en cuenta esto, Piaget (1991) nos muestra cómo la afectividad no es solo algo que ocurre dentro de cada niño y niña, sino que también se construye en relación con los demás. Por ejemplo, cuando un niño o niña juega con sus amigos o interactúa con sus maestras o maestros, está aprendiendo sobre simpatía, valores y cómo las acciones afectan a los demás. Como lo menciona Bisquerra (2009) “Diversos estudios indican que la forma en que los niños expresan sus emociones viene determinada por lo que ven en los adultos que les rodean, particularmente con los que mantienen una relación más afectiva (madre, familiares, amigos, etc.)” (p. 60). Es por ello, que el papel tan importante que tienen los adultos en el desarrollo emocional y social de los niños y las niñas es fundamental para las experiencias y aprendizajes que ellos van a tener durante su vida.

Desde una perspectiva filosófica, Spinoza (2000) señala que "Las acciones del alma surgen sólo de las ideas adecuadas; las pasiones, en cambio, sólo dependen de las inadecuadas." (p. 131). Con esto, resulta fundamental enseñar a los niños y las niñas a reflexionar sobre lo que sienten, sin temor a expresarlo. Según Spinoza (2000), las emociones están estrechamente vinculadas a la claridad de nuestras ideas, donde las que provienen de ideas claras y completas nos guían hacia acciones conscientes y positivas, permitiéndonos responder de manera adecuada a las situaciones. En cambio, las emociones que surgen de ideas confusas o incompletas tienden a desorganizar nuestros pensamientos y generar conflictos internos, como la ansiedad o la frustración.

Es crucial, en base a lo anterior, reconocer la importancia que tienen las experiencias afectivas de las personas en la posibilidad de poder comprender cómo se expresan y viven las emociones, siendo estas fundamentales ya que representan respuestas que surgen ante diversas circunstancias y generan un impacto en cómo las personas perciben e interactúan con su entorno. En el contexto educativo, estas emociones se evidencian en las interacciones entre alumno y profesores, influyendo en la creación de los vínculos y el clima que se genera dentro del aula.

4.3.2 Emociones y sentimientos

En el marco de las interacciones afectivas, las emociones se configuran como un elemento central, ya que emergen y se transforman en la relación con los otros. Por tal motivo, las emociones se definen como reacciones del cuerpo y la mente que nos preparan para responder a lo que está pasando a nuestro alrededor o dentro de nosotros, y estas reacciones comienzan cuando algo nos llama la atención, como un ruido, un abrazo o un pensamiento y el cuerpo responde con cambios,

como el corazón latiendo más rápido, y luego el cerebro interpreta todo eso para entender cómo nos sentimos. Según Bisquerra (2000)

Hay tres niveles diferentes en los cuales se manifiesta una emoción: neurofisiológico, conductual, cognitivo. Por ejemplo, cuando una persona está furiosa experimenta taquicardia, tiene un comportamiento agresivo (grita, insulta) y siente la vivencia subjetiva de la ira. Las emociones producen reacciones psicofisiológicas (respiración, pulso, secreciones, presión sanguínea). También suele darse comunicación no verbal y expresiones corporales. (p.70).

Siguiendo las ideas de este mismo autor se comprende que cada estímulo, como una mirada, un pensamiento o un recuerdo, provoca reacciones en nuestro cuerpo, comportamientos y significados internos. Explica qué sensaciones como el pulso acelerado o la tensión muscular son formas de expresión que, al ser interpretadas y manejadas conscientemente, permiten romper patrones automáticos que perpetúan estados como el estrés o la ansiedad.

Desde esta perspectiva, las emociones van más allá de ser reacciones automáticas o impulsos inmediatos, son experiencias complejas que integran no solo respuestas físicas, sino también valoraciones que reflejan lo que cada individuo considera importante en su vida. Por lo que Nussbaum (2008) nos dice que

[...]las emociones son una forma de juicio valorativo que atribuye a ciertas cosas y personas fuera del control del ser humano una gran importancia para el florecimiento del mismo. De esta manera, las emociones son efectivamente un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de autosuficiencia. (p.44).

De esta manera, las emociones no son solo respuestas instintivas, sino también un reconocimiento consciente de las relaciones entre nuestras necesidades y el entorno, ya que, al enfatizar nuestra falta de autosuficiencia, las emociones evidencian una dependencia de factores externos y cómo estos influyen en el desarrollo y bienestar integral.

En el análisis de las emociones, es importante reconocer su naturaleza evaluativa y su impacto en el ámbito social y político. Como menciona Nussbaum (2014)

Puesto que las emociones, desde mi punto de vista, no son simples impulsos, sino que incluyen también valoraciones que tienen un contenido evaluativo, el reto estribará en asegurarse de que el contenido de las emociones apoyadas por el Estado no sea el de una doctrina comprehensiva en concreto a costa de otras. (pág. 19).

Esto subraya que las emociones no solo nos predisponen a actuar, sino que también comunican significados profundamente conectados con nuestras creencias y valores. En el ámbito educativo, esto se traduce en la necesidad de promover un espacio donde las emociones puedan ser reconocidas, validadas y guiadas hacia un desarrollo personal y social equilibrado.

Por tal motivo, la importancia de acompañar a los niños y las niñas en el reconocimiento y manejo de sus emociones desde edades tempranas es fundamental, ya que cuando un niño o niña siente miedo, tristeza o alegría, no solo está experimentando una reacción física, sino que también está expresando lo que para él es valioso o significativo en ese momento (Nussbaum, 2014). Esto destaca el papel y la responsabilidad que tienen los adultos, en hacerse cargo de su propia emocionalidad y desde allí poder acompañar a los niños y las niñas en las suyas, esto permitirá al docente identificar mejor las señales emocionales de los estudiantes, y de este modo ofrecerles el apoyo adecuado y guiarlos en el desarrollo de habilidades para afrontar sus emociones.

A partir de esto, diversos autores señalan que las emociones se relacionan con vivencias afectivas que permiten comprender con mayor profundidad la vida emocional de las personas. En este sentido, de las emociones también se derivan los sentimientos, los cuales se entienden como experiencias que se desarrollan a partir de las mismas y que influyen en la manera en que los individuos interpretan y dan significado a sus experiencias.

La importancia de reconocer la subjetividad en las experiencias infantiles, es fundamental porque los niños y las niñas no solo perciben el mundo a través de sus sentidos, sino que también construyen un mundo interior en torno a lo que perciben. Por lo que es clave entenderlo para acompañar este proceso del desarrollo emocional de los niños y las niñas y ayudarlos a identificar sus sentimientos como una parte importante de su bienestar integral. Según Kant (1876)

[...]designaremos bajo el nombre, por lo demás muy en uso, de sentimiento, lo que debe siempre quedar puramente de subjetivo, y no constituir ninguna especie de representación del objeto. El color verde de las praderas, en tanto que percepción de un objeto del sentido de la vista, se refiere a la sensación objetiva; y lo que hay de agradable en esta percepción, a la sensación subjetiva, por la cual no se representa ningún objeto, esto es, al sentimiento en el cual el objeto es considerado como objeto de satisfacción (lo que no constituye un conocimiento). (p. 42)

Con esto se entiende que el sentimiento implica una reflexión subjetiva y prolongada sobre una emoción, por ejemplo, la emoción de alegría que surge al observar un paisaje hermoso puede transformarse en un sentimiento de tranquilidad si, al recordar ese momento en los días siguientes, continuamos asociándolo con experiencias agradables o reflexionamos sobre lo que significa para nosotros.

En este contexto, es relevante aclarar la distinción entre emoción y sentimiento, ya que ambos términos son utilizados frecuentemente de manera distinta. Como lo dice Bisquerra (2009)

Es tradicional la distinción entre emociones agudas y estados de ánimo. Las emociones agudas se caracterizan por la brevedad. Pueden durar segundos, minutos, a veces horas y días; pero difícilmente una emoción dura semanas o meses. Entonces se entra en los sentimientos y en los estados de ánimo, que sí pueden durar semanas o meses (p. 21).

Con esto, las emociones tienden a ser respuestas inmediatas y breves, como la alegría al recibir una buena noticia o el enojo por un contratiempo, y generalmente no duran demasiado tiempo. En cambio, los sentimientos son más duraderos y pueden extenderse por días o semanas, afectando de manera más general cómo nos sentimos y percibimos las cosas. A lo que Bisquerra (2009) también nos menciona que, además de las emociones, también están los estados emocionales, los cuales van más allá de ser una reacción puntual. Se caracterizan por su duración más larga y por influir de manera general en cómo nos sentimos y actuamos en el día a día, sin necesariamente estar relacionados con un estímulo específico, tal como señala: “El estrés, por

ejemplo, es un estado emocional que produce una hiperactivación fisiológica. En la medida en que esta respuesta sea reiterada, intensa y duradera, es lógico que pueda afectar a la salud.” (p. 198).

Por ende, es factible identificar que estas vivencias afectivas tienen un impacto directo en cómo las personas se vinculan con los demás. En el ámbito educativo, estas experiencias se manifiestan en las interacciones que tienen lugar entre los profesores y los alumnos en el aula, las cuales afectan la manera en que se crean relaciones y se desarrollan las dinámicas de convivencia.

4.3.3 Educación emocional y competencias emocionales

A partir de esto, la educación emocional constituye un eje fundamental en el desarrollo integral de las personas, que busca atender no solo las competencias académicas, sino también las habilidades emocionales necesarias para la vida. Sin embargo, a menudo no se le da la prioridad que merece, como lo destaca Bisquerra (2003) quien señala que “La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal” (p. 9). Esta afirmación destaca la carencia en los sistemas educativos tradicionales, donde el énfasis suele estar en el desarrollo cognitivo, dejando de lado aspectos fundamentales como el reconocimiento y la gestión de las emociones.

Por otro lado, al mencionar que la educación formal no abarca suficientemente las necesidades emocionales, se reconoce que los niños y niñas requieren herramientas adicionales para manejar sus emociones, establecer relaciones saludables y responder a los desafíos sociales con mayor resiliencia. Así mismo, Bisquerra (2000) define la educación emocional como

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 306).

En efecto, la educación emocional no se limita a un periodo específico de formación, sino que es un aprendizaje continuo que debe integrarse a lo largo de toda la vida. Esto señala su relevancia no solo en la infancia, sino también en la adultez, donde las competencias emocionales adquiridas permiten una mejor adaptación y capacidad para enfrentar retos. Por otra parte, Bisquerra (2000) menciona que

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: 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. (p. 308).

Esta lista de objetivos detalla las competencias específicas que la educación emocional busca desarrollar, desde la identificación y regulación emocional hasta la automotivación y el desarrollo de emociones positivas, estas habilidades constituyen herramientas esenciales para un desarrollo integral que abarque tanto el ámbito intrapersonal como interpersonal, evitando de este modo como lo menciona Bisquerra (2003) comportamientos problemáticos como la violencia, la depresión, el suicidio y el consumo de drogas, y factores de riesgo incluyen retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales, conflictos entre los miembros de la familia, status socio-económico, rechazo de los compañeros, fracaso escolar, delincuencia, desempleo, entre muchos otros.(p. 10-11).

En ese mismo orden de ideas, la educación emocional del docente en el contexto educativo se relaciona con la consistencia emocional del adulto que acompaña a la infancia. El docente primero debe reconocer que dentro de la praxis como lo menciona Lecannelier (2016), “El estilo que el adulto tiene de cuidar más bien refleja su propia historia personal y cultural, antes que ser la forma más adecuada”. (p.16), esto con el fin de ubicar al niño y niña en un contexto político, familiar, económico, histórico y social al cual pertenece; para que, a su vez, no sea atravesado por un sesgo del cuidador o docente.

En este sentido, Freire (1933), nos dice que “La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional y afectiva.” (p.26), enfatizando así que el trabajo docente ligado a la práctica pedagógica exige más allá de un conocimiento común y hace énfasis en la concientización de las dimensiones emocionales y humanas que atraviesan al educando.

En efecto, la educación emocional tiene como objetivo cultivar en los individuos la capacidad de identificar, entender y manejar sus emociones, además de interactuar con los demás

de forma empática. Estas habilidades emocionales son fundamentales para el bienestar, la toma de decisiones, la solución de conflictos y el establecimiento de vínculos saludables, promoviendo un desarrollo completo que abarca las dimensiones personal, social y cognitiva.

Bisquerra & Pérez (2007) definen la competencia como “La capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.63). Con esto, en el contexto de la educación infantil, parece que la interacción entre el docente y los niños y niñas no siempre se da de forma natural ni resulta positiva por sí sola, ya que el docente podría necesitar reflexionar sobre sus propios saberes y habilidades, a lo que Bisquerra (2000) nos dice “Por eso conviene poner de manifiesto que, en cierta medida, todos estamos necesitados de educación emocional. Además, el profesorado es probablemente uno de los sectores profesionales que más precisa de competencias socio-emocionales” (p.8). De este modo, en la práctica, puede observarse que muchos docentes no tienen suficiente formación en el manejo de sus emociones, lo que, sumado al estrés o a la falta de conciencia sobre su impacto afectivo, podría dificultar que desarrollen esas competencias de manera intencional.

Según Bisquerra & Pérez (2007) “Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). Como dijo el autor anteriormente, uno de los desafíos en los que se encuentran los docentes es que no reciben una formación específica en el ámbito emocional, además, la presión por cumplir con los objetivos del currículo académico podría limitar el tiempo dedicado a trabajar en aspectos emocionales.

Asimismo, Bisquerra (2009) menciona cinco dimensiones

1. La conciencia emocional es la capacidad de identificar las propias emociones y las de los demás.
2. La regulación emocional se refiere al manejo adecuado de emociones y al desarrollo de estrategias para afrontar situaciones desafiantes.
3. La autonomía personal está relacionada con la autoestima, la actitud positiva y la capacidad de autogestión.

4. La inteligencia interpersonal implica habilidades para establecer relaciones efectivas y respetuosas.
5. Las habilidades de vida y bienestar comprenden la capacidad de resolver problemas y promover el bienestar personal y social.

La importancia de las competencias emocionales está en contribuir al desarrollo integral de las personas, ya que permite no solo regular sus propias emociones, sino también interactuar de manera efectiva con los demás. Como lo menciona Bisquerra (2000)

La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. (p.71).

Estas competencias están orientadas a que los niños y las niñas, dentro de un entorno educativo adecuado, puedan explorar, comprender y expresar sus emociones de manera constructiva, lo que incluye enfrentar los desafíos de la vida, desarrollar habilidades de autorregulación, fortalecer la autoestima y el bienestar, además de adquirir herramientas para la toma de decisiones responsables y una interacción proactiva con su entorno.

Por otro lado, la capacidad de entender los estados emocionales propios y ajenos se vincula con la idea de auto mentalización, propuesta por Lecannelier (2019). Esta competencia está relacionada con las habilidades emocionales sugeridas por Bisquerra (2009), que abarcan la identificación, el control y la expresión apropiada de las emociones. En esta línea, la auto mentalización puede interpretarse como una capacidad que ayuda a desarrollar las competencias emocionales, porque posibilita que la persona se dé cuenta de sus emociones y las analice para manejarlas apropiadamente.

4.3.4 Clima emocional del aula

El clima emocional del aula va más allá de los aspectos físicos o materiales del entorno educativo, como los muebles o los recursos didácticos. Según Casassus (2017)

Cuando hablamos de clima emocional de aula, no estamos haciendo referencia a las usuales caracterizaciones del clima producto de indicadores materiales tales como los textos, mobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula. (p. 90).

Esta idea según Casassus (2017) subraya que el clima emocional implica aspectos intangibles que influyen profundamente en la dinámica de aprendizaje y en las relaciones dentro del aula, se trata de algo mucho más profundo, es decir, cuando los niños y las niñas se sienten valorados y seguros emocionalmente, tienen más posibilidades de aprender y desarrollarse plenamente.

En el contexto de las relaciones interpersonales, tanto en el aula como en otros espacios sociales, se destaca la importancia de generar ambientes positivos que promuevan el bienestar emocional. Según Bisquerra (2009)

Si por nuestra parte aportamos un clima emocional positivo es probable que se produzca el efecto boomerang y que lo recibamos igualmente positivo como feedback. La persona que ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse de forma satisfactoria con otras personas mejorará su calidad de vida y su bienestar emocional. (p.236)

Esto subraya cómo la construcción de un entorno emocional favorable tiene un impacto directo no solo en los demás, sino también en el bienestar y las relaciones del propio individuo, fortaleciendo el tejido social y personal. Aparte Martínez (1996) como se citó en López & Bisquerra, (2013) definen el clima de clase como

La percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan, sobre todo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor. (p.65).

Esto permite comprender que el clima emocional del aula no se limita únicamente a la dinámica académica o estructural, sino que abarca las dimensiones afectivas y relacionales que se establecen en el espacio educativo. En esta línea, Pérez et al. (2012) como se citó en Barrientos et al. (2019) señalan que

La capacidad del profesor para crear un clima emocional adecuado favorece en los estudiantes el desarrollo de competencias emocionales y sociales como la empatía y la asertividad, fomenta la autonomía en la toma de decisiones y fortalece la interacción con los compañeros, promoviendo así un clima emocional positivo en el aula (p. 13).

En este sentido, el rol del docente resulta fundamental en la construcción y regulación del clima emocional del aula. Sin embargo, Ulloa et al. (2016) como se citó en Barrientos et al. (2019) advierten que

Hay escasa formación en competencias emocionales y sociales tanto en los futuros profesores como en aquellos que ya se encuentran en ejercicio profesional, lo que dificulta la adecuada gestión del clima en el aula. Los autores señalan la necesidad de que los docentes sean formados en habilidades como la empatía, la asertividad, la autoestima, el control del estrés y la flexibilidad, competencias indispensables para promover relaciones educativas saludables y un ambiente emocional favorable para el aprendizaje (p. 123).

En coherencia con lo anterior, el ambiente del aula se construye a partir de las actitudes afectivas que el docente establece en la relación cotidiana con los estudiantes. Rogers (1996) señala que

Cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, aprecio y empatía en la clase, cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educativa. El resultado es un aprendizaje cualitativamente diferente, con un ritmo distinto, con un grado mayor de penetración (p. 11).

Asimismo, el autor afirma que “Sus vivencias –negativas, positivas o confusas– pasan a formar parte de la experiencia del aula. El aprendizaje se vuelve vital” (p. 11), permitiendo que cada estudiante se constituya como un sujeto que aprende y se transforma dentro del espacio educativo. Esta perspectiva evidencia que el clima emocional no solo acompaña el proceso educativo, sino que lo atraviesa profundamente, al integrar la dimensión afectiva como parte constitutiva del aprendizaje.

De manera complementaria, el mismo autor evidencia la influencia directa de la empatía docente en la calidad de las relaciones entre los estudiantes y señalan que “Cuando los profesores están dotados de una comprensión empática, sus alumnos tienden a caerse mejor unos a otros” (p. 12). Asimismo, sostiene que “En un aula con una atmósfera comprensiva, es más fácil que cada uno de los estudiantes se sienta apreciado por los demás y tenga una actitud más positiva hacia sí mismo y hacia la escuela” (p.12), lo cual demuestra que la actitud empática del profesor actúa como un factor mediador en la construcción de un clima emocional favorable cuyos efectos se fortalecen con el tiempo.

En relación con lo anterior, y evidenciando cómo las interacciones afectivas inciden en el clima emocional del aula, este puede configurarse como un espacio que promueve el desarrollo personal y el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el mismo autor plantea que “Se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. Se confía en que el estudiante puede evolucionar” (p. 15). Esta concepción resalta la importancia de un ambiente emocional que favorezca la confianza en las capacidades del estudiante y posibilite procesos de aprendizaje significativos.

En esta misma línea, la autenticidad del docente se reconoce como una condición fundamental para la construcción de un clima emocional positivo. En este sentido, afirma que “Quizá la principal de esas actitudes básicas sea la autenticidad. Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada” (p. 7). De este modo, la relación pedagógica se configura como un encuentro de persona a persona que fortalece los vínculos afectivos dentro del aula.

En oposición a los climas emocionales que favorecen el aprendizaje y el desarrollo socioemocional, algunos contextos escolares se caracterizan por prácticas que limitan dichas posibilidades. Arón & Milic (1999) como se citó en López et al. (2012) describen estos entornos a

partir de “una concepción autoritaria de la educación, una rigidez excesiva en el concepto de jerarquía, sistemas de control coercitivos, una concepción unidireccional de las relaciones de respeto (‘tú me respetas a mí’) y una concepción de la obediencia que no permite la divergencia (‘porque sí’)” (párr.16), estos elementos configuran sistemas escolares maltratadores y maltratados.

De manera complementaria, Toledo et al. (2009) como se citó en López et al. (2012), evidencian una relación significativa entre intimidación escolar y clima de aula, mostrando que, a mayor presencia de prácticas autoritarias y coercitivas, más deterioradas resultan las relaciones de respeto y convivencia. En este sentido, el clima emocional del aula, en este contexto, se convierte en un elemento esencial para el desarrollo socioemocional y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Esto se debe a que está fuertemente mediado por las prácticas, actitudes y relaciones que el maestro establece con sus alumnos, lo cual impacta directamente la creación de entornos educativos seguros, participativos y emocionalmente significativos.

A partir de los aportes teóricos revisados, se puede entender que la calidad de las relaciones que los niños y las niñas establecen con los adultos más significativos de su entorno tiene una gran influencia en su desarrollo socioemocional. Sin embargo, el maestro desempeña un rol esencial como mediador emocional en el entorno escolar, puesto que puede promover el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos mediante relaciones empáticas, estabilidad a nivel emocional y habilidades socioemocionales. Por lo tanto, los aspectos teóricos mencionados respaldan este estudio, cuyo propósito es examinar la manera en que las interacciones afectivas en el aula favorecen el desarrollo socioemocional durante los primeros años de vida, evidenciando así la relevancia de las relaciones afectivas en la construcción de experiencias educativas significativas.

5 Metodología

Esta investigación se desarrolló a partir del paradigma interpretativo y siguió un enfoque cualitativo centrado en comprender la interacción de la emocionalidad docente con sus estudiantes a través de las vivencias del aula o centro educativo. En este sentido, según Galeano (2011), “La investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana” (p. 18), por tal motivo se opta por esta perspectiva investigativa ya que se pretendió vivenciar y evidenciar la interacción de dicha emocionalidad en el contexto educativo y sus efectos en el desarrollo socioemocional en la primera infancia siendo un proceso que no tiene reglas o estructuras fijas sino un modelo flexible. El enfoque cualitativo parte del reconocimiento, como lo señala Galeano (2011)

El investigador cualitativo reconoce que la objetividad plena no es posible y que como miembro que participa y vive en la realidad que analiza, tiene compromisos, intereses y visiones que no necesariamente coinciden con los de los actores que estudia. Por ello, trabaja de manera interactiva para permitir que afloren las diferentes lógicas presentes en los diversos actores sociales (p. 19).

En esta investigación/intervención se emplearon 3 técnicas principales de recolección de información: la entrevista semiestructurada, el diario de campo y la observación participante, y una estrategia pedagógica-investigativa: la planeación educativa. Estas herramientas investigativas y pedagógicas fueron especialmente valiosas en contextos de educación inicial, ya que permitieron a los niños y niñas expresar sus ideas, emociones y percepciones de manera espontánea, visual y significativa.

En primer lugar, según Barreto (2011), las entrevistas abiertas o semiestructuradas son técnicas de recolección de información cualitativa que permitieron obtener las opiniones, percepciones, experiencias y emociones de los participantes, a partir de un diálogo flexible y respetuoso. En las entrevistas abiertas, siguiendo las ideas de Barreto (2011), no se sigue un guion fijo, sino que se fomenta una conversación libre en la que el entrevistado tiene la posibilidad de expresarse con amplitud, guiado por preguntas generales. En las entrevistas semiestructuradas, sí

se cuenta con un conjunto de preguntas orientadoras, pero se deja espacio para profundizar en los temas que surjan espontáneamente durante el diálogo.

Estas entrevistas son especialmente valiosas cuando se trabaja con niños y niñas o en contextos educativos, ya que permiten adaptar el lenguaje, los tiempos y los recursos a las características de cada persona. Según Barreto (2011), “Los niños pueden dar información valiosa sobre sí mismos si se les brinda un contexto amigable y métodos adaptados a sus formas de expresión” (p. 637). Por lo tanto, en la investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada tanto para las docentes como para los niños y las niñas, que permitieron reconocer asuntos de lenguajes, actitudes, sentires, creencias y prácticas con el fin de darles voz a las experiencias que viven día a día en la Institución. Véase en el **anexo 1**.

También se llevó a cabo un diario de campo, donde la docente-investigadora anotó reflexiones, aprendizajes, momentos claves y transformaciones observadas, esta herramienta potencia el análisis profundo del proceso vivido, tal como sostiene Barreto (2011) “El diario de campo es un instrumento valioso para reflexionar sobre las propias prácticas, dudas y hallazgos del investigador” (p. 639). En esta, se pudo registrar las reacciones emocionales, las formas de participación, el lenguaje verbal y no verbal, y las relaciones entre pares, lo cual se convierte en materia viva para el análisis investigativo, véase en el **anexo 2**. Por su parte, la observación participante posibilitó reconocer de manera directa las dinámicas de aula, las expresiones emocionales, las interacciones verbales y no verbales tanto de las maestras como de los niños y las niñas.

Aparte de esto, la planeación educativa se utilizó como una herramienta investigativa porque permitió observar, reflexionar y transformar el proceso pedagógico dentro de la experiencia, a través de ella se diseñaron actividades intencionadas que no solo buscaron enseñar, sino también recoger información significativa sobre cómo los niños y niñas se sienten, piensan, actúan y aprenden. Como lo menciona Carriazo et al. (2020)

La planeación es un instrumento, no un objetivo, ni un fin en sí mismo. Es un instrumento de trabajo que facilita la organización, la ejecución y el control de la tarea administrativa por lo que consecuentemente debe estar en función de los objetivos y recursos para una mejor realización (p.88).

Esta estrategia permitió anticipar los momentos del proceso, pero también dejar espacio para la flexibilidad y la adaptación, observando lo que emergió en la práctica a través de cada sesión planificada. Véase en **anexo 3**

Además, como afirma Galeano (2011), en la investigación cualitativa no se trata de aplicar un diseño fijo, sino de construirlo y ajustarlo constantemente con base en lo que ocurre, por ello, la planeación educativa se asumió como estrategia pedagógica-investigativa coherente con un enfoque flexible, reflexivo y participativo, en el que las decisiones pedagógicas también generan conocimiento. Por tal motivo el mismo autor afirma “El diseño se va configurando como una red de relaciones entre los momentos, fases, decisiones, estrategias y sentidos que se entretajan en el proceso” (p. 23).

Estas técnicas se emplearon no solo para recolectar información, sino como estrategias pedagógicas que fortalecieron la participación, la autonomía y la expresión emocional de los niños y niñas en el marco de un proceso educativo afectivo y reflexivo.

5.1 Población

La **tabla 1** muestra la población participante de la Institución Educativa María Josefa Marulanda

Tabla 1.
Población participante

Grupos participantes de la Institución Educativa María Josefa Marulanda	Edad	Niñas	Niños	Subtotal
Jardín	4 a 5 años	10	8	18
Primero C	6-7 años	23	12	35
Primero A	6-7 años	20	15	35
Total	4 a 7 años	53	35	88 niños y niñas

5.2 Consideraciones éticas

En primer lugar, se solicitó la autorización previa del Centro Educativo María Josefa Marulanda para llevar a cabo la investigación en dicha institución. Además, se garantizó que la participación de todas las personas involucradas sea voluntaria. Para ello, se solicitó permiso a los

padres o tutores legales y a las maestras cooperadoras, mediante un consentimiento informado que explico de manera clara y sencilla los objetivos de la investigación y las actividades previstas. En el caso de los niños y las niñas, se les informó de forma adecuada y se solicitó su asentimiento para participar activamente, respetando plenamente su derecho a aceptar o rechazar la invitación.

Durante el desarrollo de las actividades, se aseguró un ambiente en el que todos se sintieran cómodos y seguros, evitando cualquier situación que pudiera generar incomodidad o malestar. Asimismo, se fomentó la libre expresión, permitiendo que los participantes decidiesen hasta qué punto deseaban ser activos en el proceso y asegurando que se pudieran retirar en cualquier momento si así lo deseaban.

Por otro lado, toda la información recolectada se trató de manera confidencial y se utilizó exclusivamente con fines académicos. No se emplearon nombres reales en los informes para proteger la identidad de los participantes, y cualquier publicación de fotografías o información contó con la autorización previa correspondiente. Además, se compartió los resultados del estudio con las familias y los docentes, acompañados de recomendaciones que contribuyeron al bienestar emocional y a la mejora del ambiente en las aulas.

Finalmente, se mantuvo una comunicación clara y transparente con las instituciones educativas y las familias a lo largo de todo el proceso. Se informó sobre los avances del estudio y se atendieron las inquietudes que surgieron. También se respetaron los compromisos adquiridos, asegurando que este trabajo se realizó con el mayor cuidado y compromiso ético. Este estudio se diseñó para proteger y cuidar a todos los participantes, especialmente a los niños y niñas, reconociendo que trabajar con la infancia es una responsabilidad asumida con seriedad y dedicación.

5.3 Consentimiento informado

Para este trabajo se tuvo en cuenta dos tipos de consentimientos: el consentimiento informado del acudiente, de las maestras y del cuidador principal quien estuvo al tanto del proceso investigativo en aspectos como: quiénes eran las investigadoras involucradas, cuál era el propósito del estudio, cuál era la duración del mismo y las estrategias que se utilizaron para la recolección de datos; y a su vez, el asentimiento informado de los niños y las niñas el cual consistió en la forma en que el niño y niña expresó que está de acuerdo con participar, usando un lenguaje adaptado a su nivel de desarrollo, dando la claridad de que si éste en algún momento quería desistir de la

investigación podría hacerlo en cualquier momento y no estaría forzado a seguir en la misma. Véase en el **anexo 4**

5.4 Cronograma

El siguiente cronograma detalla las etapas, procesos y actividades desarrolladas a lo largo de los tres semestres en los cuales se llevó a cabo la investigación, con el fin de organizar y dar seguimiento al trabajo realizado. Este cronograma se estructura en cuatro etapas: la primera corresponde a la socialización del anteproyecto con los distintos actores educativos y la planeación de las actividades pedagógicas; la segunda contempla la implementación de estrategias metodológicas para la recolección de información; la tercera etapa se centra en el análisis de los datos obtenidos y la redacción del informe; y finalmente, la cuarta etapa busca compartir los hallazgos con la comunidad educativa a través de la publicación y socialización del trabajo. Cada actividad está acompañada por un tiempo estimado de ejecución que permite proyectar el desarrollo ordenado del proceso investigativo.

Tabla 2.

Diseño metodológico 2025-I y II y 2026-I

Actividad	Marzo				Abril				Mayo				Junio	
2025-I	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2
Análisis documental	X	X												
Antecedentes		X	X											
Planteamiento del problema				X										
Caracterización								X						
Matriz de análisis					X	X								
Planeación						X								
Objetivos y metodología											X			

Marco teórico												X		
Anteproyecto													X	
Presentación de anteproyecto														X
2025-II	Septiembre				Octubre				Noviembre					
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4		
Creación del consentimiento informado de la institución, acudientes, docentes y niños y niñas.	X													
Aplicación del consentimiento informado con la institución, acudientes y docentes.			X											
(Ajuste del anteproyecto) Sep. 18.			X	X										
Diseño y entrega de planeaciones a las maestras cooperadoras- 3 planeaciones.	X				X				X					
Implementación de la planeación 1. Técnica: dibujo.		X												
Implementación de la planeación 2, implementación de asentimiento informado de los niños y niñas.			X											
Implementación de la planeación 3. Técnica: Dibujo.				X										
Diseño de diario de campo y diseño etnográfico.	X													
Implementación de diario de campo.		X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Diseño de entrevistas a - docentes cooperadoras y niños y niñas. Observación participante.					X									
Implementación Planeación 4. Técnica: entrevista a docentes cooperadoras.						X								

Implementación Planeación 5. Técnica: Entrevista a los niños y niñas.								X							
Implementación planeación 6. Técnica: Entrevista grupal.									X						
Digitalización de información de entrevistas.									X						
Implementación planeación 7. Técnica: fotografía.										X					
Implementación de la planeación 8. Únicamente observación participante.											X				
Implementación planeación 9. Técnica: fotografía														X	
Búsqueda de Categorías y Vacíos.				X					X			X		X	
Análisis de datos recolectados: codificar, categorizar y tematizar.					X				X			X		X	
Triangulación con la teoría.										X		X		X	
Planteamientos de hallazgos y resultados.												X		X	
Terminación de semestre															X
2026-I	Marzo				Abril				Mayo				Junio		
Construcción de hallazgos	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	
	X	X													
Argumentación teórica de resultados (Apartado discusión de hallazgos)	X	X													
Propuesta formativa		X	X	X	X	X									
Conclusiones y recomendaciones					X	X									
Revisión de normas APA					X	X	X								

Revisión de pares						X								
Socialización y validación de resultados a la I. E.									X	X	X			
Revisión y ajustes según las recomendaciones de los pares académicos												X	X	
Sustentación ante comunidad académica (Udea)														X

5.5 Análisis de datos

Se realizó un proceso de lectura de información que incluyó codificar, categorizar y tematizar. El análisis de datos en nuestro trabajo de grado se fundamentó en la codificación, categorización y tematización, siguiendo un enfoque cualitativo que priorizo la comprensión y organización sistemática de la información. Según Galeano (2011), la codificación se refiere al proceso de identificar, nombrar y organizar elementos clave de los datos, mediante la desagregación y reconceptualización de los datos para su reordenamiento. Por su parte, la categorización clasifica las unidades de análisis en términos temáticos, lo que permitió agrupar datos similares, identificar patrones y establecer relaciones significativas. Finalmente, la tematización organiza las categorías en temas amplios y coherentes, proporcionando una estructura para interpretar los hallazgos.

6 Metodología de análisis

En la investigación se organizaron y revisaron fuentes de información con el propósito de comprender cómo la emocionalidad de los docentes interactúa con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas entre los 4 y 7 años. A continuación, se desglosa el proceso de codificación.

Para ello, se seleccionaron técnicas pertinentes a las edades de las participantes propuestas por Barreto (2011), sin embargo, para los resultados se tomaron en cuenta las entrevistas semi estructuradas, la observación participante y los diarios de campo, todas organizadas en un cronograma y previamente diseñadas para ejecutar dentro del calendario académico de la institución. Estas herramientas permitieron observar de forma cercana el clima emocional del aula y las interacciones cotidianas entre las docentes y estudiantes participantes a esta investigación. Para dar cumplimiento al cronograma se llevó a cabo una serie de planeaciones educativas para cada una de las técnicas anteriormente mencionadas. Cada planeación contemplaba al menos uno de los objetivos propuestos de la investigación y; así mismo, después de ser realizadas, eran plasmadas las vivencias y frases que resultaban de las dinámicas emergentes de los 3 grupos en los diarios de campo para ser posteriormente analizadas.

6.1 Revisión inicial de registros

Para este punto se analizó de manera individual los diarios de campo y las planeaciones implementadas dentro del aula. Durante esta revisión se identifican situaciones relevantes de las voces de los niños, niñas y docentes que hacen referencia a la emocionalidad en el aula. A continuación, la tabla 3 evidencia las planeaciones realizadas en la práctica pedagógica y sus intencionalidades.

Tabla 3.

Matriz de planeaciones e intencionalidades

Planeación	Intencionalidad
1. ¿Qué pasa cuando comparto mi emoción con los demás a través de un personaje?	Con estas actividades se busca reconocer y expresar las emociones propias a través de la creación de un personaje, y que experimenten cómo esas emociones influyen en la interacción y el juego colectivo.
2. ¿Qué es ser un investigador?	La presente actividad tiene como finalidad principal promover la comprensión del concepto de investigación y fomentar en los niños y niñas el reconocimiento de su papel activo dentro de procesos investigativos. En

	este sentido, se busca generar un espacio en el cual puedan identificar qué implica investigar, cómo pueden involucrarse de manera significativa y qué beneficios conlleva participar en este tipo de experiencias. Asimismo, la actividad tiene como objetivo obtener e informar el consentimiento de los niños, de manera ética y adecuada a su nivel de comprensión, promoviendo su participación voluntaria y consciente
3. ¿Qué situaciones escolares identifican los niños como positivas y cuáles como negativas en su vida cotidiana en el salón de clase?	La actividad busca reconocer los momentos que los niños identifican como positivos y negativos en su experiencia escolar, promoviendo la expresión simbólica y la reflexión sobre la convivencia en el aula. Se pretende fortalecer competencias de comunicación, autorregulación y reconocimiento de situaciones que favorecen o limitan el bienestar en el grupo.
4. ¿Qué es un autorretrato?	Se busca reconocer y valorar aspectos personales y de sus compañeros a través de la representación de su imagen (autorretrato) y el intercambio de opiniones positivas. Y a su vez, se indaga sobre el desarrollo socioemocional que tienen las niñas y niños en la empatía y el respeto al observar y hablar sobre sí mismos y los demás.
5. ¿Cómo son las palabras amables? ¿Cómo son las palabras que duelen?	La actividad busca promover el desarrollo socioemocional y comunicativo de los niños y las niñas, ayudándoles a reconocer el poder de las palabras y cómo estas pueden sanar o lastimar. A través del cuento, la expresión corporal y la creación de una flor con una palabra sanadora, se pretende que identifiquen y expresen sus emociones, fortalezcan la empatía, la autorregulación y el uso respetuoso del lenguaje, favoreciendo así una comunicación afectiva y una sana convivencia.
6. ¿Cómo me siento en mi colegio?, recordando juntos nuestras emociones a lo largo del año escolar?	Compartir las experiencias vividas durante el ciclo escolar a partir de fotografías y conversaciones sobre los recuerdos, los lugares y los momentos que hicieron sentir bien o mal a los niños.

6.2 Generación de códigos iniciales

A partir de las situaciones seleccionadas, las investigadoras de forma conjunta elaboran códigos descriptivos que sintetizan lo elaborado en la primera fase. En primer lugar, se procedió a una organización visual de los códigos recurrentes los cuales fueron seleccionados por colores que resaltaban los puntos clave como se evidencia en el **anexo 5**

6.3 Generación de pre categorías

A partir de la segregación por colores se evidencia que la pre categoría de “sentires” tiene una conexión con el reconocimiento de las emociones existentes de los participantes, la pre categoría de “disciplina y autoridad” tiene relación con “concepciones y creencias de las docentes”, etc. Este ejercicio analítico posibilitó un primer acercamiento a la construcción de las categorías axiales las cuales se consolidaron de la siguiente manera. Véase en el **anexo 5.1**

6.4 Transferencia a tarjetas y triangulación

Las pre categorías se transfieren a tarjetas físicas permitiendo organizar y comparar datos. Acto seguido se llevó el proceso de reorganización y depuración durante la triangulación con las asesoras y compañeras del seminario de trabajo de grado donde se identificó que los códigos corresponden al clima de aula dividiéndose en dos tipos: 1. Clima inhibitor y controlador y Clima validador y de contención.

6.5 Consolidación de categorías

Tras la triangulación, el equipo investigador acota la información y agrupa códigos y características en común. Así es como emergió la primera categoría llamada “Clima del aula inhibitor y controlador”, del mismo modo, surgió la categoría “Clima del aula validador y de contención”, a su vez, la tercera categoría “Clima del aula ambivalente” y finalmente, la categoría “Tensiones que transita el docente”. A partir de esta última categoría emergen tópicos que soportan el hallazgo principal. Ellos son: “Tensiones entre el rol profesional y la vida emocional personal”, “Tensión entre el cuidado emocional de los estudiantes y el descarte en la práctica docente”, “Tensión entre el control y disciplina y vínculo afectivo con los estudiantes”, “Tensión entre ideales pedagógicos y realidad escolar”, “Tensión entre clima emocional del aula y gestión afectiva docente” “Tensión entre las expectativas institucionales y el bienestar y autonomía docente” y finalmente “Tensión entre el acompañamiento familiar y las exigencias hacia la escuela”.

7 Hallazgos

Esta estructura analítica tuvo como propósito reorganizar los códigos construidos hasta el momento dentro de las dos categorías axiales. Este proceso no se limitó a una clasificación descriptiva, sino que implicó un análisis más profundo de las dinámicas relacionales presentes en el aula donde se evidenció que las categorías no operaban de forma aislada, sino que presentaban relaciones de causa y efecto como se expone en el gráfico anterior. Las acciones, a su vez, generaban respuestas específicas tanto en los niños y niñas como en las docentes, siendo categorizadas como manifestaciones derivadas o consecuencias. Por ende, se procedió a reestructurar los códigos considerando que determinadas prácticas pedagógicas, formas de lenguaje y modos de intervención operan como causas que configuran el clima emocional y sus consecuencias.

Bajo esta misma lógica de organización, se identificó que diversos códigos presentaban recurrencias o similitudes sustanciales en su contenido. Debido a ello, se realizó un proceso de síntesis categorial, mediante el cual se integraron dichos elementos en códigos más amplios y abarcadores donde posteriormente en un nuevo proceso de triangulación de pares se identificó que la emocionalidad del docente no debe entenderse como una relación dicotómica que se entienda como favorecedora o limitante sino algo que fluctúa dentro de tensiones intrínsecas del ejercicio docente. Esta perspectiva, cuestiona la categoría de clima inhibitor y controlador, la cual señala que hay una sobrecarga para los maestros y maestras que tiene que ver con la exigencia del sistema para hacer las actividades diarias. Esto apunta a que no siempre hay un sólo clima como el inhibitor o el validador, sino que hay *climas ambivalentes* que acogen ambos comportamientos.

En relación con los vínculos presentados en el gráfico anterior, el marco conceptual de esta investigación hace referencia a Casassus (2017) el cual define el clima emocional como un concepto compuesto por tres variables esenciales a tener en cuenta

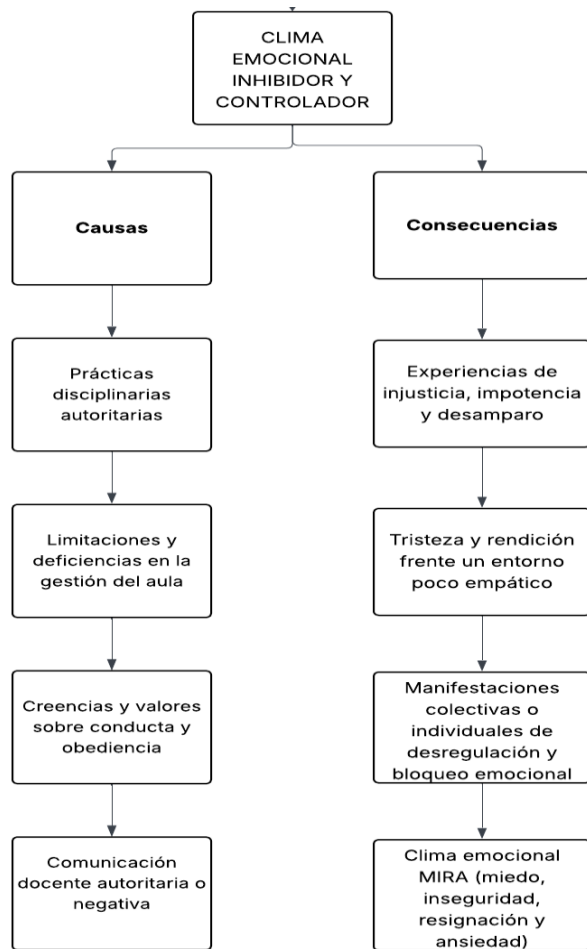
El tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por

conexión entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. (p.7)

7.1 Clima del aula inhibitor y controlador

Ilustración 1.

Primer Hallazgo. Clima del aula inhibitor y controlador



Esto, nos lleva a caracterizar el clima del aula en los grados de Jardín y Primero de la IE María Josefa Marulanda y los vínculos que allí interactúan. La primera categoría de clima inhibitor surge a partir de dinámicas relacionales marcadas por prácticas de control, lenguaje descalificador y correcciones severas que limitan la expresión emocional y participación de los niños y niñas. Si bien estas interacciones se realizan en escenarios donde emergen tensiones emocionales tanto en docentes como en estudiantes, no puede comprenderse desde un mismo nivel de responsabilidad,

dado que el docente, como figura adulta y referente afectivo, posee una responsabilidad ética y pedagógica en la configuración del clima del aula.

Dentro de los testimonios que avalan esta declaración tenemos las voces de los niños y las niñas cuando expresan sus sentimientos en una de las entrevistas frente al uso de; por ejemplo, en este caso, un silbato que usa su maestra para llamar la atención de los niños y las niñas de primero cuando intenta recuperar el manejo del grupo, por ello aquí se puede evidenciar en una entrevista realizada a los niños y niñas sus voces: Entrevistadora: *¿Ustedes qué sienten cuando la profesora hace uso del silbato?* S: ¹*“Triste, porque nos va a regañar, y cuando pita es porque estábamos hablando, y porque se comienza la clase de educación física”*. Por otro lado, la maestra menciona que el uso del pito es buscando llamar su atención para que hagan silencio a lo que los niños y las niñas comprenden que es por otros factores como el enojo o regaño, como se evidencia a continuación. *¿Qué te gustaría decirle a la profe que ella no sabe?* MM: *Que no nos regañara.* (E)

Durante las entrevistas también emergieron reflexiones de los niños y las niñas en torno a la emocionalidad de la docente y a la forma en que esta se manifiesta en el aula. Al preguntarles qué sienten cuando la profesora se muestra triste o enojada, algunos estudiantes respondieron con inquietudes que evidencian su interés por comprender las razones de estas reacciones. Uno de ellos expresó: *“Yo quiero saber que cuando la profe se enoja con nosotros, por qué lo hace”* (E), lo cual deja ver no solo la percepción del enojo de la docente, sino también una necesidad de comprender el sentido de dichas emociones dentro de la relación pedagógica.

En la misma línea, al preguntar si recordaban momentos en los que la profesora se hubiera sentido triste, los estudiantes manifestaron interpretaciones que vinculan directamente el estado emocional del adulto con su propio comportamiento en el aula. Un estudiante señaló: *“Ella se siente triste porque nosotros no estamos prestando atención, hablamos mucho, no le ponemos cuidado, no hacemos la tarea a tiempo, cuando gritamos”* (S). Estas percepciones permiten evidenciar que los niños y las niñas no solo reconocen la emocionalidad de su docente, sino que además tienden a asumir cierta responsabilidad sobre su estado de ánimo, asociando el cumplimiento o incumplimiento de las normas con el bienestar emocional del adulto.

¹ Nota: S, es el código de uno de los niños. (A continuación, se seguirán nombrando los testimonios de los niños y las niñas de acuerdo a cada uno de sus códigos). Las maestras serán nombradas como Maestra X, Y, Z según corresponda.

Por otra parte, los registros consignados en los diarios de campo también muestran momentos en los que los estudiantes cuestionan las dinámicas de autoridad dentro del aula. En uno de estos registros, un niño expresó: “*¿Por qué la profe es la que manda? Son los niños los que mandan*” (A). Este tipo de afirmaciones deja entrever cómo los niños y niñas reflexionan sobre las relaciones de poder presentes en el contexto escolar y sobre el lugar que ocupan dentro de ellas.

Para comprender estas dinámicas desde la perspectiva docente, las entrevistas realizadas a las maestras también permiten visibilizar las condiciones emocionales y laborales que atraviesan en su práctica pedagógica. En este sentido, una de las docentes señaló: “*En la vida real los docentes enfrentamos estrés, poco apoyo y acompañamiento de los padres de familia, agotamiento físico y mental y dificultad para equilibrar la vida personal con la profesional; tenemos necesidad de autocuidado*” (Maestra X). Este testimonio evidencia cómo las emociones que emergen en el aula no pueden comprenderse únicamente desde la interacción con los estudiantes, sino también desde las múltiples exigencias y tensiones que forman parte del ejercicio docente.

Este testimonio de la Maestra X evidencia que las condiciones emocionales y laborales atraviesan su práctica docente; sin embargo, dichas situaciones no eximen la responsabilidad pedagógica y ética que implica el vínculo con los niños y niñas. En este sentido, aunque el desgaste emocional y la falta de apoyo inciden en la manera en que se gestionan las relaciones en el aula, las prácticas de control continúan teniendo efectos significativos sobre el bienestar emocional y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

En virtud de lo anterior, el análisis lleva a relacionar este tipo de clima y de dinámicas en el aula con el apego evitativo que propone Bowlby (2009) ya que los niños y niñas que están inmersos en este clima tienden a reprimir sus emociones por miedo a la reacción de la docente, a las consecuencias posteriores que puedan tener en sus casas y suelen evitar la intimidad y la cercanía con los demás ya que no hay un entorno de confianza dentro del aula.

En una de las aulas en las que se desarrolló la investigación, las intervenciones de la docente evidencian una dinámica de control que limita los espacios de expresión de los estudiantes, como cuando se escuchan afirmaciones tales como: “*No podemos hablar los dos al tiempo, o habla usted o hablo yo*” o “*Usted molesta y yo la saco del salón*” (Maestra Z). Este tipo de intervenciones, más que promover el diálogo, refuerzan una relación jerárquica en la que el estudiante aprende que expresar lo que piensa puede traer consecuencias negativas.

Estas dinámicas también se evidencian en las voces de los propios niños y niñas, registradas en las entrevistas y en los diarios de campo. Ante la pregunta sobre si debía cambiar algo para estar bien con la profesora y con sus compañeros, uno de los estudiantes expresó que debía “*Cambiar la conversación*”, señalando que ya había mejorado “*La escucha y la atención*”, y que ahora intentaba “*No hablar*” pues consideraba que de esta manera podría “*Ganar el año*”. Cuando se le preguntó por qué creía que debía hacer silencio, respondió: “*Porque la profe se pone brava... y nos dice que vea, que tal cosa y no nos deja salir al descanso*” (D). Además, relató que en algunas ocasiones las consecuencias trascienden el aula y se trasladan al ámbito familiar, señalando que después de estos episodios su madre también lo regaña o lo castiga, lo que incluso le generó llanto en una ocasión.

Estas situaciones configuran un ambiente atravesado por el temor y la tristeza, en el que el control disciplinario parece reforzar la inseguridad emocional de los estudiantes en lugar de promover su participación. Como lo expresan algunos niños: “*Es que de pronto la profesora me regaña*” (J). Este tipo de afirmaciones permiten evidenciar la conciencia de cuidado y cautela que experimentan los niños y niñas al momento de expresar lo que sienten o piensan frente a la figura docente. Como también se evidenció en otro de los salones, la relación de poder ejercida por la docente se manifestó en una situación en la que los niños y las niñas se encontraban dispersos durante la clase. Ante esto, la maestra hizo uso de una advertencia como mecanismo de control, señalando que podrían quedarse sin la clase de educación física, expresando frases como: “*Toda acción tiene una consecuencia*” y “*Por esa razón hoy no habrá educación física*” (Maestra Y). No obstante, esta situación no implicó la supresión real de la actividad, sino el uso del control a través de la advertencia, lo cual reafirma una relación asimétrica de poder donde la regulación de la conducta se sostiene desde la advertencia y no desde la comprensión o el acompañamiento emocional, lo que puede generar emociones negativas y dificultar la construcción de un vínculo afectivo saludable.

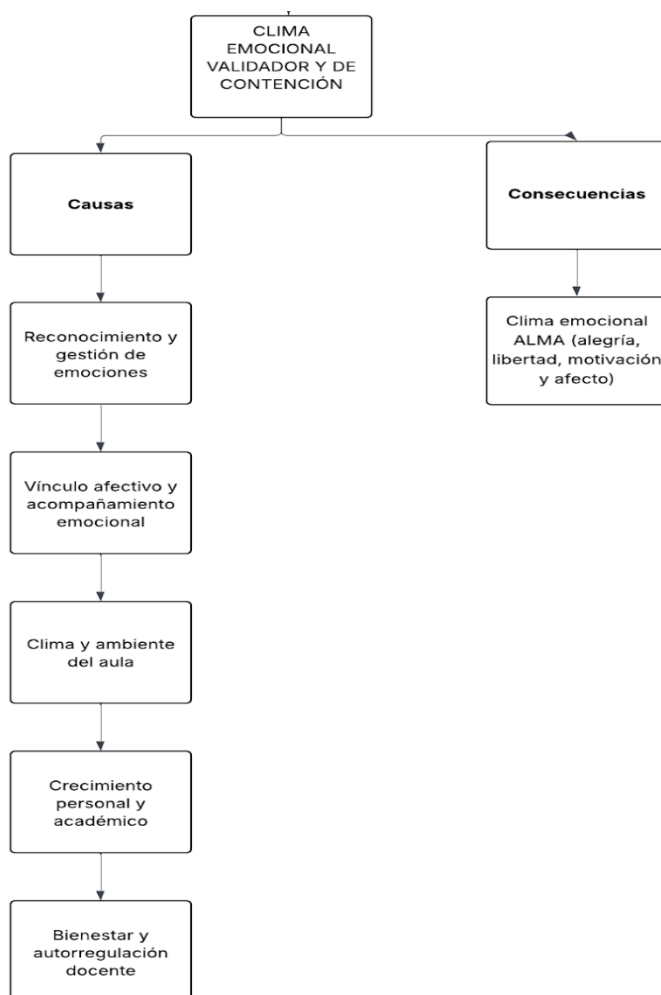
De manera complementaria en otro de los grupos en los que se desarrolló la investigación se evidencia que este clima relacional también influye en la forma en que los niños y las niñas se vinculan entre sí. Durante las actividades en grupo se observó que algunos estudiantes, previamente señalados como “*necios*” o “*difíciles*” por la docente, eran evitados por sus compañeros, quienes manifestaban no querer trabajar con ellos. Situaciones similares se presentaban durante las rondas

o juegos colectivos, en los que algunos niños y niñas evitaban darles la mano o integrarlos plenamente a la actividad. Incluso, en momentos en que estos estudiantes presentaban comportamientos disruptivos, la docente indicaba al grupo frases como: “*Nadie los mire, ignórenlos*” (Maestra X), lo que parecía reforzar dinámicas de exclusión y distanciamiento dentro del grupo infantil. Así, las formas de trato y “etiquetado” que emergen desde la figura docente parecen incidir en la manera en que los niños y las niñas construyen sus propias relaciones y jerarquías dentro del aula y sientan las bases para la expresión de un vínculo de apego evitativo.

7.2. Clima del aula validador y de contención

Ilustración 2.

Segundo hallazgo. Clima del aula validador y de contención



No obstante, el análisis de la información también permitió identificar dinámicas relacionales distintas a las descritas anteriormente como el clima validador y de contención. Esta

categoría surge a partir de prácticas pedagógicas centradas en la validación emocional, el reconocimiento de la voz infantil y la disposición afectiva del docente, las cuales favorecen la construcción de vínculos de confianza y de contención dentro del aula.

En este sentido, el vínculo que se construye entre docente y estudiantes cobra especial relevancia, en la medida en que posibilita que los niños y las niñas se sientan reconocidos en su individualidad. Así, como lo menciona Casassus (2017), “El tipo de vínculo entre docente y alumno... hace referencia a una relación donde el otro siente que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica” (p. 7), lo cual fundamenta la importancia de generar relaciones pedagógicas basadas en la confianza y la validación emocional.

Estas prácticas se evidencian tanto en la observación participante como en las voces de las docentes. En este sentido, una de ellas expresa que “*La docente debe ser una guía y facilitadora, más que una figura de autoridad*” (Maestra X), mientras otra señala: “*Les hablo suave, utilizo estrategias pues de cantar*” (Maestra Y), lo que da cuenta de una intencionalidad pedagógica orientada al cuidado emocional. De igual manera, en los diarios de campo se observó que “*La docente estuvo cantando y se notó alegre durante el día*”, lo cual se reflejó en la respuesta de los niños y las niñas, quienes “*Estuvieron muy tranquilos y felices pintando*”, además, en repetidas ocasiones se notó que “*Se emocionan con actividades artísticas*” (Diario de campo semana 5). Estas situaciones permiten comprender cómo la regulación emocional del docente y su disposición afectiva inciden directamente en el ambiente del aula y en el bienestar de los niños y niñas.

En coherencia con este tipo de prácticas, también se identifican momentos de cierre reflexivo dentro de la jornada, como lo expresa una de las docentes “*Es evaluar el día. Ve, ¿cómo les pareció?, ¿qué les gustó más?, ¿cómo se sintieron?*” (Maestra Z). Este tipo de espacios cobra relevancia, ya que permite que la docente reconozca de manera directa cómo vivieron los niños y las niñas en su día, observar sus estados emocionales y dar lugar a que puedan expresarse libremente.

De esta manera, no es únicamente el o la maestra quien interpreta y asume como fue la experiencia, sino que se construye una comprensión compartida a partir de las voces de los propios niños y niñas. En esta misma línea, la misma docente señala: “*Entonces, de acuerdo ya a esas experiencias que uno va viviendo, uno se adapta al niño, mas no el niño a uno*” (Maestra Z), lo cual evidencia una postura pedagógica centrada en el reconocimiento de las particularidades,

ritmos y necesidades de los niños y las niñas. Esta perspectiva sitúa al docente como un sujeto flexible y sensible, capaz de ajustar su práctica en función del otro, favoreciendo así un ambiente más comprensivo, respetuoso y acorde al desarrollo socioemocional infantil.

Por este motivo, estos momentos favorecen el proceso de comunicación asertiva, fortalecen la confianza en el aula y contribuyen a consolidar un clima emocional positivo. A su vez, posibilitan reconocer tanto los aspectos que resultaron significativos y satisfactorios, como aquellos que pueden mejorarse, promoviendo así una reflexión conjunta que enriquece las prácticas pedagógicas y el bienestar colectivo. Por lo que según Bisquerra (2009), “Si por nuestra parte aportamos un clima emocional positivo es probable que se produzca el efecto boomerang y que lo recibamos igualmente positivo como feedback” (p. 236), lo cual evidencia cómo las disposiciones emocionales del docente inciden directamente en las respuestas y el bienestar de los niños y las niñas.

Asimismo, se identifican procesos de reflexión docente que fortalecen este tipo de clima, como cuando una maestra afirma: *“El crecimiento personal que yo tengo es único, propio. Y yo me he fortalecido mucho para poder hacer un buen trabajo con los niños”* (Maestra Y), lo cual evidencia la importancia de la auto mentalización en la construcción de prácticas pedagógicas más conscientes y sensibles.

Este modo de relación parece vincularse con el tipo de apego seguro, el cual Bowlby (2009), plantean como un vínculo emocional donde el niño o niña puede acercarse a su cuidador y contar con él cuando lo necesita, sintiéndose contenido y validado. Esto permite que sus necesidades sean atendidas de acuerdo con su desarrollo socioemocional; en este caso, durante la etapa de 4 a 7 años, cuando los niños y niñas están consolidando la autorregulación emocional, la autoimagen y las habilidades sociales.

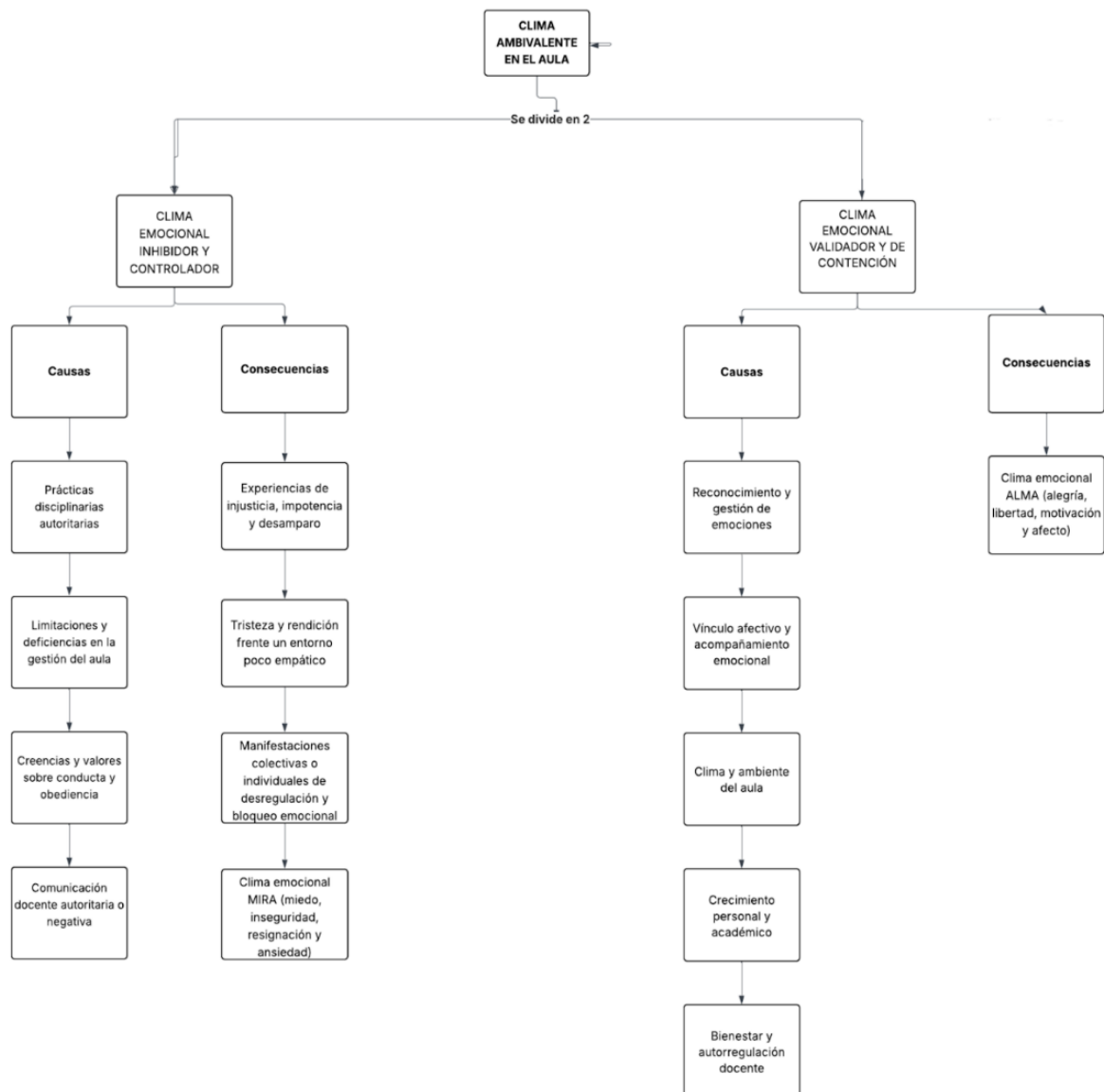
Asimismo, el apego seguro se fortalece cuando el adulto mentaliza al niño o niña y auto mentaliza sus respuestas, es sensible a las señales de los niños y niñas y se regula primero a sí mismo para luego apoyar al niño o niña en su autorregulación. Este tipo de vínculo también se relaciona con el modelo AMAR propuesto por Lecannelier (2016), que enfatiza el cuidado respetuoso del apego en la infancia, en la medida en que el adulto logra comprender el mundo interno del niño y niña y acompañarlos en la comprensión del propio. Algunas voces encontradas que dan cuenta del clima validador y de contención son: Maestra Z: *“Ustedes pueden ser lo que*

se propongan”, Maestra X: “Hoy te has comportado bien, hace un momento casi te comportas mal pero, respiraste y lo lograste” Maestra Y: “Yo tengo que hacer lo mío, hacerlo bien, hacerlo bien es por mí y por los niños y por las familias” este tipo de afirmaciones les permite a los niños y las niñas ser validados y valorados ya que ellos lo perciben y lo expresan en comentarios como *“A mí me gusta cuando la profe dice que somos niños muy amables, me pongo feliz”(A).*

7.3. Clima de aula Ambivalente

Ilustración 3.

Tercer hallazgo. Clima de aula Ambivalente



En el clima de aula ambivalente, el rol docente se configura como una figura de presencia intermitente, en las que interactúan prácticas de validación emocional y estrategias de control que producen experiencias contradictorias para los estudiantes. Sus acciones son una constante paradoja diaria: mientras en su discurso exalta la libertad y el potencial de los niños y las niñas, en la práctica diaria recurre a mecanismos de control rígidos.

Asimismo, se evidencia que estos mecanismos o estrategias surgen en momentos de tensión; aunque algunas acciones contribuyen a mejorar el clima del aula, otras no son adecuadas para el momento evolutivo de los niños y las niñas. Un ejemplo de ello es como se visualiza en los diarios de campo, donde surge una conversación a propósito del inicio de clase donde la maestra como frase del día copia “*Los errores te hacen crecer*” “La profe manifiesta que no existe error que los errores sirven para mejorar, “*¿Entonces porque nos regaña*” (M) “*Te regaño no, los corrijo, ¿Es porque cometieron un error y pueden mejorarlo?*” (Maestra Y) A partir de las observaciones realizadas, se infiere la presencia de mensajes implícitos que, aunque no se dicen se hacen evidentes durante la interacción docente que, aunque no son expresados de manera directa, se traducen en dinámicas contradictorias tales como: “Te cuido, pero te controlo” o “te escucho, pero te silencio”. Estas prácticas evidencian una tensión constante entre el deseo de acompañar y las formas de control que terminan limitando la experiencia emocional y relacional de los niños y las niñas. A partir de esto, las respuestas pedagógicas se tornan inconsistentes, oscilando entre la validación y la sanción, lo que convierte el aula en un espacio de incertidumbre afectiva donde los niños y las niñas reciben mensajes contradictorios sobre si mismos y sobre la relación con su docente.

En este sentido, la configuración del clima emocional en el aula aparece como un territorio de tensiones donde coexisten el cuidado genuino y mecanismos de control que rayan en la incoherencia pedagógica. Esta ambivalencia se observa, por ejemplo; en la maestra X, ante el desafío de la neurodivergencia, donde la docente, tras admitir su impotencia frente a comportamientos disruptivos “*Pensaba que no iba a ser capaz si él seguía en el grupo*” (Maestra X), resignifica su crisis como un motor de formación: “*Por él fue que me motivé a estudiar la maestría [...] yo ya sé que él no es el que se debe adaptar a mí, sino yo a él*” (Maestra X). Este testimonio revela la coexistencia de disposiciones afectivas y reacciones de frustración que configuran practicas pedagógicas contradictorias.

Sin embargo, esta voluntad de inclusión se ve interrumpida por prácticas de incoherencia relacional dentro del aula. Un ejemplo claro ocurre en el aula de la maestra Z, donde al igual que las maestras X y Y, proyecta un discurso empoderado al decirle a los niños y niñas que “*Ustedes pueden ser lo que quiera que se propongan*”, pero esta promesa de autonomía se tergiversa un poco en la cotidianidad, donde los mismos niños y niñas son reprendidos constantemente si su conducta se sale de la norma. Esta misma disonancia se traslada al aula de la maestra Y, donde el uso de

herramientas de regulación como el silbato para exigir silencio fractura la comunicación dialógica, creando un entorno donde el mensaje de escucha se impone de forma disruptiva.

La ambivalencia llega a alcanzar un punto crítico en los sistemas de sanción que generan procesos de segregación dentro de las dinámicas de los mismos niños y niñas. La práctica de la maestra X, de asignar el rol de "vigilante" en el descanso a quienes "se portan mal" convierte una función de cuidado en un mecanismo de exclusión que priva del juego y fragmenta el grupo. Esta estrategia impacta drásticamente la subjetividad del niño y niña, quien busca en la docente una figura de validación y reciprocidad afectiva. Mientras el regaño es procesado con vulnerabilidad *"A mí me da tristeza"* (D), persiste un deseo de reconocimiento que trasciende la tarea escolar: *"Me gustaría que me dijera la profe... Que soy muy amable [...] porque yo la quiero, yo la invitaría a mi casa a colorear"* (M, estudiante de la maestra X). Esta invitación al espacio privado y al juego compartido demuestra que, el vínculo es el eje central, evidenciando la tensión final del clima ambivalente: un sistema que vigila y segrega frente a una infancia que, a pesar de la tristeza del regaño, sigue apostando por el afecto y la ternura como forma de encuentro.

A pesar de estas tensiones y de las prácticas de control que fracturan el clima emocional, también se identifican experiencias de reciprocidad afectiva que sostienen el vínculo pedagógico y permite a las docentes resignificar su labor. Este lazo es el que le permite recuperar el sentido de su quehacer, tal como la docente Z lo describe al reconocer que *"Los niños me contagian con sus alegrías, ocurrencias y curiosidad, los que generan en mí sentimientos de satisfacción, motivación y bienestar"*. (Mestra Z)

Lo anterior nos permite confirmar que el clima en el aula no se puede etiquetar simplemente como "bueno" o "malo". Estas prácticas evidencian una tensión constante entre el deseo de acompañar y las formas de control que terminan limitando la experiencia emocional de los niños y las niñas. En este sentido, las respuestas pedagógicas se tornan inconsistentes, oscilando entre la validación y la sanción, lo que convierte el aula en un espacio de incertidumbre afectiva donde los niños y las niñas reciben mensajes contradictorios sobre sí mismos y sobre la relación con su docente.

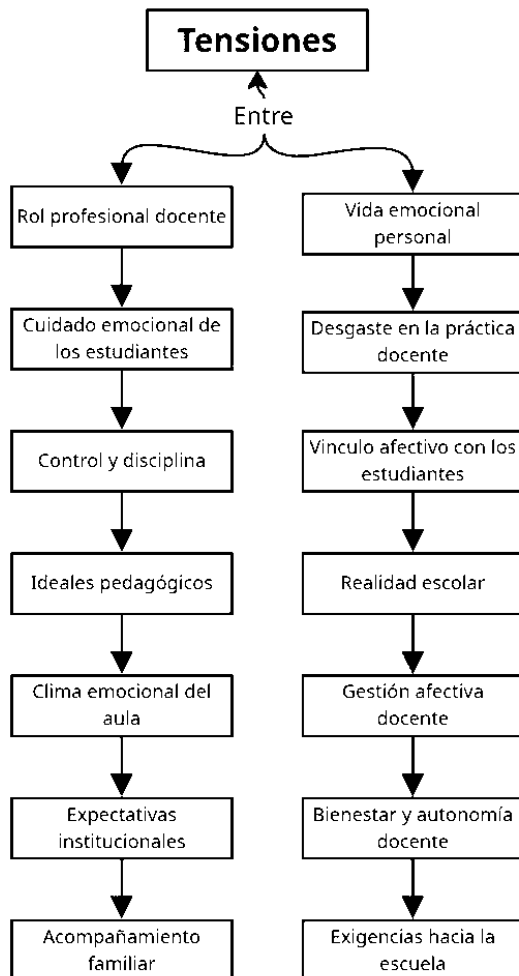
Es en estos momentos donde se tejen las relaciones en el salón. No es que una cosa borre la otra, sino que ambas conviven todo el tiempo, un ejemplo de ello se ve reflejado en uno de los diarios de campo en donde la Maestra Y está intentando pedir silencio y alza un poco la voz los

niños y niñas se quedan en silencio y ella pregunta *¿Cuándo es el momento de hablar?* Luego más tarde la maestra les manifiesta *“Ustedes son los mejores lectores y escritores”* (Maestra Y). Esta alternancia entre corrección y reconocimiento configura mensajes contradictorios sobre lo que se espera de los niños y niñas y sobre la forma en que son percibidos dentro del aula, generando oscilaciones entre experiencias de validación y de control.

7.4 Tensiones que transitan al docente

Ilustración 4.

Cuarto hallazgo. Tensiones que transitan al docente



Esta categoría recoge las tensiones emocionales, pedagógicas y relacionales que atraviesan a las docentes en su práctica cotidiana. No se trata únicamente de situaciones problemáticas aisladas, sino de conflictos permanentes entre distintos factores, como lo son el control y vínculo afectivo, el cuidado y el desgaste, los ideales y la realidad escolar, el clima emocional y la gestión emocional docente, las metas académicas y las necesidades emocionales de los niños y niñas, el acompañamiento familiar y las exigencias hacia la escuela y entre el mundo emocional personal de la docente y su rol profesional.

De esta manera, los códigos presentados anteriormente, surgen de las entrevistas realizadas a las 3 docentes cooperadoras, y algunas de las preguntas realizadas fueron: ¿Cuáles son tus

motivaciones para ser docente? (antes/ahora), ¿Por qué elegiste el camino de la docencia?, ¿Qué es lo que te irrita, ¿qué te saca la rabia, ¿cuándo te has sentido frustrada, ¿cuándo has sentido miedo o impotencia, asco, desagrado, alegría? /Las reales NO ideales, ¿Cómo manejas tus emociones cuando el grupo está inquieto o surgen conflictos? ¿Qué estrategias utiliza para apoyar a los niños y niñas que no se sienten bien emocionalmente en el aula?, entre otras.

7.4.1 Tensión entre el rol profesional y la vida emocional personal

Estas preguntas permitieron visibilizar experiencias concretas en las que se evidencia que las docentes intentan sostener la calma frente a las dinámicas del aula, aunque este proceso implica un alto esfuerzo emocional y no siempre es posible evitar el desborde, evidenciando una tensión entre el rol profesional y vida emocional personal. De este modo, una docente señala: *“Uno trata de no llevarlo al aula, porque lo que está en la casa, se queda en la casa, y lo que está en el aula, se queda en el aula”* y luego añade *“Pero a veces, las emociones están tan revueltas, que eso sale”* (Maestra Z), lo que permite ver la carga emocional con la que las maestras se enfrentan en su día a día, tratando de mostrar a sus estudiantes una figura, que puede no encontrarse emocionalmente bien.

Por otro lado, otra de las docentes menciona que, *“Cuando las emociones de los niños son de frustración, enojo o aburrimiento generan en mí estrés, ansiedad y cansancio”* (Maestra X), reflejando, así como las emociones de los estudiantes impactan directamente en su bienestar emocional. Y, por último, otra de las maestras afirma que *“Me frustro y yo digo: “¿Qué será?”. Me cuestiono, me cuestiono e investigo mucho sobre sus problemas de aprendizaje y familiares”* (Maestra Y), demostrando que las dificultades pedagógicas generan reacciones emocionales en la docente.

7.4.2 Tensión entre el cuidado emocional de los estudiantes y el desgaste en la práctica docente

En este sentido, otra de las tensiones que emerge en el discurso de las docentes se relaciona con el cuidado emocional de los estudiantes y el desgaste en la práctica docente que esta labor genera en sus prácticas cotidianas. Por lo tanto, una de ellas menciona, *“Uno a veces se va muy cargado, o sea, se va cargado de las emociones”* (Maestra Z), dando cuenta de cómo las emociones que circulan en el aula también afectan el bienestar emocional de la maestra. Asimismo, otra de las docentes señala *“Investigó por qué está triste, yo ya lo aconsejo referente a la situación”* (Maestra

Y), mostrando que es consciente de la emoción del niño y niña, y busca orientarlo frente a lo que siente y a lo que sucede en el momento.

Sin embargo; en lugar de interpretar la emoción, se activa la urgencia por detener el comportamiento, pero también es cierto que en la mayoría de los casos no existe una formación en educación emocional que permita, como lo dice Bisquerra (2009)

Tener conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás; la regulación emocional, que permite manejar adecuadamente los estados afectivos y afrontar situaciones difíciles; la autonomía personal, ligada a la autoestima, la actitud positiva y la autogestión; la inteligencia interpersonal, que favorece relaciones respetuosas y efectivas; y, finalmente, las habilidades de vida y bienestar, relacionadas con la resolución de problemas y la promoción del bienestar personal y social (p. 148-152).

7.4.3 Tensión entre el control y disciplina y vínculo afectivo con los estudiantes

Por tal motivo, desde la experiencia cotidiana, se observa que el estado emocional de las docentes influye directamente en el clima del aula, y a su vez, las conductas de los niños y las niñas impactan el estado emocional de la docente, configurando una relación bidireccional. En los registros de los diarios de campo se señala que, en algunas ocasiones en los que el grupo se encuentra inquieto o disperso, una de las docentes eleva el tono de voz como estrategia para llamar la atención

“La docente a veces utiliza tonos fuertes para llamar la atención, y los niños hacen silencio después de esta acción”. (Diario de campo semana 3)

Esta forma de intervención, aunque busca restablecer el orden, genera respuestas emocionales en los niños y las niñas poco favorecedoras para su bienestar emocional y para el desarrollo de vínculos seguros en el aula, ya que se asocia con sentimientos de miedo, tristeza y silencio por temor al regaño, limitando la expresión de sus emociones y necesidades. Con esto, se

identifica otra tensión relacionada con el control y la disciplina en el aula frente a la necesidad de construir un vínculo afectivo con los estudiantes.

Desde esta perspectiva, en las entrevistas de los niños y niñas, sus voces permiten comprender cómo experimentan estas situaciones en el aula. Uno de ellos menciona: *“Porque ella grita muy duro y a mí no me gusta, porque yo me siento como muy mal”* (E), evidenciando cómo el tono de voz de la docente impacta directamente en su estado emocional. De manera similar, otro estudiante expresa que cuando hablan o se alteran en clase, la reacción de la profesora es inmediata: *“Si, que si nosotros gritamos mucho se le... pumm... regañándonos a todos”* (M), lo que sugiere una percepción de regaño generalizado como estrategia de control del grupo. Como lo expresa Toledo, Magendzo y Gutiérrez (2009, citado en López, Bilbao y Rodríguez, 2012) evidencian una relación significativa entre intimidación escolar y clima de aula, mostrando que, a mayor presencia de prácticas autoritarias y coercitivas, más deterioradas resultan las relaciones de respeto y convivencia.

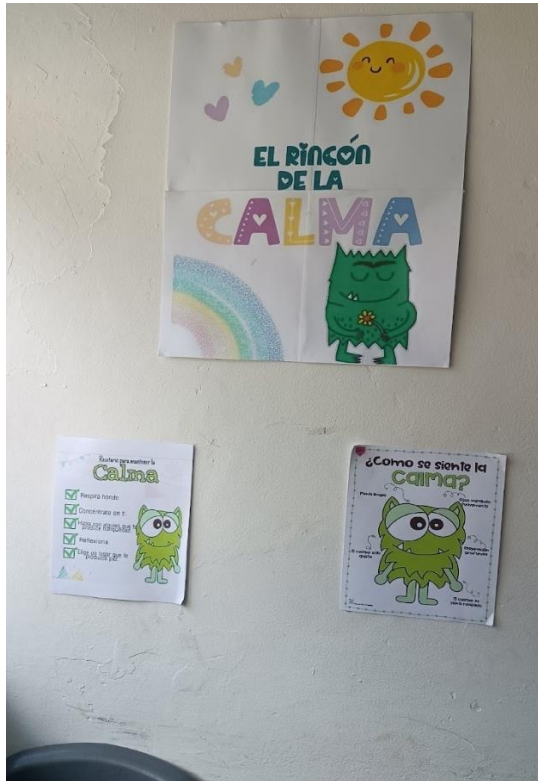
Asimismo, al preguntarles cómo les gustaría que fuera la relación con su docente, una de las niñas manifestó: *“Que sea feliz con nosotros. Que no nos regañen y que no nos grite... porque nos aturde... pues el oído”* (D). Este comentario permite observar no solo la incomodidad que genera alzar la voz fuerte, sino también el deseo de establecer una relación más tranquila y afectuosa dentro del aula. Por otro lado, los niños y niñas son conscientes de las emociones que transitan a la maestra, ya que uno de ellos lo expresa al decir *“Ella se siente triste porque nosotros no estamos prestando atención, hablamos mucho, no le ponemos cuidado, no hacemos la tarea a tiempo, cuando gritamos”* (S). De tal modo que, la docente puede dejar de mentalizar, es decir, pierde momentáneamente la posibilidad de comprender qué hay detrás de la conducta del niño o la niña: si hay miedo, necesidad de atención, exceso de energía, inseguridad o simplemente el deseo de jugar.

Lo anterior permite comprender como los estados emocionales de la docente inciden en su capacidad de regulación, en sus formas de intervención y en la lectura de las necesidades emocionales de los niños y las niñas. Cuando predominan experiencias de cansancio, frustración o estrés, esta capacidad puede verse limitada, afectando la calidad del vínculo pedagógico y el clima emocional. En el aula se observan momentos en los que estas tensiones emergen en la práctica cotidiana, por ejemplo, cuando la docente advierte: *“Dejen de copiar, voy a parar la clase, porque*

yo con desorden no trabajo” (Maestra Z), evidenciando cómo el intento por recuperar el control del grupo aparece en medio del desborde del ambiente. Sumado a lo anterior, otra de las docentes en una de las actividades planeadas por las investigadoras participó y creó su propio títere, al que llamó “Normalín”. Cuando le tocó su turno, dijo algo que dejó a todos muy atentos: “Me llamo Normalín porque me gustan mucho las normas y no me gustan los niños que no las cumplen porque me pongo triste”. (Maestra X). Mostrando una concepción en la que el cumplimiento de las reglas se relaciona directamente con su bienestar emocional y con el orden del aula.

Con relación a lo anterior, otra de las maestras explica una de las estrategias que utilizan para regular las emociones en el aula: “*El rincón de la calma es el rincón... es para regularse y es como si fuera, entre comillas, un castiguito. O sea, el rincón de la calma no es premio, porque entonces todos van a querer ir allá neceando. Eso no es premio*” (Maestra Y). De allí, se pudo evidenciar que el uso de este espacio era limitado, además, cuando se utilizaba, tendía a asumirse más como un castigo que como un lugar destinado a la regulación de las emociones. Este se encontraba ubicado en la parte posterior del salón y, en la pared, se podían observar algunas imágenes del “monstruo de la calma” (Como se observa en **la figura 1**) en las que se explicaba su propósito y lo que debían hacer allí, pero sin ninguna intervención de la docente. No obstante, en la práctica, su implementación no se realizaba de manera adecuada y no se percibía como un ambiente agradable ni propicio para que los estudiantes logaran autorregularse o recuperar la calma.

Figura 1.
El rincón de la calma.



Por tal motivo, la ausencia o insuficiencia de estrategias de educación emocional puede dar lugar a respuestas centradas en el control, como elevar el tono de voz, llamar la atención de forma reiterativa o limitar la escucha de las necesidades emocionales de los niños y niñas. Como lo plantea Lecannelier (2016), “Cuando estamos en un estado emocional negativo, nuestra actitud mental/emocional no es capaz de pensar y de controlarse, pero, sobre todo, no es capaz de mentalizar las necesidades y experiencia emocional de la otra persona” (p. 20).

7.4.4 Tensión entre ideales pedagógicos y realidad escolar

A partir de lo anterior, emerge una tensión vinculada a los ideales pedagógicos de la docente y la realidad escolar que se vive en las aulas. Por tal motivo, una de ellas manifestó: “O sea, frustrada, cuando de pronto yo hago todo, entrego todo, les explico, entrego todo de mí y el niño no avanza, para mí eso es una frustración” (Maestra Y). En un sentido similar, la misma docente también expresa sentirse frustrada cuando señala que “En las veces que no logró que los niños aprendan a leer y escribir, porque es un logro que ellos tienen que alcanzar” (Maestra Y), lo que

evidencia la distancia entre el esfuerzo pedagógico que realizan las maestras y los resultados de aprendizaje que esperan alcanzar de sus estudiantes.

Asimismo, otra docente afirmó: *“Los docentes deberíamos ser alegres, empáticos, comprensivos, pacientes, tolerantes, positivos, motivadores”* (Maestra X), expresión que pone de relieve los ideales sociales y profesionales que se esperan del rol docente, en contraste con las emociones reales que emergen en la práctica cotidiana. De igual manera, la misma maestra menciona *“sin esos pocos”*, refiriéndose a unos cuatro niños... el grupo sería maravilloso” (Maestra X), dando cuenta de la noción de un grupo “ideal” y la realidad del aula, en la que algunos estudiantes son percibidos como una dificultad para el desarrollo de las dinámicas esperadas.

7.4.5 Tensión entre clima emocional del aula y gestión afectiva docente

Por otra parte, se reconoce que las maestras tienen creencias y concepciones frente a su rol emocional y pedagógico en el aula, lo que lleva a otra tensión entre el clima emocional del aula y la gestión afectiva docente. De este modo, una de las docentes expresó: *“Uno no siempre está alegre... pero uno trata de reflejarle al niño como esa alegría, aunque usted esté triste”* (Maestra Z), lo que evidencia la creencia de que el docente debe proyectar emociones positivas como parte de su responsabilidad profesional, incluso cuando su estado emocional personal es distinto. De igual manera, la misma docente manifestó: *“Cuando yo estoy triste, yo me salgo para afuera, un ratito... y vuelvo a la calma, o sea, no me mantengo gritando”* (Maestra Z), mostrando cómo la docente recurre a una estrategia de regulación emocional que le permite recuperar la calma y de esta manera mantener un clima de aula más tranquilo.

Por otro lado, en uno de los diarios de campo se evidencia que *“La profesora tenía a los niños separados de las niñas ya que estas son ” un poco más juiciosas” y ”trabajan más”* (Diario de campo semana 2), dando cuenta de cómo la gestión afectiva en el aula puede estar mediada por estereotipos de género que inciden en el clima emocional, favoreciendo ciertas dinámicas de exclusión o diferenciación entre los estudiantes.

Sumado a esto, otra de las maestras menciona que le disgusta *“El mal aseo, pues, dígamelo. Sí, sí. El aseo personal. Eh, que no tienen hábitos de aseo personal.”* (Maestra Y), evidenciando expectativas de la docente frente a los hábitos de cuidado personal de los estudiantes, las cuales pueden incidir en la percepción y relación con ellos dentro del aula. De este modo, según Pérez et al. (2012), como se citó en Barrientos et al (2019) señalan que

La capacidad del profesor para crear un clima emocional adecuado favorece en los estudiantes el desarrollo de competencias emocionales y sociales como la empatía y la asertividad, fomenta la autonomía en la toma de decisiones y fortalece la interacción con los compañeros, promoviendo así un clima emocional positivo en el aula (p. 13).

Esto nos recuerda que la emocionalidad del docente es tan determinante como la del niño o niña, cuando el estado interno del docente se desborda, la relación entre ambos se fragiliza, porque ya no se actúa desde la sensibilidad, sino desde la reacción inmediata y esto no solo afecta el clima del aula, sino que también limita la posibilidad de acompañar al niño y niña desde un lugar comprensivo y respetuoso.

7.4.6 Tensión entre las expectativas institucionales y el bienestar y autonomía docente

Por otro lado, se refleja otra de las tensiones que transitan al docente y es las expectativas institucionales y el bienestar y autonomía docente, que no solo refleja las exigencias de la institución en relación con el cumplimiento de responsabilidades, sino también las relaciones que se configuran entre pares, que a veces se ven permeadas por espacios de competencias, desconfianza o conflictos que inciden en el bienestar emocional del docente. Por lo tanto, una de las maestras afirma “Yo entiendo la presión, pero aquí tenemos mucha presión” (Maestra Y), refiriéndose a que existe una expectativa de que los estudiantes deben lograr leer y escribir para poder avanzar al grado segundo, sin embargo, reconoce que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) señalan que este proceso puede consolidarse hasta el grado tercero, esta situación evidencia una tensión entre los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas y las expectativas que la Institución establece frente a los logros académicos.

Sumado a lo anterior, la misma docente expresa que “Cada profe actúa como vive y cómo se siente, ellos actúan como viven y cómo se sienten y he descubierto que los profes manejan sus egos e individualidades.” (Maestra Y), comprendiendo de este modo, que las experiencias emocionales de las docentes no solo están atravesadas por las exigencias institucionales, sino también por las relaciones que se tejen entre los mismos pares, pero que pueden emerger sentimientos de comparación, envidia, competencia, los cuales influyen directamente en el bienestar emocional de las maestras y en la forma en cómo vive la práctica.

7.4.7 Tensión entre el acompañamiento familiar y las exigencias hacia la escuela

De acuerdo con lo anterior, se identifica una última tensión relacionada con el acompañamiento familiar y las exigencias hacia la escuela. En los relatos de las docentes se presencian sentimientos de frustración, preocupación e incluso impotencia frente aquello que se escapa de la intervención pedagógica que ellas realizan, por lo que una de las maestras afirma *“La frustración es que uno le haga ver al niño que está haciendo mal las cosas o, la familia -mira- que estamos que hay que trabajar en conjunto y que ellos no ayudan”* (Maestra Z), reflejando la poca disposición que tienen algunas familias frente al acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, y de esta manera la maestra reconoce que no depende únicamente de ella el aprendizaje, sino también del apoyo, la orientación y los hábitos que se construyen en el hogar, lo cual genera una mayor exigencia sobre la docente, y un grado de responsabilidad mayor ya que se procura que todos los niños y niñas alcancen los mismos aprendizajes, lo que incrementa su carga y las demandas sobre su labor. Esto lo complementa otra de las docentes diciendo *“En la vida real los docentes enfrentamos estrés, poco apoyo y acompañamiento de los padres de familia”* (Maestra X).

Finalmente, otra de las docentes expresa *“Yo le digo: “(T), ¿por qué no sabes leer bien sabiendo que la profe te enseña y todo?”. Él dice: “Es que en mi casa no me enseñan a leer”. Y eso es un trabajo conjunto al final.”* (Maestra Y). Estas dinámicas permiten evidenciar que las tensiones que atraviesan a las docentes no solo afectan su bienestar emocional, sino las formas de relación que establecen con los niños y las niñas. Sin embargo, un maestro que puede reconocer y regular sus propias emociones está en mejores condiciones de leer la experiencia emocional del niño o la niña y sostener un clima de aula más ameno y sensible para todos.

En este sentido, las múltiples tensiones identificadas configuran un escenario complejo en el que el bienestar docente se ve constantemente desafiado y la necesidad de promover entornos escolares que reconozcan y gestionen adecuadamente las demandas emocionales del profesorado, favoreciendo no solo su bienestar, sino también la construcción de climas de aula más sensibles y comprensivos. Por lo tanto, diversos estudios señalan que *“una mayor carga horaria semanal se asocia con una disminución del bienestar, lo que refuerza la importancia de equilibrar las exigencias laborales con las condiciones de cuidado del docente”*, lo cual respalda lo evidenciado

en esta investigación, donde las exigencias institucionales y emocionales inciden directamente en la experiencia y práctica pedagógica de las maestras.

8 Propuesta educativa

Con el fin de responder al tercer objetivo de investigación, se diseñó una propuesta pedagógica orientada a la auto mentalización docente y a la construcción de un clima emocional positivo en el aula. Esta propuesta surge a partir de los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo, en los cuales se evidenció la necesidad de fortalecer en las docentes procesos de reconocimiento, comprensión y regulación de sus propias emociones, como base para acompañar de manera más consciente el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas.

En este sentido, la propuesta se configura como un insumo pedagógico dirigido a docentes de educación inicial, que busca promover la reflexión sobre la propia práctica, entendiendo la auto mentalización como un proceso clave que permite al docente reconocer su mundo interno para posteriormente comprender y responder de manera más sensible a las necesidades emocionales de sus estudiantes. De igual manera, la propuesta integra el concepto de mentalización, el cual posibilita que, una vez el docente se reconoce a sí mismo, pueda interpretar y dar sentido a las emociones, pensamientos y comportamientos de los niños y las niñas.

La propuesta se materializa en una guía pedagógica estructurada en diferentes momentos o estaciones, orientadas a favorecer procesos de reflexión, reconocimiento emocional y transformación de la práctica docente. En un primer momento, centrado en la tranquilidad, se proponen ejercicios que invitan al docente a detenerse, reconocer sus estados emocionales y generar espacios de conexión consigo mismo, a través de prácticas de atención consciente y escritura reflexiva.

Posteriormente, en un segundo momento, se hace énfasis en la comprensión, donde se incorporan elementos relacionados con la mentalización, que permiten al docente cuestionar sus propias creencias, reconocer la influencia de su historia personal en su práctica y comprender de manera más profunda las emociones y comportamientos de los niños y las niñas. Finalmente, y en un tercer momento, la guía presenta un espacio para la transformación, con estrategias pedagógicas orientadas a la acción, que buscan ofrecer alternativas para la gestión emocional en el aula, acompañadas de espacios de reflexión que favorecen la toma de conciencia sobre el impacto de las prácticas docentes en el clima emocional, todo esto con el propósito de contribuir al bienestar tanto del docente como de los niños y las niñas. Véase en **anexo 7** propuesta pedagógica.

8.1 Socialización de la investigación

Como parte del proceso de cierre y devolución de la investigación a la Institución Educativa, se diseñó un cuento llamado “Luna y las emociones que no se ven” como estrategia de socialización dirigido a los niños y las niñas participantes. Este recurso tuvo como propósito compartir de manera comprensible y significativa los hallazgos obtenidos en la investigación, especialmente aquellos relacionados con la influencia de la emocionalidad docente en las dinámicas relacionales y afectivas del aula y los climas que allí se perciben, mediante la interacción de ambos. A través de la historia de una maestra que experimenta diversas tensiones emocionales y reflexiona sobre su impacto en los niños y niñas, se buscó acercar de manera comprensible y significativa los principales sentidos construidos durante el proceso investigativo. De esta forma, el cuento posibilitó un espacio de reconocimiento, diálogo y reflexión en torno a las experiencias vividas, permitiendo que los niños y las niñas se involucraran activamente con el proceso investigativo y los resultados desde sus experiencias y comprensiones. Véase **anexo 8**

9 Discusión y Conclusiones

En conclusión, se evidenció que el desarrollo socioemocional de niños y niñas entre los 4 y 7 años está profundamente influenciado por la emocionalidad docente en el contexto cotidiano del aula, en coherencia con lo planteado por Cejudo & López (2017), quienes afirman que “La emocionalidad del docente influye directamente en el desarrollo afectivo y social del alumnado”, y a su vez, se reconoce también que el desarrollo de los niños y niñas en educación emocional es tanto individual como colectivo y social entendiendo así la responsabilidad de los docentes tanto como los niños y las niñas como con la sociedad.

En términos de vínculo y clima de aula, se observó que cuando el docente provee una relación segura, los niños y las niñas se desenvuelven con mayor facilidad, muestran seguridad y establecen relaciones respetuosas; en contraste, cuando el vínculo es distante o amenazante, emergen conductas de timidez, retraimiento y temor frente al error o incluso a la familia. A su vez, en las prácticas pedagógicas, aquellas mediadas por la validación emocional como la música, el juego, los momentos de encuentro, el acompañamiento y la guía docente favorecen la participación activa y la confianza, mientras que prácticas inhibitorias e inestables, como el castigo o el abuso del poder, limitan la expresión y la iniciativa de los niños y niñas.

En relación con el lenguaje, se evidenció que cada palabra, gesto y tono de voz incide en la dinámica grupal: un lenguaje empático promueve seguridad y participación; hay frases clave como “Tú puedes”, “Muchísimas gracias”, “Todos en este salón somos amigos”; entre otras, que marcan la diferencia en la interacción con los niños y niñas. Por otro lado, el uso de etiquetas o la voz fuerte genera silenciamiento y temor o ira entre pares. Finalmente, respecto al clima de aula inhibitorio y controlador, se observó que un ambiente basado en el respeto y la contención emocional propicia bienestar, interacción y opiniones participativas, mientras que un clima tenso o inestable restringe la espontaneidad, afecta negativamente la propiocepción, el desarrollo socioemocional y la interacción entre pares. En coherencia con lo planteado por Freire al afirmar que “amar es luchar para que el otro sea más él mismo”, se resalta entonces la importancia del docente como un agente que, desde su emocionalidad, posibilita o limita el desarrollo integral de los niños y las niñas, evidenciando la importancia de “Saber querer”.

En este sentido, no se trata de una relación estática, sino dinámica, ya que se ve atravesada por factores como las tensiones laborales, las demandas institucionales y las experiencias personales de los y las docentes en su vida cotidiana. Asimismo, se confirma que dichas condiciones inciden en la manera en que los maestros/as regulan sus emociones y establecen los vínculos con los niños y las niñas, reconociendo así como las emociones de los niños y las niñas fluctúan en relación directa con la emocionalidad docente ya que cuando los niños notan que la docente está triste se sienten angustiados por su bienestar, o cuando ven que la docente está feliz, el grupo lo percibe y se ve reflejado en la emoción de la clase, cuando la docente está enojada los niños y niñas se observan con miedo y cuando está asqueada o risueña se muestran con curiosidad de ¿qué pasa, profe?, mostrando así la fluctuación emocional que hay en la interacción.

Por otro lado, en relación con el primer objetivo, se identificó a través de las entrevistas que los niños y las niñas asocian el sentirse queridos, acompañados y seguros con actitudes docentes de cercanía y escucha. Los niños se sienten queridos cuando la docente “Habla suave”, “Nos dice palabras bonitas”, “Nos pregunta cómo estamos” y “Nos felicita cuando hacemos las cosas bien”. Asimismo, expresan seguridad cuando la docente “Se acerca”, “Nos ayuda”, “Nos explica con calma” y “Nos trata con cariño”. Estas expresiones dan cuenta de un lenguaje afectivo basado en el reconocimiento positivo, el tono de voz amable y la validación emocional. De igual forma, valoran prácticas como las canciones, las pausas activas y las interacciones respetuosas, ya que les permiten sentirse tranquilos, felices y en confianza. En contraste, manifiestan que acciones como “Gritar”, “Usar silbato”, “Regañar fuerte” o “Castigar” generan malestar, inseguridad y distancia emocional. En este sentido, los niños y las niñas no solo reconocen las actitudes docentes, sino que también expresan cómo esperan sentirse: tranquilos, escuchados, importantes y queridos dentro del aula.

Respecto al segundo objetivo, se evidenció por medio de la observación participante que las prácticas, sentimientos y creencias del docente influyen en cómo los niños construyen nociones sobre sí mismos. Las creencias docentes de que los niños son “Juiciosos” o “Inquietos”, así como las formas de corrección y acompañamiento de sus prácticas como el abrazo, el uso de la voz dulce o el uso del silbato; por ejemplo, inciden en su autoestima, en la percepción de ser amados o aceptados, y en sus formas de relacionarse con otros. De igual manera, estas prácticas configuran la imagen del docente, quien puede ser percibido como una figura de autoridad o como una figura

de seguridad, dependiendo de la consistencia y calidad de su vínculo emocional y a su vez, puede también determinar los sentimientos de los docentes a partir de su interacción con el grupo.

La información recolectada en torno a cada uno de estos dos objetivos específicos, concluyó en el análisis del clima de aula, permitiendo identificar dos formas predominantes, se identificaron dos formas predominantes de clima emocional en el aula: un clima validador y de contención y un clima inhibitorio y controlador, las cuales emergen de la interacción entre la emocionalidad docente y las dinámicas del contexto escolar. El primero se configura a partir de un acompañamiento pedagógico consciente, interacciones respetuosas y una mayor regulación emocional docente, favoreciendo la expresión de emociones, la participación activa y la construcción de relaciones basadas en la confianza. En este sentido, la figura del docente como adulto significativo cobra un lugar central, en tanto sostiene un vínculo seguro que permite a los niños y niñas sentirse acogidos emocionalmente promoviendo no solo la expresión emocional, sino también un aprendizaje más significativo. A lo que Lecannelier (2016) señala

Para los niños, la cantidad de tiempo es fundamental para el desarrollo de un apego que les entregue seguridad, confianza y disponibilidad para el niño, la presencia es fundamental más allá de lo que pueda hacer un adulto (prometer, regalar, expresar), desde la experiencia emocional del infante, la presencia de él o los cuidadores significativos le dan seguridad, estabilidad, predictibilidad, exclusividad y compromiso” (p. 15).

En contraste, se encontró que el clima inhibitorio y controlador se asocia con estados de agotamiento emocional y dificultades en la regulación del docente, traducéndose en prácticas de control, lenguaje descalificador y respuestas disciplinarias como la privación del tiempo de descanso, el cambio de salón como medida correctiva, la comunicación punitiva con las familias y la exclusión momentánea de actividades grupales. Estas acciones generan en los niños y las niñas malestar, inseguridad y temor, limitando su expresión emocional y su participación en el aula.

De este modo, se evidencia que las dinámicas emocionales del aula no se configuran de manera lineal, sino que oscilan entre distintas formas de interacción. Es allí, donde se observó la presencia de un clima ambivalente en el que emergen relaciones inestables tanto entre los niños y niñas como con la docente, afectando la construcción de vínculos seguros. Esta dinámica incide

directamente en su autoestima, seguridad emocional y formas de interacción social, ya que los estudiantes reciben mensajes contradictorios que oscilan entre el afecto y el control en el aula.

En este sentido, la ambivalencia se configura como una tensión constante en la práctica pedagógica, donde el deseo de acompañar y cuidar convive con estrategias de control que emergen en momentos de desborde. Este hallazgo puede comprenderse a la luz de la teoría del apego de John Bowlby (2009), quien plantea que la inconsistencia en las respuestas del adulto puede dar lugar a patrones de apego inseguro, particularmente de tipo ambivalente o ansioso.

En el contexto del aula, cuando las maestras alternan entre prácticas afectivas y respuestas controladoras o punitivas, los niños y las niñas no logran anticipar la disponibilidad emocional del adulto, lo que genera incertidumbre y dificulta la construcción de un vínculo seguro. Para los niños y niñas entre los 4 y 7 años, quienes requieren figuras consistentes, sensibles y predecibles, esta inestabilidad puede traducirse en conductas asociadas al apego ansioso búsqueda constante de aprobación, inseguridad frente al error, o evitativo, retraimiento emocional y baja expresión de necesidades, generando malestar o sentimientos de insuficiencia e inseguridad en los niños y niñas. No obstante, este clima no responde a una falta de compromiso docente, sino a las exigencias del contexto educativo y a la sobrecarga emocional que enfrentan las maestras. Por ello, se hace necesario fortalecer procesos de auto mentalización y regulación emocional docente, que permitan transitar hacia prácticas más coherentes y sostenidas, favoreciendo así entornos educativos que promuevan vínculos de apego seguro y un desarrollo socioemocional más equilibrado.

En consecuencia, se validó que la labor docente no se limita a enseñar contenidos, sino que involucra las emociones propias y ajenas en medio del convivir pedagógico con los estudiantes. Es por ello, que los/as maestros/as en su cotidianidad enfrentan incongruencias entre lo que aspiran ser (pacientes, alegres, empáticos, entre otras), y lo que las condiciones reales del aula les permite mantener dentro de los momentos de encuentro. Así, se observa que se mueven constantemente entre el deseo de acompañar afectivamente a los niños y niñas, la necesidad de mantener el orden, el cumplimiento de las expectativas institucionales y la presión por alcanzar resultados académicos en tiempos específicos. Estas tensiones se muestran en las narrativas de sus experiencias cotidianas, en las emociones que surgen frente a las dificultades del aula y en las estrategias que emplean para intentar regular lo que ocurre en ella.

Por lo tanto, se confirma que el bienestar emocional de los docentes y el clima emocional del aula se afectan recíprocamente ya que se reconoce que el vínculo de apego entre el docente y los niños y las niñas constituye un factor determinante en su desarrollo socioemocional y académico. De este modo, el docente, en tanto es figura de vínculo seguro en el contexto escolar, puede ofrecer un soporte significativo, especialmente en aquellos casos donde existen antecedentes afectivos complejos, contribuyendo a la regulación emocional y a una mejor adaptación al contexto educativo. Cuando hay cansancio, frustración o sobrecarga, la posibilidad de comprender lo que le acontece a los niños y niñas puede verse limitada, repercutiendo en la calidad del vínculo pedagógico. A su vez, las conductas, emociones y ritmos de los estudiantes inciden en el estado emocional del docente, configurando una relación bidireccional que evidencia la complejidad de su labor. De este modo, no sólo se perciben las dificultades que emergen en el día a día de las aulas, sino también se aprecia que la práctica docente es un proceso que requiere ser comprendido desde la formación emocional, la sensibilidad y el reconocimiento de las condiciones reales en las que enseñan los/as maestros/as.

Finalmente, en respuesta al tercer objetivo, se diseñó la propuesta educativa denominada “Sentipensarme, guía para la auto mentalización docente”, cuyo nombre no es fortuito, sino que se fundamenta en la premisa de Galeano (1989) sobre la condición sentipensante, entendida como la capacidad humana de no separar la razón del corazón, es decir, de sentir y pensar de manera integrada. Esta propuesta surge a partir de un ejercicio colectivo de construcción con las docentes cooperadoras, en el que, a través de un espacio de diálogo y reflexión conjunta, se recogieron experiencias, necesidades y estrategias significativas del contexto observado. En este sentido, la guía se orienta a afianzar la auto mentalización docente: reconocer, regular y reflexionar sobre las propias emociones, así como la mentalización infantil, comprendiendo a los niños y las niñas como sujetos con vivencias, historias y necesidades que deben ser atendidas y escuchadas. Asimismo, propone la implementación de estrategias pedagógicas concretas que favorecen la construcción de entornos emocionalmente protectores desde la emocionalidad docente, promoviendo un clima de aula basado en la validación, la contención y la coherencia emocional, con el fin de evitar dinámicas ambivalentes derivadas de la inconsistencia en las respuestas docentes y fortalecer el desarrollo socioemocional en la educación inicial.

Finalmente, a partir de los hallazgos de la investigación, surgen nuevas preguntas que invitan a profundizar en esta línea de estudio. Entre ellas, se plantea: ¿cómo pueden fortalecerse los procesos de formación docente en relación con la regulación y la auto mentalización emocional en contextos educativos reales?, ¿qué estrategias institucionales podrían implementarse para disminuir la sobrecarga emocional docente y favorecer climas de aula más estables?, y ¿cómo se configuran estos climas emocionales tanto validadores y de consistencia como inhibidores y controladores en otros niveles educativos o contextos socioculturales diferentes?

Asimismo, se abre la pregunta por el diseño e implementación de propuestas pedagógicas que permitan transformar prácticas de control en experiencias de acompañamiento emocional consciente, así como por el impacto a largo plazo que climas de aula como el inhibidor, el validador y el ambivalente tienen en el desarrollo socioemocional y académico de los niños y las niñas. En este sentido, surge el interrogante por cómo, desde las directivas académicas, se pueden brindar herramientas a los y las maestras para el abordaje de dinámicas propias del aula, tales como: ¿cómo acompañar la gestión del conflicto entre pares sin recurrir al castigo?, ¿de qué manera regular conductas disruptivas desde una perspectiva formativa?, ¿cómo responder al error sin generar temor?, ¿qué estrategias permiten acompañar la frustración infantil?, y ¿cómo favorecer transiciones y normas de convivencia que promuevan la participación y el bienestar emocional?, entre otras,

Además, queda pendiente investigar sobre el acompañamiento y la influencia que tienen las familias en la interacción de los y las niñas con las y los docentes, pues consideramos que sería de gran valor darle más relevancia a este asunto. En relación con el apoyo psicológico institucional, se observa que las acciones de acompañamiento se concentran principalmente en estudiantes con condiciones particulares, lo cual evidencia una oportunidad para fortalecer estrategias de atención más permanentes dirigidas a toda la comunidad educativa. También podemos ver que el clima ambivalente es un hallazgo entre dos climas que son el validador y el inhibidor que emergen en la investigación, falta una revisión a profundidad sobre el concepto de ambivalencia y porque surge o cómo se manifiesta dentro del aula.

10 Recomendaciones

Se identificó que, en la formación inicial docente, el abordaje del desarrollo socioemocional y la gestión emocional del maestro resulta limitado o poco explícito, predominando enfoques centrados en lo teórico y disciplinar. En este sentido, se recomienda a la Universidad de Antioquia realizar ajustes concretos en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil, tales como: (1) fortalecer la asignatura de desarrollo socioemocional, ampliando su contenido hacia la gestión emocional docente y no solo al desarrollo infantil; (2) incorporar al menos un seminario obligatorio de autoconocimiento y auto mentalización docente posterior a esta asignatura, orientado a que los estudiantes reconozcan, regulen y reflexionen sobre sus propias emociones, creencias y experiencias; y (3) incluir, de manera transversal en los espacios de práctica pedagógica, talleres de acompañamiento emocional y reflexión guiada que permitan analizar las experiencias vividas en el aula desde una perspectiva socioemocional. Estas acciones favorecerían no solo la salud mental de los futuros docentes, sino también la construcción de entornos de aprendizaje emocionalmente protectores en la educación inicial, impactando directamente el bienestar y desarrollo socioemocional de los niños y las niñas.

A su vez, dado que en el desarrollo de la investigación las maestras manifestaron que las tensiones laborales, la sobrecarga emocional y la falta de espacios de reflexión inciden en sus formas de actuar dentro del aula, y considerando que se evidenciaron prácticas asociadas a climas ambivalentes, inhibidores y controladores en momentos de desborde emocional, se sugiere a la Institución Educativa María Josefa Marulanda del municipio de La Ceja, Antioquia, promover espacios institucionales de acompañamiento emocional docente. Estos pueden materializarse a través de supervisión pedagógica reflexiva, círculos de diálogo o pausas de bienestar, donde el maestro pueda analizar su práctica desde una perspectiva emocional y no solo técnica. Asimismo, se recomienda que dichos espacios permitan reconocer cómo las condiciones laborales influyen directamente en el clima de aula y en las interacciones con los niños y las niñas. De igual manera, se sugiere la implementación de la propuesta pedagógica derivada de esta investigación, orientada a fortalecer prácticas basadas en el vínculo, el respeto y la regulación emocional, ajustadas a las características del desarrollo de cada nivel educativo.

A las futuras maestras en formación y apreciadas colegas, se les recomienda asumir la práctica docente como un proceso continuo de crecimiento personal y profesional, que exige paciencia y disposición al aprendizaje diario. La formación emocional no es lineal, sino un camino con múltiples matices que implica el reconocimiento y la gestión de las propias emociones. En este sentido, se hace fundamental el trabajo consigo mismo, en tanto el bienestar emocional del docente incide directamente en la calidad de los vínculos que establece con los niños y niñas. Así, se concluye que no es posible promover seguridad, afecto y regulación emocional en la infancia si estos aspectos no han sido previamente reconocidos y fortalecidos en la experiencia personal de cada uno.

En coherencia con lo anterior, se resalta la importancia de que los maestros y maestras fortalezcan una postura sensible y consciente en su quehacer pedagógico, reflexionando de manera constante sobre sus formas de estar, relacionarse y convivir en el aula. Esto cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que, en el campo de la educación infantil; aunque las hay, aún son limitadas las investigaciones que abordan de manera explícita el estado emocional del docente y su influencia en los niños y las niñas. En este sentido, el trato en la primera infancia adquiere un valor fundamental, ya que incide significativamente en la interacción dentro y fuera del aula, en la manera en que los niños y las niñas se desenvuelven en las actividades y en la construcción de su seguridad emocional. De este modo, se pone en evidencia el compromiso ético y profesional que implica el rol docente, particularmente en relación con el cuidado emocional que se brinda a los niños y las niñas.

Referencias

- Bailey, C., Zinsser, K., Curby, T., & Ayers Denham, S. (2013). Consistently Emotionally Supportive Preschool Teachers and Children's Social-emotional Learning in the Classroom: Implications for Center Directors and Teachers. *ResearchGate Logo*, 16(2), 131-137. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/237090418_Consistently_Emotionally_Supportive_Preschool_Teachers_and_Children's_Social-emotional_Learning_in_the_Classroom_Implications_for_Center_Directors_and_Teachers
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 9(2), 635-648. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592011.pdf>
- Barrientos Fernández, A., Sánchez Cabrero, R., & Arigita García, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, vol. 10, núm. 24, 119-141. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187006/html/>
- Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J., & Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(58), pp. 202-222. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/1942/194260979012/194260979012.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Wolters Kluwer Educación. Obtenido de <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa*, Vol. 21, n.º 1, 7-43. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. Obtenido de <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>

-
- Bisquerra Alzina, R. (s.f.). *Viajar al universo de las emociones*. Obtenido de GROU – Universitat de Barcelona: <https://www.ub.edu/grou/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-de-emociones-texto-RB.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, vol. 10, pp. 61-82. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bowlby, J. (2009). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego* (1ª edición en Argentina ed.). (E. Mateo, Trad.) Barcelona: Paidós. Obtenido de <https://holossanchezbodas.com/wp-content/uploads/2021/08/John-Bowlby-Una-base-segura.pdf>
- Burbano Fajardo, D. A., & Betancourth Zambrano, S. M. (2017). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, Vol. 20(3), 310-318. Obtenido de <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/2729/2856>
- Carey, S., & Sutton, A. (2024). Early childhood teachers' emotional labour: The role of job and personal. *Teaching and Teacher Education*, volumen 128. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104699>
- Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para la educación de calidad. *Zenodo Utopía Praxis Latinoamericana*, 1, 87-95. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>
- Casassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*(6), 81-95. Obtenido de <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480>
- Caucalí Pérez, C. V., & Pertuz Río, J. J. (2020). *Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa*. Universidad de Antioquia, Medellín. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/e7c78204-5cb1-411c-be0e-79643215c290/content>
- Caucalí Pérez, C. V., & Pertuz Ríos, J. J. (2020). *Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de tres maestras en la*. Universidad de Antioquia . Obtenido de

- <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/e22dbc09-7dbc-487d-9e5f-91b7df448db4/content>
- Caucalí Pérez, C. V., & Pertuz Ríos, J. J. (2020). *Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa*. Universidad de Antioquia, Medellín. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/e22dbc09-7dbc-487d-9e5f-91b7df448db4/content>
- Cejudo, J., & López Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, Vol. 23(Núm. 1.), 1-72. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-psicologia-educativa-educational-367-pdf-S1135755X16300331>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013*. Obtenido de Función Pública: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Congreso de la República de Colombia. (2021). *Ley 2101 de 2021*. Obtenido de Función Pública: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=166506>
- Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024 Congreso de la República*. Obtenido de Función Pública: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956>
- Congreso de la República de Colombia. (2025). *Ley 2503 de 2025. Función Pública*. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856>
- Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, vol.47 (1). Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100219&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Obtenido de https://dn721506.ca.archive.org/0/items/De_todo_un_poco/Pedagogia%20de%20la%20esperanza%20-%20Paulo%20Freire.pdf

- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, D.F.: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Freud, S. (1901-1905). *fragmento de análisis de un caso de histeria: Tres ensayos sobre teoría sexual y otros escritos* (Vol. 7). (J. L. Etcheverry, Trad.) Amorrortu Editores. Obtenido de <https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/03-Freud-S.-1976-1905-Volumen-VII.-Tres-ensayos-sobre-teori%CC%81a-sexual.pdf>
- Galeano Marín, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT. Obtenido de <https://luisdoubtrontg.school.blog/wp-content/uploads/2022/06/galeano-diseno-de-investigacion-cualitativa.pdf>
- Galeano, E. G. (1989). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://www.colegioemaus.edu.ar/assets/el-libro-de-los-abrazos.pdf>
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu. Obtenido de <https://catedraepistemologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/goffman-erving-la-presentacion-de-la-persona-en-la-vida-cotidiana2.pdf>
- Gómez Cardona, L. M., & Arias Vanegas, B. (2023). Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia. *Infancias Imágenes*, 22(2), 150-161. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/21248/19743>
- Google. (2025). *Gemini*. Obtenido de Modelo de inteligencia artificial generativa: <https://gemini.google.com>²
- Gordillo Gordillo, M., Ruíz Fernández, M. I., Sánchez Herrera, S., & Calzado Almodóvar, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *INFAD de Psicología*, vol. 1(1), 195-201. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776022.pdf>

² **Nota:** Todas las imágenes de la guía educativa, incluida la imagen de portada, fueron generadas mediante inteligencia artificial utilizando Gemini (Google), a partir de indicaciones elaboradas por las autoras. Su uso se realizó con fines educativos y pedagógicos.

- Institución Educativa María Josefa Marulanda. (s.f). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
Obtenido de <https://www.majoma.edu.co/>
- Kant, I. (1876). *Crítica del juicio seguida de las observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime*. Madrid. Obtenido de https://www.filosoficas.unam.mx/docs/556/files/kant_-_critica_del_juicio%20%28extractos%29.pdf
- Lecannelier, F. (2016). A.M.A.R. *Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. Ediciones B Chile, S. A. Obtenido de <https://educa.fme.cl/wp-content/uploads/2021/09/A.M.A.R..pdf>
- Lecannelier, F. (2019). *De amar no se sabe*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.
- Lecannelier, F. (2020). El vínculo de apego: Elemento clave del desarrollo socioemocional en la primera infancia. En *Libro de contribuciones del I Congreso Internacional de Educación Infantil: Compromisos y desafíos para una infancia saludable* (págs. 39–41). Arequipa, Perú: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. (M. Abdala, Trad.) Barcelona: Planeta S. A. Obtenido de <https://ia802809.us.archive.org/35/items/librossobreelcerebroymejoramientodelpensamiento/El%20Cerebro%20Emocional%20-%20Joseph%20Ledoux%20-es%20scribd%20com%20426.pdf>
- López González, L., & Bisquerra Alzina, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar. *ISEP Science*(05), 62–77. Obtenido de <http://programatreva.org/wp-content/uploads/2021/07/Articulo-Clima-Lopez-Bisquerra-ISEPSICENCE.pdf>
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, vol.11(1), 91-101. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000100008
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones. Obtenido de https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. En *Capítulo 1: Necesidad y reconocimiento*. Barcelona: Paidós. Obtenido de <https://dokumen.pub/paisajes-del-pensamiento.html>

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona (España): Paidós. Obtenido de <http://www.xtec.cat/~mcodina3/Filosofia2/Nussbaum-Crear-Capacidades.pdf>
- Nussbaum, M. (2014). Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante? En M. C. Nussbaum, *Capítulo 1 Un problema en la historia del liberalismo* (A. Santos, Trad., págs. 14-40). Barcelona, España: Paidós Espasa Libros, S. L. U. Obtenido de https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/29/28428_Las_emociones_politicas.pdf
- OpenAI. (2025). *ChatGPT*. Obtenido de Modelo de Inteligencia artificial: <https://chatgpt.com>³
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: LABOR, S.A. Obtenido de https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Piaget, J. (s.f.).
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Rentería García, L. C. (2022). *Retos y posibilidades de la gestión emocional del docente de básica primaria: una narrativa de su práctica pedagógica*. Trabajo de investigación, Universidad de Antioquia, Medellín. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/f65e6d97-078d-42d4-b0b9-60ba6cd960ff/content>
- Rogers, C., & Freiberg, H. (1996). Libertad y creatividad en la educación. En *Capítulo VIII. La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ecuador. Obtenido de <https://tallereduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/rogers-la-relacion-interpersonal-en-la-facilitacion-del-aprendizaje.pdf>
- Siegel, D., & Payne Bryson, T. (2012). *El cerebro del niño: 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. (I. Ferrer Marrades, Trad.) Alba Editorial.

³ **Nota:** Todas las imágenes utilizadas en el cuento para la socialización con la Institución Educativa, fueron generadas mediante inteligencia artificial utilizando ChatGPT (OpenAI) a partir de indicaciones elaboradas por las autoras. Su uso se realizó con fines educativos y pedagógicos.

- Obtenido de <https://elephantwise.org/wp-content/uploads/2020/08/1-EL-CEREBRO-DEL-NINO.pdf>
- Spinoza , B. (2000). *Etica demostrada según el orden geométrico*. (A. Domínguez, Trad.) Trotta. Obtenido de <https://somasles.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/baruch-spinoza-ecc81tica-demostrada-segucc81n-el-orden-geomecc81trico-trotta-2000.pdf>
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vygotsky , L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. (T. d. Rotger, Trad.) Editorial Lautaro. Obtenido de <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/vygotsky-levs-pensamientoylenguaje.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard university press. Obtenido de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=#v=onepage&q&f=false

Anexos

Anexo 1. Entrevista a la docente cooperadora

Entrevista a docentes cooperadoras

- Reconocer cómo las prácticas, sentimientos y creencias del docente interactúan con el desarrollo socioemocional de niños y niñas entre los 4 y 7 años.
 - Nuestra entrevista busca explorar la emocionalidad real, no la ideal.
1. ¿Cuáles son tus motivaciones para ser docente? (antes/ahora). ¿Por qué elegiste el camino de la docencia?
 2. ¿Qué creencias tienes sobre la emocionalidad de los docentes, cómo debería ser y cómo sientes que es en la vida real?
 3. ¿Qué es lo que te irrita, que te saca la rabia, cuando te has sentido frustrada, cuando has sentido miedo o impotencia, asco, desagrado, alegría? ¿Las reales NO ideales.
 4. ¿Cómo manejas tus emociones cuando el grupo está inquieto o surgen conflictos? ¿Qué estrategias utiliza para apoyar a un niño que no se siente bien emocionalmente en el aula?
 5. ¿Piensas que la docente debe ser una figura de autoridad, de guía, de compañera? ¿Cómo equilibras estos roles?
 6. ¿De qué manera cree que sus propias emociones influyen en la forma en que enseña?
 7. ¿Qué influencia tienen las emociones de los niños en tus propias emociones y prácticas diarias?
-

Anexo 1.1. Entrevista a los niños y niñas.

Objetivos:

- Identificar las actitudes y lenguajes que los niños y niñas asocian con sentirse queridos, acompañados y seguros en el aula.

1. ¿Qué es lo que más te gusta de llegar al aula? ¿Qué te hace sentir seguro y tranquilo en el aula? ¿Cuándo has sentido miedo, tristeza, enojo, asco, amor, alegría o tranquilidad en el aula y con tus amigos?
2. ¿Qué sientes y piensas de tus amigos del salón?
3. ¿Has sentido que debes cambiar algo en ti para que puedas estar bien con tus compañeros o la profe? (Has cambiado algo en tu)
4. ¿Qué cosas hace la o dice la profe que no entiendes, que te da dolor, que te confunde, que te gustan?
5. Si pudieras cambiar algo de tu profe ¿Qué sería?
6. ¿Qué te gustaría decirle a la profe que quisieras que ella supiera?
7. ¿Qué te hace sentir la frase? ¡no puedes hacerlo! y la que dice ¡puedes hacerlo! ES MEJOR PREGUNTAR POR LAS COSAS PRÁCTICAS DE LA PROFE.
8. ¿Recuerdas algo que hayamos vivido juntos en este tiempo? ¿Cómo crees que podría mejorar?. ¿Te gustaría decirme algo a mí, de algo que yo haya hecho, alguna vez no te he visto, no te he acompañado? ¿Alguna vez te he hecho sentir querido?.

Anexo 2. Formato de diario de campo

	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL		
Sesión número	2		
Institución	Institución Educativa María Josefa Marulanda		
Grupos	Jardín Primero A Primero C		
Maestras Cooperadoras	Veronica Bedoya Correa Sandra Milena Valencia María Marleny Rivera		
Fecha	10 de septiembre del 2025		
Hora de práctica	Jardín 1 a 5 pm	Primero A 6.30 a 11:30 am	Primero C 6:30 a 11:30 
Tema			
Objetivo/s de la sesión			
DESCRIPCIÓN			

Anexo 3. Formato de planeaciones

PLANEACION

1. Datos generales	
Nombre de la estudiante	
Grupo en el cual se realiza la práctica y edades	
Nombre de la docente cooperadora	
Horario de práctica	
2. Pregunta que inspira la planeación	
3. Intencionalidad de la actividad ¿Para que realizó esta actividad en relación con el desarrollo infantil? ¿Cuáles competencias busco promover?	
4. Descripción de la actividad. ¿Cómo se realizará la actividad paso a paso? (Conexión inicial, momento central, apropiación conceptual y cierre)	
5. Recursos ¿Cuáles son los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad?	
6. Evaluación (Cómo puedo determinar que he logrado la intención que me he propuesto)	

Anexo 4. Consentimiento Informado Institucional.**Consentimiento informado – Institución Educativa****Dirigido a:** _____**Universidad de Antioquia – Seccional Oriente**
Programa de Licenciatura en Educación Infantil**Consentimiento informado – Institución educativa**

Nosotras, _____, estudiantes de _____ semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia – Seccional Oriente, estamos desarrollando nuestro trabajo de grado titulado: "Cómo interactúa la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas entre los 4 y 7 años en el contexto educativo". Para ello, solicitamos a la Institución Educativa María Josefa Marulanda la autorización para: realizar observaciones en el aula, implementar actividades pedagógicas planificadas, aplicar técnicas de recolección de información (diarios de campo, registros etnográficos, entrevistas, dibujos), tomar fotografías durante las actividades, que serán usadas únicamente con fines académicos y de investigación. Nos comprometemos a: respetar la dinámica institucional y pedagógica, proteger la identidad de los participantes mediante el uso de seudónimos, garantizar que los resultados obtenidos serán compartidos en espacios académicos y no tendrán ningún fin comercial.

Agradecemos el apoyo brindado para el desarrollo de este proceso formativo.**Firma y sello de la institución:** _____**Nombre y cargo del directivo que autoriza:** _____**Lugar y fecha:** _____**Contacto de las docentes investigadoras:**

Anexo 4.1 Consentimiento informado de los niños y niñas.

Consentimiento informado – Niños y Niñas

Dirigido a: *Padres/madres/acudientes de los niños y niñas*

Universidad de Antioquia – Seccional Oriente

Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Fecha: 12 de Septiembre/2025

Grado: Jardín, Primero. |

Por medio de este documento pretendemos tener la aprobación de los niños y las niñas de las diferentes actividades y recolección de información que se realice en el aula.

Nombre:

Se hará el uso de 3 colores que los niños y niñas podrán utilizar para dar asentimiento.

Rojo: No quiero participar de la investigación

Verde: Me gustaría participar en la investigación

Naranja: No estoy seguro aún de participar en la investigación

Firma del estudiante:

Anexo 4.2 Consentimiento informado docentes



Consentimiento informado

Dirigido a: Maestras cooperadoras

Universidad de Antioquia – Seccional Oriente

Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Nosotras, _____, docentes de los grupos de niños y niñas de primero A, primero C y Jardín, de la Institución Educativa María Josefa Marulanda, manifestamos que hemos sido informadas sobre el desarrollo del trabajo de grado que pretende responder la pregunta: ¿Cómo interactúa la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas entre los 4 y 7 años en el contexto educativo?, realizado por las estudiantes Violeta Arbeláez García, Melany Arango Lezcano y Daniela Vargas Carmona de noveno semestre de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia – Seccional Oriente.

Autorizamos a las docentes investigadoras Violeta Arbeláez, Daniela Vargas y Melany Arango a: realizar observaciones de las interacciones, lenguajes, expresiones, creencias, prácticas, sentires y vivencias de nuestro hacer pedagógico; permitimos recoger información mediante registros etnográficos, entrevistas y diarios de campo, tomar fotografías durante las actividades pedagógicas, utilizadas únicamente con fines académicos y de investigación, asimismo, se me ha informado que: mi identidad será preservada mediante el uso de seudónimos, la participación no tiene ningún riesgo y es voluntaria, puedo retirarme en cualquier momento del proceso sin que esto tenga consecuencias.

Los resultados obtenidos en esta investigación serán socializados con la Institución Educativa, con el propósito de aportar fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, enriquecer la formación docente y contribuir a la reflexión sobre la relación entre la emocionalidad del profesorado y el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas.

Nota: En ningún caso los resultados se utilizarán para evaluar a la institución, a la docente cooperadora ni a las familias, sino únicamente con fines académicos, investigativos y formativos.

Firma de las docentes:

Nombres completos y Cedula de Ciudadanía:

Lugar y fecha:

Violeta Arbelaez Garcia

Daniela Vargas Carmona

Melany Arango Lezcano

Anexo 4.3 Consentimiento de los padres de familia



Consentimiento informado

Dirigido a: *Padres/madres/acudientes de los niños y niñas*

Universidad de Antioquia – Seccional Oriente

Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Estimados padres y acudientes:

La estudiante _____ de noveno semestre de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia – Seccional Oriente, que está realizando las prácticas en el grado primero ____ de la Institución Educativa María Josefa Marulanda está desarrollando el trabajo de grado que pretende responder a la pregunta: ¿Cómo interactúa la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas entre los 4 y 7 años en el contexto educativo?. Para ello, se solicita su autorización para que su hijo(a) _____ participe en actividades pedagógicas orientadas en el aula, tales como: juegos, cuentos, dibujos, expresión artística y corporal.

Durante el proceso se recogerá información mediante observaciones de las interacciones, relaciones, sentires, voces y vivencias en el aula, registros escritos y dibujos realizados por los niños y niñas. También podrán tomarse fotografías de las actividades, las cuales serán usadas únicamente con fines académicos y respetando siempre la confidencialidad de la identidad de los niños y niñas. Se garantiza que: La participación es voluntaria y no implica riesgos, la identidad de los niños será protegida mediante el uso de seudónimos, los resultados se emplearán únicamente con fines académicos y formativos, en cualquier momento puede retirar el consentimiento sin que esto tenga consecuencias para el niño(a).

Los resultados obtenidos en esta investigación serán socializados con la Institución Educativa y familias de los niños y niñas, con el propósito de aportar fortalecimiento de las

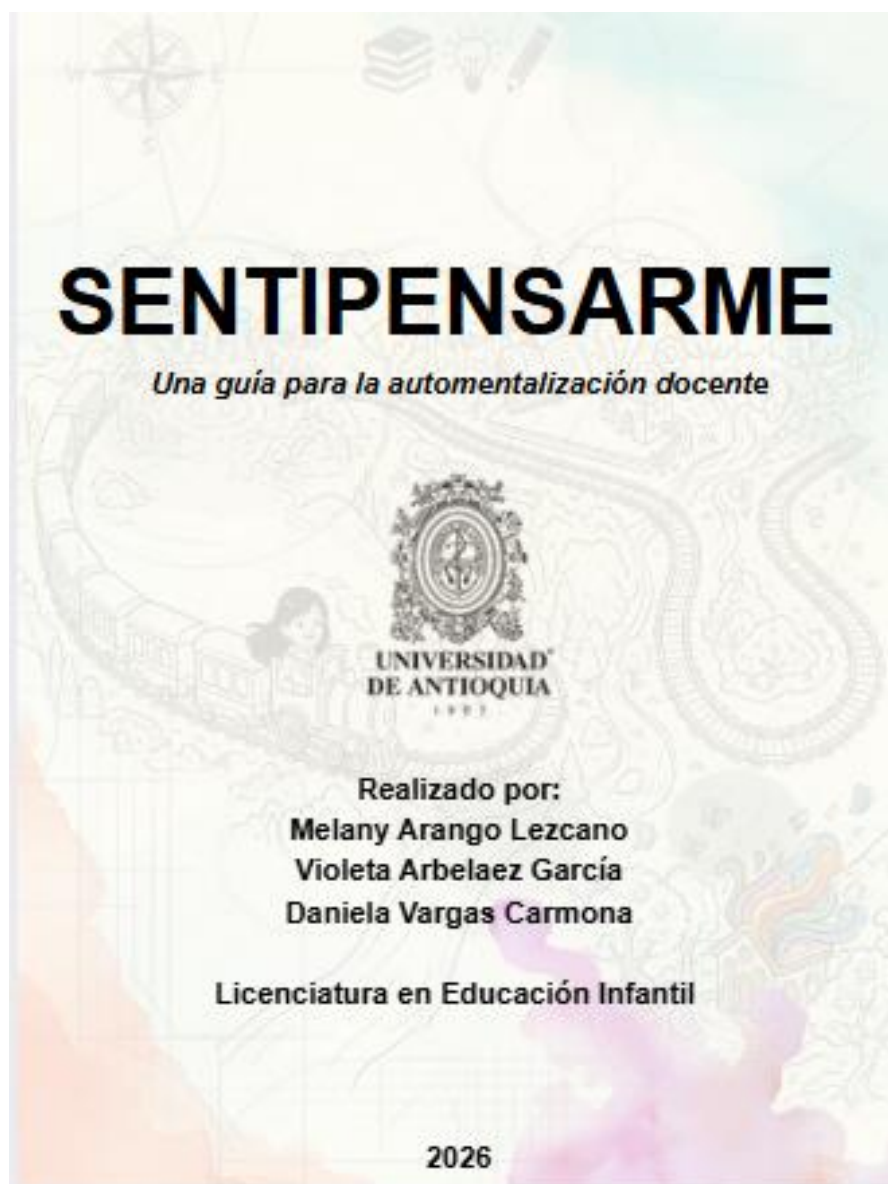
Anexo 5. Generación de códigos iniciales

#	Código	Código abierto
Primero C		
1	"Esta feisimo"	Lenguaje descalificador de la docente
2	"Jaco, no podemos hablar los dos al tiempo, o habla usted o hablo yo"	Interrupción en la palabra
3	"No sabe cual es esa letra"	Correcciones severas
4	"La docente a veces utiliza tonos fuerte para llamar la atención, y los niños hacen silencio después de esta acción"	Autoridad rígida
5	"Niña no quiere salir al frente "	Inseguridad para participar / Resistencia a participar
6	"Jaco, deja de rayar la silla, ehh que cosita pues" ¿que dice el niño ante lo de la profe?	LLamado fuerte al orden
7	"El clima de la clase oscila entre la tensión y la motivación"	Clima emocional cambiante
8	"Niños dicen que lo que los hace sentir bien es la familia, amigos y juegos "La docente resaltó que se siente bien cuando todo se hace con amor"	Conciencia de emociones positivas
9	"Niños dicen que lo que los entristece es el regaño, gritos y burlas" "Me hace sentir enojado que me regañen, que no me escuchen".	Conciencia de emociones negativas / Necesidad de reconocimiento

Anexo 5.1 Generación de Pre categorías

Reconocimiento de las emociones de las niñas y los niños.	Concepciones y creencias docentes.	Clima del aula	Interés y motivación
"Niña no quiere salir al frente " Inseguridad para participar / Resistencia a participar "Niños dicen que lo que los entristece es el regaño, gritos y burlas" "Me hace sentir enojado que me	"Esta feisimo" Lenguaje descalificador de la docente "Jaco, no podemos hablar los dos al tiempo, o habla usted o hablo yo" Solo ella es la autoridad.	"El clima de la clase oscila entre la tensión y la motivación" Clima emocional inestable.	"Ustedes pueden ser lo que se propongan" Motivación docente
regañen, que no me escuchen". Conciencia de emociones negativas / Necesidad de reconocimiento			
"Es que de pronto la profesora me regaña" Silencio por temor / Miedo al regaño	"La docente a veces utiliza tonos fuerte para llamar la atención, y los niños hacen silencio después de esta acción"	"Los niños se emocionan con actividades artísticas" Entusiasmo en actividades lúdicas	"Aunque algunos prestaron atención y estuvieron participativos, otros

Anexo 6 Propuesta educativa



Anexo 7 Cuento utilizado para la socialización de resultados con los niños y las niñas participantes.





SENTIPENSARME

Una guía para la automentalización docente



**UNIVERSIDAD[®]
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Realizado por:

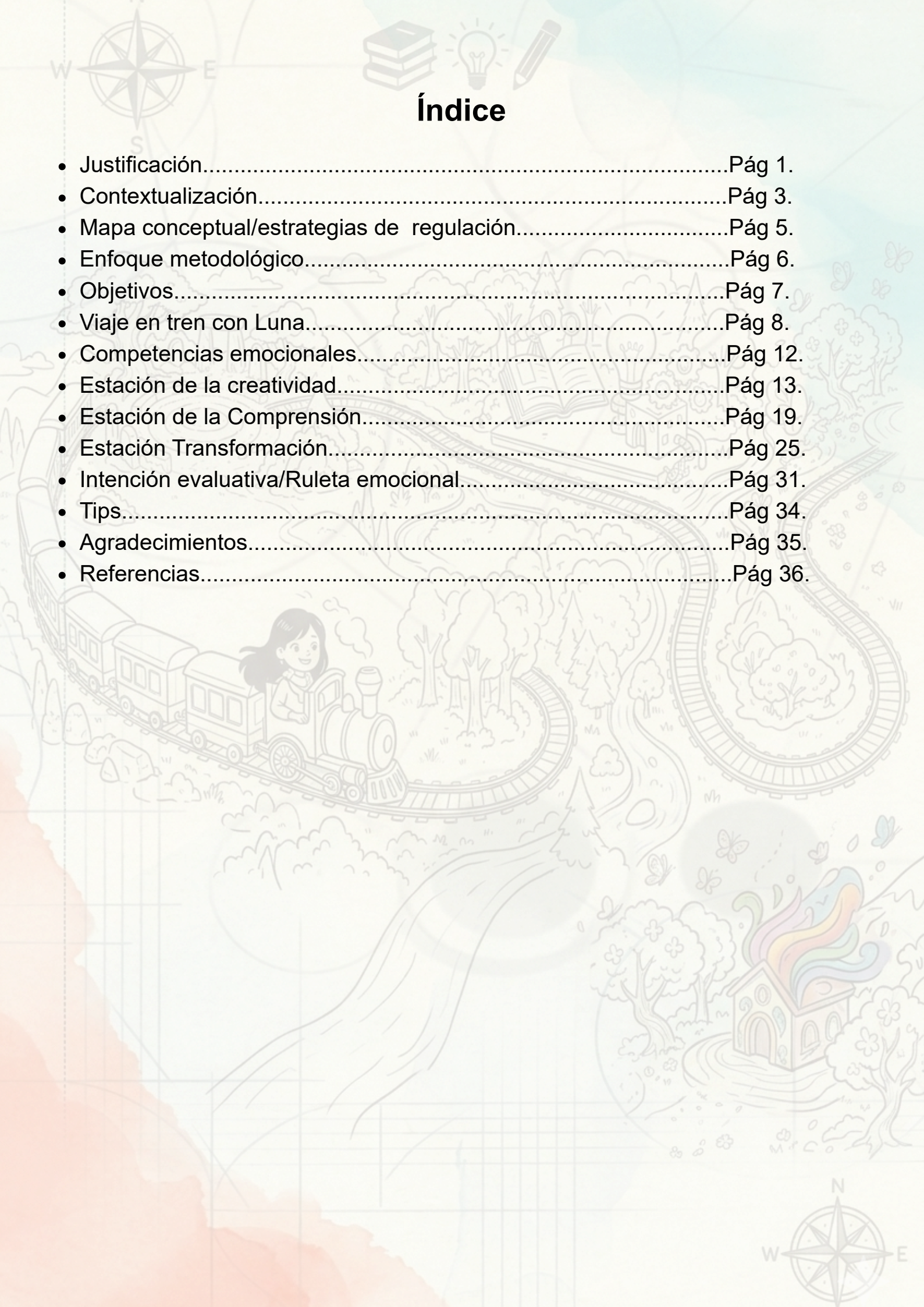
Melany Arango Lezcano

Violeta Arbelaez García

Daniela Vargas Carmona

Licenciatura en Educación Infantil

2026



Índice

• Justificación.....	Pág 1.
• Contextualización.....	Pág 3.
• Mapa conceptual/estrategias de regulación.....	Pág 5.
• Enfoque metodológico.....	Pág 6.
• Objetivos.....	Pág 7.
• Viaje en tren con Luna.....	Pág 8.
• Competencias emocionales.....	Pág 12.
• Estación de la creatividad.....	Pág 13.
• Estación de la Comprensión.....	Pág 19.
• Estación Transformación.....	Pág 25.
• Intención evaluativa/Ruleta emocional.....	Pág 31.
• Tips.....	Pág 34.
• Agradecimientos.....	Pág 35.
• Referencias.....	Pág 36.

Justificación de la necesidad de propuesta pedagógica: ¿por qué se hace esta guía?

La presente propuesta pedagógica, titulada "Sentipensarme", surge como una respuesta directa a los hallazgos de la investigación realizada en la Institución Educativa María Josefa Marulanda (La Ceja, Antioquia). El nombre de esta guía no es fortuito; se fundamenta en la premisa de Eduardo Galeano (1989) sobre la condición sentipensante: esa capacidad humana de no separar la razón del corazón, de sentir y pensar a la vez, sin divorciar la cabeza del cuerpo ni la emoción de la razón. La investigación da vida a esta propuesta responde a la pregunta de ¿cómo interactúa la emocionalidad docente con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas entre los 4 y 7 años, pertenecientes a los grados de Jardín y Primero de Primaria?

A partir de este proceso investigativo, desarrollado mediante técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, dibujos, diarios de campo y registros pedagógicos, fue posible analizar de manera cercana las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, así como los climas emocionales que emergen en el aula. Los hallazgos evidenciaron que las aulas de primera infancia se configuran como escenarios atravesados por climas emocionales ambivalentes, en los cuales coexisten prácticas de contención y validación con dinámicas de control e inhibición. En muchos casos, estos climas se encuentran permeados por interacciones asociadas a formas de apego inseguro, lo que incide directamente en la manera en que los niños y niñas experimentan el vínculo pedagógico y su bienestar dentro del aula.

Estos resultados permitieron identificar que dichas dinámicas se relacionan, en gran medida, con la limitada auto mentalización docente, entendida como la capacidad de los maestros y maestras para reconocer, comprender y reflexionar sobre sus propios estados emocionales, pensamientos y reacciones en la interacción pedagógica. La ausencia o fragilidad de este proceso dificulta la lectura sensible de las necesidades emocionales de los niños y niñas, generando respuestas centradas, en ocasiones, en la urgencia por regular el comportamiento más que en la comprensión de su origen emocional. Como consecuencia, el acompañamiento pedagógico y socioemocional resulta insuficiente para favorecer la construcción de vínculos seguros y de entornos de aprendizaje emocionalmente protectores.

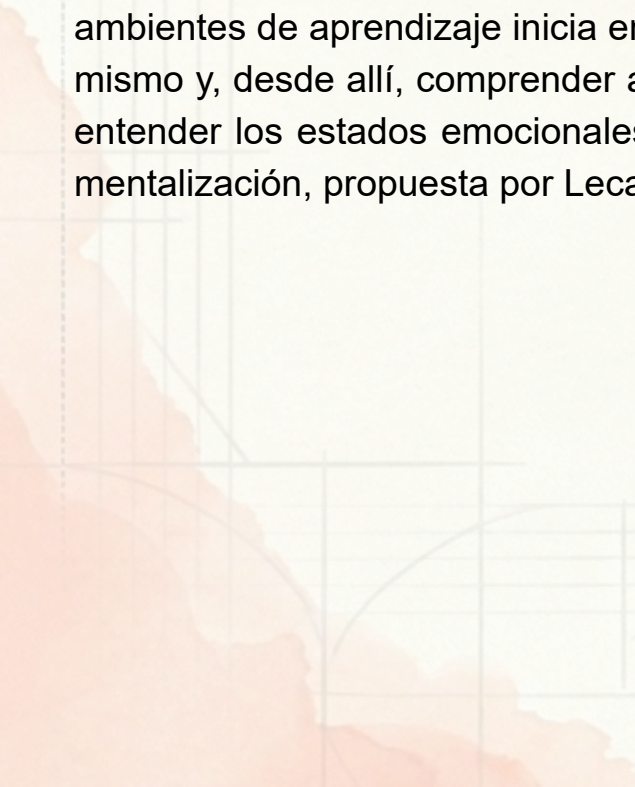
Asimismo, la investigación permitió evidenciar que las prácticas educativas están atravesadas por tensiones derivadas tanto del ámbito personal como institucional. Por un lado, las maestras enfrentan sus propias cargas emocionales, creencias y experiencias, que influyen en su manera de relacionarse con los estudiantes. Además, las exigencias institucionales, las dinámicas del aula y la falta de herramientas concretas para abordar lo socioemocional generan respuestas pedagógicas orientadas al control inmediato del comportamiento. Estas tensiones limitan la posibilidad de detenerse a mentalizar, es decir, a comprender lo que subyace a las conductas de los niños y niñas.



En este sentido, y como respuesta directa a los hallazgos de la investigación, se hace evidente la necesidad de una propuesta pedagógica que fortalezca los procesos de auto mentalización docente como eje fundamental para transformar las prácticas educativas. La presente propuesta, materializada en una guía pedagógica, busca promover procesos reflexivos en los maestros y maestras que les permitan reconocer su propia emocionalidad, comprender la de los niños y niñas y resignificar sus respuestas pedagógicas desde una perspectiva más consciente, sensible y empática.

La implementación de procesos de auto mentalización posibilita la construcción de vínculos más seguros, en los que los niños y niñas pueden sentirse reconocidos, comprendidos y emocionalmente acompañados, favoreciendo su regulación emocional, su sentido de seguridad y su disposición para el aprendizaje. Por el contrario, si no se generan este tipo de procesos, se corre el riesgo de perpetuar prácticas centradas en el control, debilitando el vínculo pedagógico y limitando el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

Esta propuesta cobra especial relevancia, ya que fueron las mismas maestras participantes quienes, en el marco de la investigación, expresaron la necesidad de contar con mayores y mejores herramientas para abordar las situaciones del día a día en las aulas, señalando que muchas de las estrategias con las que cuentan actualmente resultan insuficientes y poco adecuadas frente a las realidades que enfrentan cotidianamente. En este sentido, la propuesta se configura como una respuesta pertinente y necesaria, no solo para incidir en las prácticas pedagógicas, sino también en el bienestar docente, reconociendo que la transformación de los ambientes de aprendizaje inicia en la capacidad del maestro para comprenderse a sí mismo y, desde allí, comprender a los otros teniendo en cuenta que la capacidad de entender los estados emocionales propios y ajenos se vincula con la idea de auto-mentalización, propuesta por Lecannelier (2019).





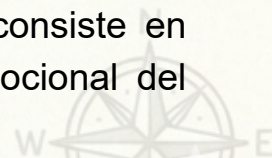
Contextualización de la guía

La presente guía está dirigida a docentes de educación inicial y se fundamenta en un trabajo de grado realizado con niños y niñas de 4 a 7 años, de los grados jardín y primero de la institución educativa Maria Josefa Marulanda en el municipio de La Ceja, Antioquia zona urbana. En esta investigación se identificaron diferentes climas del aula dentro de la práctica pedagógica, de los cuales se observó unas dinámicas ambivalentes en el ambiente relacionadas a las prácticas que se viven en el día a día de los docentes con los niños y niñas del sector público. Estos hallazgos permitieron reconocer que existen tensiones que atraviesan la labor docente y que influye en la manera en cómo se establecen los vínculos afectivos y se atienden las necesidades emocionales de los estudiantes.

En las problemáticas que se encontraron se identificó una variedad en los climas del aula, evidenciando un ambiente ambivalente, surgen también una especie de tensiones que transitan al docente en su quehacer pedagógico y la dificultad en los procesos de auto mentalización de las docentes, así como una atención insuficiente al desarrollo socioemocional de los niños y niñas dentro de las prácticas pedagógicas. Por tal motivo, estas situaciones pueden afectar la forma en que las maestras interpretan las necesidades y los comportamientos infantiles, lo que influye directamente en la construcción de vínculos seguros en el aula.

En este sentido, la propuesta se fundamenta en los algunos aportes teóricos como lo son el Bowlby (2009) el cual sostiene que los niños tienen una necesidad biológica de establecer una relación afectiva con una figura de apego que funcione como base segura desde la cual puedan explorar el mundo y regresar en momentos de angustia, esta figura debe estar “accesible, preparada para responder cuando se le necesita, y tal vez ayudar, pero intervenir activamente sólo cuando es evidentemente necesario” (p. 24).

De igual manera, la guía retoma los planteamientos de Lecannelier (2019), especialmente su propuesta del modelo AMAR, siendo este una propuesta de competencias clave que los cuidadores de la primera infancia (en este caso los maestros), deberían tener a la hora de conformar una relación de cuidado seguro tales como: Atención, para observar y leer adecuadamente sus señales emocionales; Mentalización, que implica comprender lo que el niño puede estar sintiendo o necesitando; Auto mentalización, es decir, reconocer los propios estados emocionales del adulto frente al niño; y, finalmente, Regulación, que consiste en actuar de forma respetuosa y coherente para apoyar el desarrollo emocional del niño.



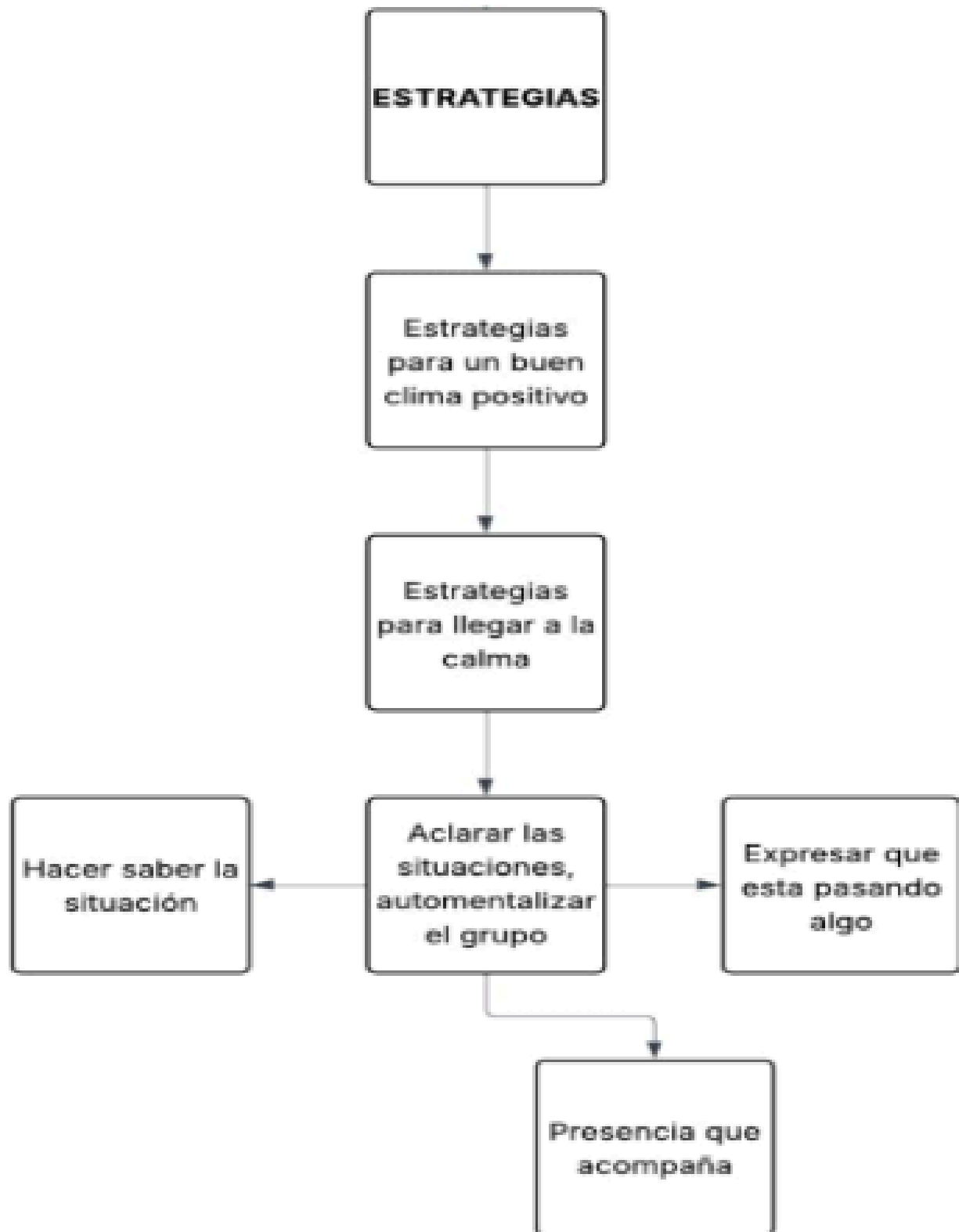


Desde esta perspectiva, el docente cumple un papel fundamental en la creación de entornos afectivos seguros que favorezcan el bienestar emocional y el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Siguiendo estas ideas Lecannelier (2016) señala que “Muchos educadores sienten que los niños los enojan, frustran, y no hallan la hora de que la clase se termine” (p. 18). Esta situación afecta directamente la relación entre docentes y estudiantes, ya que, como plantea el autor, “cuando estamos en un estado emocional negativo, nuestra actitud mental/emocional no es capaz de pensar y de controlarse, pero, sobre todo, no es capaz de mentalizar las necesidades y experiencia emocional de la otra persona” (Lecannelier, 2016, p. 20). Por esta razón, se hace necesario fortalecer su capacidad de auto mentalización y promover prácticas pedagógicas más sensibles, reflexivas y orientadas al acompañamiento del desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

En coherencia con lo anterior, la elaboración de esta guía no se apoya solamente en las referencias teóricas, sino también en los descubrimientos que surgen del trabajo de campo. De allí, se fueron reconociendo diferentes estrategias, necesidades y modos de actuar a partir de los diarios de campo y las voces de las docentes durante la práctica pedagógica, por lo tanto, estos elementos guiaron la propuesta. En esta línea, el mapa que se muestra a continuación recoge estos aportes de forma estructurada, convirtiéndose en un recurso esencial para la elaboración de las estrategias pedagógicas propuestas. Este ejercicio posibilita unir la experiencia vivida en el aula con las bases teóricas, generando así una propuesta contextualizada, apropiada y consistente con la realidad del entorno educativo.



¿Sabes qué son las estrategias de regulación?
¡Aquí verás una idea!



Enfoque metodológico

La presente guía se fundamenta en el enfoque humanista con énfasis en la mentalización, el cual se consolida en la premisa de promover el desarrollo integral de los niños, las niñas y los docentes, atendiendo de manera articulada a las dimensiones física, emocional, intelectual y social. En este contexto, se otorga especial relevancia al desarrollo socioemocional, entendido como un proceso que puede fortalecerse en el aula a partir de las interacciones que allí se configuran entre los distintos actores educativos.

En coherencia con este enfoque, los ambientes de aprendizaje que se pretenden promover son aquellos caracterizados por la confianza, la seguridad emocional, la aceptación, el diálogo, la empatía y la tolerancia. Dichos elementos resultan fundamentales para la consolidación de vínculos afectivos seguros, los cuales favorecen el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, las estrategias pedagógicas orientadas a la implementación del enfoque humanista incluyen aquellas que fomentan el autoconocimiento, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, así como el desarrollo de habilidades de escucha activa y empática. Asimismo, se reconoce la importancia de la auto mentalización docente como punto de partida para la regulación emocional y la toma de decisiones pedagógicas más conscientes.

En este sentido, las estrategias pedagógicas propuestas se orientan no sólo al desarrollo del autoconocimiento y el trabajo colaborativo, sino también al fortalecimiento de la capacidad de mentalizar, es decir, de comprender los estados mentales y emocionales que subyacen a los comportamientos de los niños y niñas. De igual manera, se promueve prácticas de regulación emocional, reflexión sobre la propia experiencia docente y generación de respuestas pedagógicas más sensibles, favoreciendo así la construcción de entornos de aprendizaje emocionalmente protectores.

Objetivos

Objetivo general

Afianzar la automentalización docente, la mentalización infantil y la atención al desarrollo socioemocional de los niños y niñas, mediante la implementación de estrategias pedagógicas, para lograr entornos de aprendizaje emocionalmente protectores en la educación inicial.

Objetivos específicos

- 1. Fortalecer la capacidad de auto-mentalización de las docentes en primera infancia a través de ejercicios de autorreflexión con el fin de acompañar su regulación emocional.*
- 2. Propiciar en las y los docentes la mentalización de los estudiantes, mediante herramientas pedagógicas que les permitan comprender lo que sienten, piensan y experimentan los niños y niñas detrás de sus comportamientos.*
- 3. Promover la atención oportuna y sensible a las necesidades socioemocionales de los niños y niñas, mediante estrategias pedagógicas que orienten la respuesta docente y favorezcan ambientes de aprendizaje emocionalmente protectores.*

VIAJE EN TREN CON LUNA

Este no es un material para leer de manera rápida, es una invitación a detenerte. Aquí no encontrarás respuestas inmediatas, sino un viaje. Un recorrido simbólico en tren que te llevará por tres estaciones: tranquilidad, comprensión y transformación, en las que no solo observarás lo que ocurre en el aula, sino también lo que sucede dentro de ti.

A lo largo de este trayecto, se te invitará a hacer pausas, a escuchar(te), a cuestionar tus formas de actuar y a mirar las situaciones cotidianas desde otra perspectiva. No se trata de cambiarlo todo, sino de comenzar a hacerlo diferente, poco a poco.

Esta experiencia está pensada para docentes que, en medio de la rutina, el cansancio y las exigencias del día a día, necesitan un espacio para reconectar con su práctica, con sus emociones y con el sentido de educar. Más que un recorrido, es una oportunidad para senti-pensar la experiencia educativa, comprender lo que hay detrás de cada conducta y abrir caminos hacia formas más conscientes de acompañar.

En este recorrido, estarás acompañada por Luna, una guía que camina contigo a lo largo del viaje. Su voz no busca imponer ni dar respuestas absolutas, sino invitarte a detenerte, a mirar con otros ojos y a conectar con lo que sientes en tu práctica docente.

Luna representa esa parte sensible y reflexiva que a veces queda en silencio en medio de la rutina. Es quien te recuerda que puedes hacer una pausa, que puedes volver a intentar y que, incluso en los momentos de mayor desborde, siempre existe la posibilidad de comprender y actuar de manera diferente.

Más que dirigir el camino,
Luna lo transita contigo,
acompañando cada estación como una
presencia cercana que escucha, orienta y sostiene.



¿Cómo realizar el recorrido? (Instrucciones iniciales)

- Busca un lugar tranquilo donde puedas realizar el recorrido sin interrupciones.
- Avanza por cada estación a tu propio ritmo; no es necesario hacerlo todo de una vez.
- Lee, reflexiona y realiza las actividades propuestas de manera honesta y personal.
- Permítete sentir, cuestionarte y detenerte cuando lo necesites.
- No hay respuestas correctas, este es un espacio de exploración y conciencia.
- Cuando quieras volver a la guía, puedes hacerlo, siempre será un momento de reflexión y transformación consciente.

Para este viaje necesitarás un pasaporte que te acompañará durante todo el recorrido. Este pasaporte tiene como propósito registrar tu experiencia en cada estación. En él podrás:

- Dejar huella de tus reflexiones
- Reconocer tus avances
- Marcar los momentos en los que lograste detenerte, comprender o transformar tu mirada

Al finalizar cada estación, encontrarás un espacio para analizar tus logros, el cual simboliza tu paso por ese momento del viaje, no como algo perfecto, sino como un reconocimiento a tu proceso.

¡ASI QUE ACOMPAÑAME Y DISFRUTEMOS DE ESTE PROCESO JUNTOS!

VIAJE EN TREN CON LUNA

PASAPORTE:



Iniciemos este viaje con pasaporte en mano, prepárate para vivir una experiencia enriquecedora
Respira... y comencémos.

¡BIENVENIDOS A SENTIPENSARME!



ESCRITURA CREATIVA

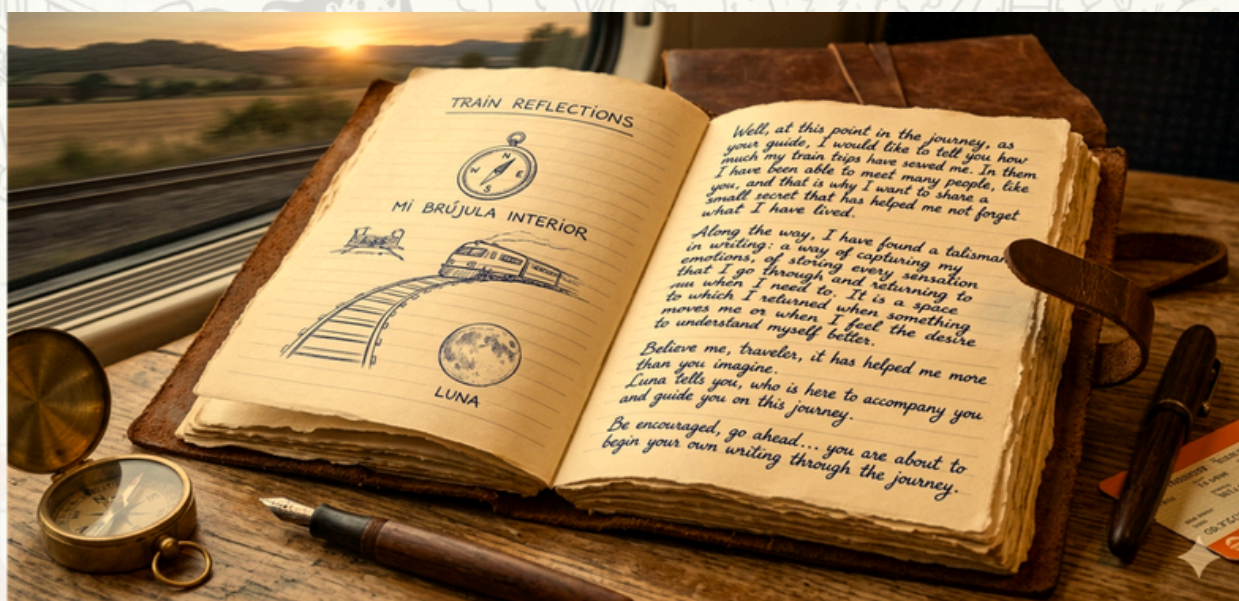
En este punto del recorrido, como tu guía, quisiera contarte lo mucho que me han servido mis viajes en tren. En ellos he podido conocer a muchas personas, como tú, y por eso quiero compartirte un pequeño secreto que me ha ayudado a no olvidar lo vivido.

A lo largo del camino, he encontrado en la escritura un talismán: una forma de plasmar mis emociones, de guardar cada sensación que atravieso y de volver a ellas cuando lo necesito. Es un espacio al que regresó cuando algo me mueve o cuando siento el deseo de comprenderme mejor.

Créeme, viajera/o, me ha ayudado más de lo que imaginas.

Te lo dice Luna, quien está aquí para acompañarte y guiarte en este recorrido.

Ánimo, adelante... estás a punto de comenzar tu propia escritura a través del viaje.



Ahora sí, subamos juntas al tren.

Busca un lugar cómodo, respira profundo, el viaje está por comenzar....

Mira por la ventana, estamos llegando a nuestra primera parada

¿SABES QUE SON LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES?

Antes de empezar este viaje me gustaría que conocieras un poco de estas competencias y de todo lo que te pueden ayudar en el camino, veamos:

Las competencias emocionales son un conjunto de habilidades que te permiten reconocer, comprender, expresar y manejar tus propias emociones, así como entender y relacionarte mejor con las emociones de otras personas. Son fundamentales para la vida diaria, porque influyen en cómo tomas decisiones, resuelves conflictos y te relacionas con los demás.

Como docente, tu puedes fortalecer dichas competencias, aquí hay algunas que tal vez ya tienes o podrías reforzar:

Conciencia emocional

Es la capacidad de identificar lo que estás sintiendo y ponerle nombre a tus emociones (por ejemplo: enojo, tristeza, alegría).

Regulación emocional

Consiste en saber manejar tus emociones de forma adecuada, evitando reacciones impulsivas o desproporcionadas.

Autonomía emocional

Se refiere a tener una buena autoestima, seguridad en ti mismo y responsabilidad sobre tus emociones.

Empatía

Es la habilidad de comprender cómo se sienten los demás y ponerse en su lugar.

Habilidades sociales

Incluyen comunicarse de forma efectiva, resolver conflictos y construir relaciones sanas.

AHORA, ¿POR QUE SON IMPORTANTES?

- Desarrollar competencias emocionales ayuda a:
- Manejar el estrés y la ansiedad
- Mejorar las relaciones personales y laborales
- Tomar decisiones más equilibradas
- Adaptarte mejor a los cambios

Ahora sí, empezemos...

“Porque no puedes acompañar a otros si primero no te acompañas a ti misma/o.”



Antes de bajar, quiero que escuches lo siguiente:

- ¿Has sentido que una situación en el aula te sobrepasa y no sabes cómo reaccionar en ese momento?... Este viaje es para ti.
- ¿Sientes que debes estar bien todo el tiempo, aunque no lo estés? Tranquila te puedo ayudar con eso
- ¿Te ha pasado que respondes con enojo y luego te quedas pensando “no quería hacerlo así”?... Aquí puedes encontrar otra forma.
- ¿Sientes que hay días en los que todo te irrita más de lo normal?... Detengámonos un momento juntas.
- ¿Alguna vez has querido hacer una pausa, pero sientes que como docente “no puedes”?... Este espacio también es tuyo.
- ¿Te reconoces reaccionando más desde el cansancio que desde la calma?... Respira, no estás sola.

Si es así, vamos esta estación es para tí. Bajemos despacio, este es un lugar para respirar. Aquí encontrarás lo siguiente:

ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN

En este punto, vas a explorar dos estrategias de mindfulness, este entendido por Noemi, et al (2021) como “Mindfulness término utilizado para referirse a un estado de atención plena, que ayuda a regular las emociones, reducir los pensamientos negativos y sobrellevar las frustraciones e incertidumbres, es el arte de vivir conscientemente.(p.3).En este espacio encontrarás un ejercicio individual, pensado especialmente para ti como docente, como una invitación a reconectar contigo mismo/a, reconocer cómo te sientes y encontrar un momento de calma en medio de lo cotidiano, y también un ejercicio para llevar al aula, que permitirá detenerse, tomar conciencia de lo que sienten y recuperar la calma. Como lo menciona Noemi, et al, 2021:

Los docentes al utilizar el mindfulness con técnica de relajación en sus estudiantes ,tienen como objetivo mejorar el clima tenso en el aula, por un ambiente más ameno donde estos se sientan confiados y sobre todo disminuyen, la ansiedad, estrés, y miedo ante nuevos contextos y situaciones a las que se enfrentan diariamente (p. 8)

Brindando así estos ejercicios, a través de la respiración y la pausa consciente, en donde se busca fortalecer la autorregulación emocional y generar respuestas más tranquilas ante diferentes situaciones del aula.

Quiero enseñarte algo que puedes hacer cuando sientas que todo te sobrepasa, no necesitas salir del aula, ni tener más tiempo, solo necesitas una pausa.

Vamos a intentarlo juntos.

Ejercicio individual Respiración de la abeja

Haz una pausa y respira de la siguiente manera:

Cierra suavemente los ojos si te sientes cómoda, lleva tus manos a tus oídos.

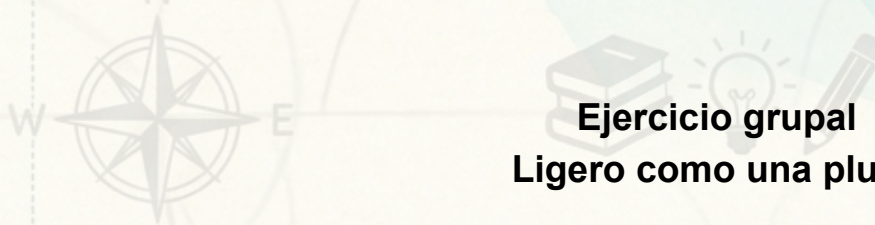
Inhala profundo, y al exhalar, deja salir un sonido suave como un zumbido “mmmm”

Hazlo a tu ritmo, no tiene que ser perfecto. Observa qué cambia en tu cuerpo



Además, tengo otro ejercicio para ti, este es ideal para momentos del aula donde la energía está muy alta o dispersa, logrando así volver a la calma de forma suave y colectiva





Ejercicio grupal

Ligero como una pluma

"El reto de mantener una pluma flotando en el aire se centra en la respiración profunda a través de un ejercicio divertido y tranquilizador".

Se trata de un ejercicio de respiración cooperativa que fomenta la respiración profunda, así como el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, concentración y compromiso activo.

Respirar libera toxinas y tensiones, relaja el cuerpo, la mente, y alivia problemas emocionales. Esta idea ofrece a los niños oportunidades durante el día para respirar profundamente, dándoles espacio para volverse a centrar en el aprendizaje que está teniendo lugar en el aula.

Necesitaremos:

Un cronómetro.

Una pluma por pareja o grupo (el plumón suele ser el que mejor funciona).

Un espacio que esté libre de mucho viento o aire en movimiento

Cómo lo haremos:

Dividimos a la clase en parejas o grupos de tres y explicamos que el objetivo de este "juego" es mantener la pluma en el aire sin tocarla.

Discutimos qué tipo de respiración mantendrá la pluma en el aire.

Preparamos el cronómetro. Podemos empezar con 30 segundos la primera vez, aumentando el tiempo cada vez que los niños hagan el ejercicio.

Después de haberlo hecho unas cuantas veces, iniciamos entre los alumnos una discusión sobre cómo se han sentido.

¿Cómo se siente su cuerpo? ¿Qué emociones están sintiendo?

¿Qué se siente al inspirar profundamente? ¿Qué se siente al finalizar una exhalación, cuando ya se ha liberado todo el aire?

Repetimos la actividad tantas veces como consideremos necesarias.

Muy bien. A veces, lo único que necesitamos es detenernos para volver a empezar distinto.

Por eso hay otro momento para ti, te ha pasado que el cuerpo nos da señales y no las escuchamos, este es el momento para reconocerlas.





Cuando experimentas un desborde emocional, es posible que se activen distintas sensaciones, pensamientos y reacciones dentro de ti, a veces de forma rápida e intensa. Detenerte a reconocer estas señales puede ser un primer paso importante para comprender lo que estás sintiendo y cómo estás respondiendo. A continuación, encontrarás algunos indicadores que pueden ayudarte a identificar estos momentos y empezar a gestionarlos de manera más consciente.

En el cuerpo puedes encontrar señales como:

- Tensión en los hombros o mandíbula
- Calor en la cara
- Respiración rápida
- Ganas de gritar

En el pensamiento señales como:

- “No me hacen caso nunca”
- “Siempre es lo mismo”
- “Siento que no aguento más”
- “Están haciendo mucho ruido”

En la conducta señales como:

- Subes el tono de voz
- Interrumpes sin escuchar lo que te dicen
- Amenazas o castigas rápidamente

MOMENTO DE ESCRITURA CONSCIENTE

Y para terminar nuestro recorrido por esta estación me gustaría que observes y escribas cómo te hablas a ti misma:

- Detecta pensamientos duros: “No sirvo para esto”
- Respóndete como lo harías con un estudiante
- “Estoy aprendiendo, es un proceso”.

Antes de que volvamos al tren... quiero decirte algo: “Detenerte no es perder el control, es empezar a recuperarlo.” Guárdalo contigo, puede servirte cuando más lo necesites.

Incentivo:

Mira tu pasaporte, este es un buen momento para dejar una huella. Tal vez hoy lograste hacer una pausa antes de reaccionar, o simplemente te diste cuenta de cómo te sentías, y eso es lo valioso de estos momentos. Has llegado hasta aquí y eso ya es un paso importante.

Es momento de marcar tu pasaporte y poner tu sello.



Ahora bien, subamos nuevamente al tren, aún nos queda camino por recorrer. La siguiente estación nos invita a mirar más allá, no solo lo que pasa, sino lo que hay detrás.

Nos dirigimos a la segunda estación.

Estación de la Comprensión

“Para acompañar a la conducta de los niños y niñas”



Bajemos despacio. Este lugar nos invita a mirar de una forma distinta: no más rápido, ni más fuerte, sino más profundo. A veces creemos entender lo que sucede en el aula, pero hoy te invito a que lo miremos juntos desde otro lugar, cuestionando aquello que parece evidente. Para comenzar este ejercicio de introspección, te comparto estas preguntas provocadoras:

- ¿Te ha pasado que un niño te “desespera” y no logras entender por qué actúa así?... Miremos juntos más allá.
- ¿Te ha pasado que interpretas una conducta como desafío cuando puede ser una necesidad?... Tal vez no es contra ti.
- ¿Alguna vez te has preguntado qué hay detrás de ese niño que no para, que grita o que no escucha?... **Aquí empezamos a comprender.**

Ahora que estás más tranquila, quiero invitarte a mirar al niño y niña con otros ojos, no desde el cansancio, no desde la reacción, sino desde la curiosidad

Aquí encontrarás:

Claves de mentalización ¿Qué hay detrás de la conducta?

Los niños y niñas no siempre expresan lo que sienten, por eso muchas veces su forma de hacer es a través de su comportamiento.

Ejemplos: Llanto puede entenderse como: tristeza, frustración, necesidad de apoyo.
Grito puede leerse como: enojo, necesidad de ser escuchado, desborde emocional por alguna situación en particular.

Silencio, dando a entender en muchas ocasiones como: miedo, inseguridad, vergüenza.

En este momento el niño y la niña necesitan de atención, contención emocional, seguridad, ser escuchados, acompañamiento, reconocimiento.

Detrás de cada conducta hay algo que necesita ser visto.

Características emocionales de niños de 4 a 7 años

Recuerda que están aprendiendo.

- A reconocer y nombrar emociones y también a autorregularse
- Tienen baja tolerancia a la frustración
- Su conducta es impulsiva (no es intencionalmente “mala”)
- Buscan aprobación y vínculos afectivos constantes
- Les cuesta esperar por turnos y controlar sus impulsos.

No necesitan perfección, necesitan acompañamiento.

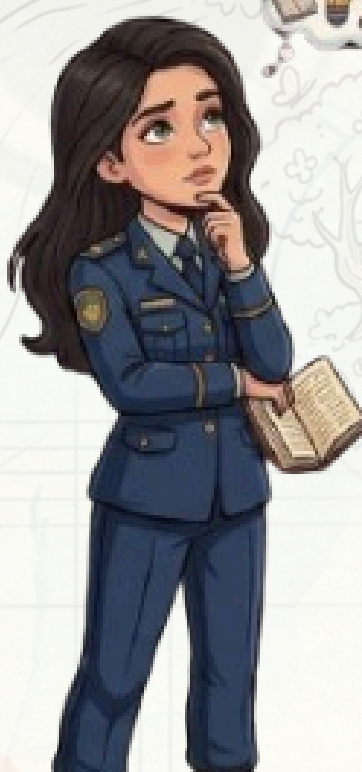
Estrategias de mentalización

En este momento del recorrido, se invita a la docente a conectar con su propia historia. Pero primero es necesario describir el concepto de etiquetas, que como lo menciona Ayudarte Psicología “Las etiquetas son juicios que hacemos las personas debido a nuestra tendencia natural a "catalogar ", "clasificar ". Utilizamos adjetivos para referirnos a las personas, en ocasiones de manera involuntaria e inofensiva, e incluso sin intención de hacer daño”. En este sentido, es importante reconocer que puede parecer que no todos los calificativos son dañinos; sin embargo, según Ayudarte Psicología

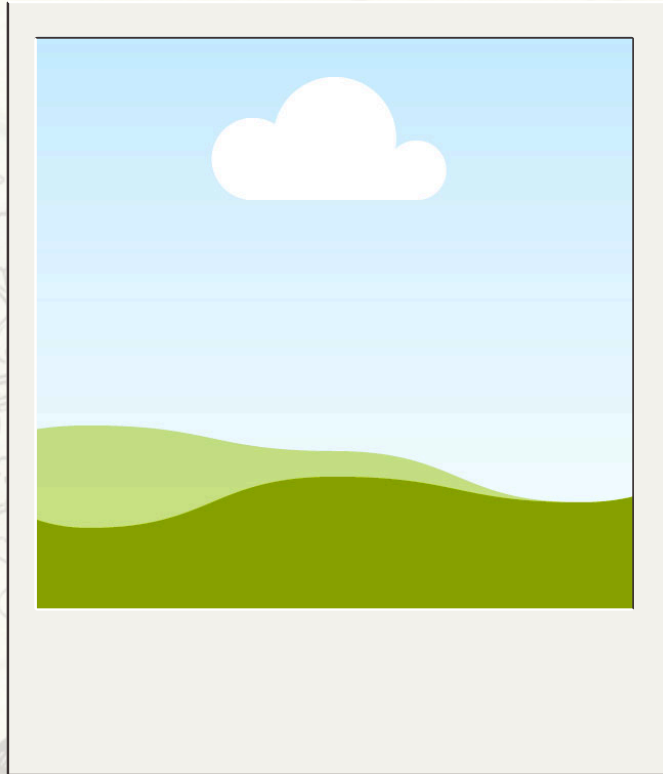
“El hecho de “encasillar” a las personas en ciertos atributos siempre tiene un carácter limitante e influyente en sus expectativas. Esto quiere decir que, sea cual sea el origen de la etiqueta, influirá en cómo cada persona se ve y cómo se comporta y piensa de sí mismo”.

Por eso, quiero invitarte a hacer una pausa y mirar hacia atrás. Observa una foto de tu infancia y colócala en el recuadro. Luego recuerda: ¿Qué palabras o etiquetas dijeron tus profesores sobre ti?, escríbelas en el primer frasco, ahora, míralas de nuevo, pero con los ojos que tienes hoy. ¿Qué había realmente detrás de esas palabras?, tal vez no eras “inquieto/a”, tal vez eras curioso/a., y esto escríbelo en el segundo frasco.

Estoy aquí contigo, tómate tu tiempo.



Este ejercicio busca generar conciencia sobre el impacto de las palabras y cómo, desde su práctica, puede mirar a sus estudiantes más allá de las etiquetas.



Yo _____

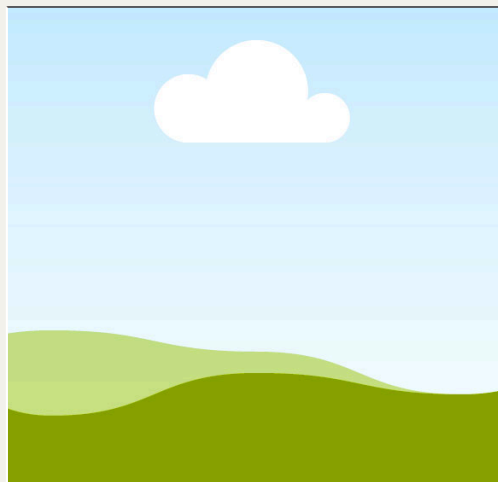
Etiqueta

Realidad



Dándole un giro al viaje, la invitación se traslada al presente, mira a tus estudiantes, ¿Qué palabras has usado para describirlos o etiquetarlos quizás de manera consciente o inconsciente?. Escríbelas, sin juzgarte en el primer frasco. Luego, pregúntate: ¿Qué puede haber detrás de esa conducta?, pueden haber historias o situaciones que no sean visibles, y escríbelas en el segundo frasco.

Este ejercicio no busca generar culpa, sino reflexión, entendiendo que muchas veces estas etiquetas surgen sin intención, pero pueden influir en la manera en que se mira, se interpreta y se actúa frente a los niños y niñas. La invitación es, entonces, a ir más allá de lo evidente y comenzar a transformar la mirada pedagógica desde la comprensión.



Nosotros

Etiquetas

Realidad



Antes de irnos quiero dejarte algo: “No todo lo que incomoda es desafío, a veces es necesidad”, recuérdalo cuando algo te desborde.

Incentivo:

Ahora mira tu pasaporte, tal vez hoy lograste ver más allá del comportamiento o simplemente te hiciste una nueva pregunta, y eso también es avanzar.

Es momento de marcar tu camino, porque hoy decidiste mirar diferente.



Subamos nuevamente al tren, lo que viene ahora no es solo comprender, es transformar. Nos dirigimos a la última estación...





Tercera parada Estación Transformación

(Para actuar de forma consciente y resignificar la experiencia)

Hemos llegado. Este es el espacio donde todo lo que has sentido y comprendido comienza a transformarse en acción real. Para actuar de forma consciente y resignificar tu experiencia en el aula, es necesario detenerse y escuchar lo que tu práctica te dice. Te invito a reflexionar con estas preguntas provocadoras:

¿Te ha pasado que después de una situación difícil piensas “hubiera querido hacerlo distinto”?... Aquí puedes empezar a cambiarlo.

¿Sientes que repites formas de reaccionar que no te hacen sentir bien como docente?... Este es un nuevo camino.

¿Alguna vez has querido poner límites sin gritar, pero no sabes cómo?... Aquí encontrarás alternativas.

Sabes cómo llegar a un ambiente validador, tranquilo y seguro... Vamos paso a paso.

¿Sientes que también estás aprendiendo a ser docente en medio de todo esto?... Este viaje también es para tu proceso.

Vamos allá...

Aquí encontrarás:

Estrategias pedagógicas alternativas

Quiero mostrarte caminos posibles:

Uso de voz consciente (Hablar con voz tranquila, tu tono también educa)

Si en ese momento hay un ambiente que muestre gritos, podemos ir convocando a los niños y niñas con una canción y las palmas que vayan captando la atención como:

LA OLA MARINA

Esta es la ola marina, hay ver las vueltas que da (mover brazos como olas)

Tiene un motorcito que camina hacia delante (camina adelante mientras haces rollitos con las manos)

Tiene un motorcito que camina hacia atrás.(camina atrás mientras haces rollitos con las manos)



CHIQUI - CHA

Chiqui Cha Chiqui Cha, manitos despierten ya (sacudir manos)

Chiqui Cha Chiqui Cha, piecitos despierten ya (zapatear)

(Variante con las partes del cuerpo)

Es de gran ayuda usar canciones o rimas, el cuerpo también aprende.

PAUSAS ACTIVAS

Es importante hacer pausas, no todo es contenido

-Actividad: El grupo se pone de pie, y el o la docente les da una bomba, la idea es que los niños y niñas no la dejen caer y logren mantenerla el mayor tiempo posible en el aire.

JUEGO DEL SEMÁFORO

Para este, el docente utiliza algunos colores y los estudiantes deben realizar ciertas acciones indicadas por el maestro. Ejemplo: amarillo: saltar, rojo, caminar y verde girar. Con esto, también se puede poner a uno o varios estudiantes a dirigir el juego.

RIMAS CON MOVIMIENTO DE TAMARA CHUBAROVSKY

estas sirven cuando los estudiantes están inquietos o cansados, ya que permiten recargar energía.

Rompompoi

"Rompompom, Rompompom, cantando aquí un bocadillo se tomó ñam ñam ñam ñam ñam ñam... y riendo bajó, ja, ja, ja... y una sopa se tomó, y dormidito se quedó. Hiii..."

Movimiento: Gestos rítmicos golpeando suavemente las manos o rodillas (rom pom pom), simular comer (ñam), reír con gestos, y al final cruzar los brazos sobre el pecho simulando dormir.



EL CHAPARRON:

Llueve en la montaña, (Tocar la cabeza/hombros con los dedos)

llueve en el portón. (Tocar la barriga/rodillas)

Niño/a no te mojes, (Mover el dedo índice diciendo que no)
con el chaparrón.

Ponte paragüitas, (Hacer forma de techo con las manos sobre la cabeza)
ponte el paraguón.

Niño/a no te mojes,

Con el chaparrón. (Brazos cruzados abrazándose).

UN POLLITO PEQUEÑITO

Un pollito pequeño, (Juntar las puntas de los dedos formando un pico)

pía, pía, pía. (Abrir y cerrar las puntas de los dedos)

Salta con una patita sola, (Saltar en un pie)

pica con el pico palomitas. (Con la mano hacer el gesto de picotear la palma de la otra
mano)

Un pollito pequeño,

pía, pía, pía.

Salta con una patita sola,

pica con el pico palomitas.

Cuando en el aula haya desorden:

DESPIERTA

En la mañana cuando están muy aperezados: proponer bostezar y estilar las manos y decirles a las manos, ¿manitos tienen pereza? ¿Mucha pereza? pues fuera pereza...



SALUDO AL SOL

Para iniciar la clase o cuando hayan momentos de tensión

Saludo al sol

Saludo a la tierra

Me agacho como rana

que se mete al agua glu glu glu glu glu

y viene una serpiente ssshhhhhh

que es amiga del perro

que se rasca la pulga aunque no la vea

y salta el conejo

que es amigo de la rana

despido a la tierra, le digo adiós al sol

y voy a mi corazón

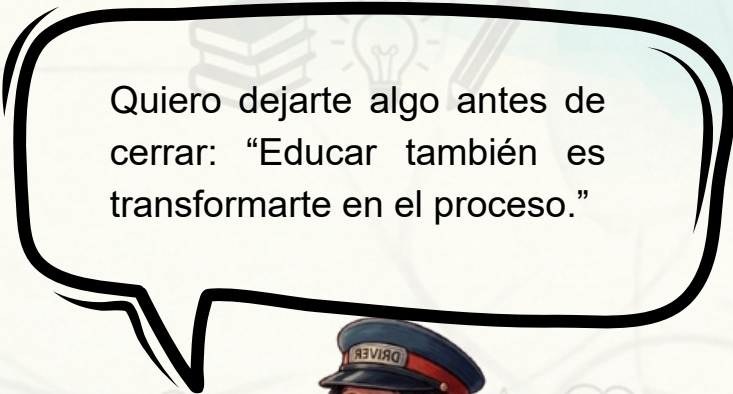
ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

No tienes que hacerlo sola, comparte con otros docentes, escribe, reflexiona...

A veces, hablar también es una forma de sanar la práctica.

Aquí te recomendamos tener un espacio para compartir con los pares(colegas, profes) sobre experiencias determinadas que ocurren en el aula de clase, ejemplo: "Juan hoy le pegó a un compañero y en ese momento yo estaba haciendo una actividad en el grupo y cuando paso eso, los demás niños se des-concentraron y no supe en ese momento como intervenir en la situación y contener al grupo". ¿qué podría haber hecho en estas situaciones? ¿Les ha pasado alguna vez?

Aquí entonces proponemos que se haga de manera escrita y se tenga en cada aula un cofre donde se depositen los escritos semanalmente y que se acuerden espacios para poder compartir las anécdotas y encontrar apoyo en este tipo de situaciones. En caso tal de que no se puedan reunir porque son muchos docentes, se lee la carta y se escribe otra como respuesta compartiendo su apreciación y como le puede ayudar a ese maestro desde su propia experiencia.



Quiero dejarte algo antes de cerrar: “Educar también es transformarte en el proceso.”



Incentivo:

Mira tu pasaporte por última vez, mira hasta dónde has llegado, cada pausa, cada reflexión, cada intento de hacerlo diferente, te trajo hasta aquí. Tal vez no todo es perfecto, pero ya no eres el/la mismo/a que empezó este viaje, y eso también es un gran logro, no porque todo cambió, sino porque tú comenzaste a cambio.

Es momento de volver, subamos nuevamente al tren.

Este viaje llega a su última parada, pero no significa que termina, mientras avanzamos mira por la ventana una vez más. Todo lo que viviste aquí no se queda en este recorrido, ahora vive dentro de ti.

Poco a poco, el tren se detiene. Hemos regresado, pero algo es diferente, tú no eres la misma que subió al inicio, porque ahora puedes detenerte antes de reaccionar, mirar más allá del comportamiento y elegir nuevas formas de acompañar.

Gracias por permitirme acompañarte y recuerda puedes volver a este viaje cuando lo necesites, yo estaré aquí.

“Cada experiencia puede convertirse en aprendizaje, incluso las más difíciles.”

“Una práctica inseparable del proceso de enseñar y aprender. No se puede educar sin amar. Amar es luchar para que el otro sea más él mismo.” Freire (1993)

INTENCIÓN EVALUATIVA

La presente actividad evaluativa tiene como propósito ir más allá de la identificación de respuestas correctas, centrándose en el reconocimiento del proceso reflexivo de las docentes frente a situaciones reales del aula. A través de la ruleta de casos y preguntas, se busca evidenciar la capacidad de análisis de las situaciones, permitiendo identificar no solo lo observable, sino también las emociones, necesidades y contextos que influyen en el comportamiento de los niños y niñas. Asimismo, promueve la toma de decisiones pedagógicas conscientes, en las que los docentes eligen cómo actuar desde una postura reflexiva y no reactiva.

De igual manera, se favorece la selección pertinente de estrategias al relacionar los casos o preguntas con uno o varios tips, así como la flexibilidad para combinarlos según las características de cada situación, reconociendo que no existe una única forma de intervención, incluso en el camino, posiblemente surjan más tips de los presentados. Finalmente, esta actividad fortalece la argumentación de las decisiones y la reflexión sobre la propia práctica, permitiendo que las docentes cuestionen, ajusten y transformen sus formas de acompañar, avanzando hacia prácticas más conscientes, sensibles y acordes a las necesidades emocionales del aula.

¡Hagamos un recuento!

La Ruleta de la Gestión Emocional

¡Bienvenido/a a este espacio de práctica reflexiva! Esta herramienta ha sido diseñada especialmente para ti, como un puente entre la teoría que hemos recorrido y el día a día en esta guía. El objetivo es que puedas poner en juego los conocimientos y herramientas adquiridos, fortaleciendo esa presencia emocional que tanto **beneficia a tus estudiantes y a tu propio bienestar docente**.

¿Cómo participar?

1. Explora la Ruleta Digital: Puedes ingresar al siguiente QR para comenzar la experiencia interactiva:



2. En esta los/las docentes deberán analizar, reflexionar y tomar decisiones frente a diferentes escenarios del aula. Allí se encontrarán con:

- Preguntas orientadoras
- Casos del aula (identificados como Caso 1, Caso 2, Caso 3 y Caso 4)

3. La docente (o grupo, si se realiza en colectivo) gira la ruleta. Según donde caiga, deberá:

- Leer un caso o una pregunta (si llega a caer en el caso, se dispondrán unas tarjetas donde estará la descripción de estos, según el número que cayó en la ruleta)
- Luego, deberá seleccionar uno o varios tips que considere pertinentes para abordar la situación. (Los cuales encontrarás en la página 30)
- Finalmente, si se realizó en colectivo, deberá justificar su elección, explicando por qué esos tips serían adecuados. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino oportunidades para mentalizar las necesidades del niño y las tuyas.

¿No tienes conexión a internet? ¡Crea tu propia versión física!

Sabemos que la tecnología a veces falla, pero la reflexión no se detiene. Aquí te mostramos cómo se compone nuestra ruleta para que puedas recrearla en tu comunidad educativa de forma sencilla:

- Opción "Random": Escribe las preguntas y los casos en pequeños papelitos de colores. Colócalos en un recipiente y saca uno al azar cada día o en tu tiempo libre.



Casos para la ruleta

Caso 1

Es viernes a última hora. La Maestra ha tenido una semana agotadora: entrega de informes, una reunión difícil con un padre de familia y problemas personales en casa. El salón está cargado de ruido. Santiago (6 años), quien tiene dificultades para seguir instrucciones, derrama por accidente un frasco de pintura sobre el trabajo que la maestra terminó de organizar con mucho esfuerzo.

Caso 2

Es el final del descanso. El docente toca el timbre para entrar al salón. Sofía (5 años) se niega a soltar el columpio y empieza a gritar que no quiere entrar, ignorando las llamadas de la docente. El ambiente se tensa porque los demás niños ya están en fila y piensa en cómo poder llamar la atención de sofia para que vuelva al aula.

Caso 3

Durante una actividad de escritura, Juan (6 años) no logra trazar una letra, arruga la hoja y comienza a llorar ruidosamente, tirando los colores al suelo. El resto del grupo se distrae y comienza a inquietarse por el ruido.

Caso 4

Es la hora de la salida. El Padre de Mateo (5 años) se acerca a la Maestra X con tono exigente frente a otros padres. Se queja de que Mateo "solo hace dibujos" y que "en el otro colegio ya estarían escribiendo párrafos". Mateo está al lado de su padre, cabizbajo, escuchando cómo lo comparan y cómo cuestionan a su maestra.

PREGUNTAS

- ¿A mitad de la jornada notas que el grupo está irritable, disperso o con niveles de energía muy difíciles de manejar? ¿Qué harías en estos casos según los tips?
- ¿Cómo podrías reorganizar el espacio para favorecer el bienestar emocional?
- ¿Cuándo los estudiantes puedan sentirse confundidos con una indicación como puedes ayudarles a darles claridad?
- ¿Cómo puedes ayudar a un niño o niña en una situación donde deba expresar lo que siente sin lastimar?

TIPS

- Incluir pausas conscientes durante la jornada, permitiendo recargar la atención y regular la energía del grupo
- Anticipar cambios o actividades, lo que reduce la ansiedad y mejora la adaptación
- Validar las emociones de los estudiantes, ayudándoles a sentirse comprendidos y a regularse mejor
- Acercarse con calma, no desde el enojo
- Acércate al niño o niña en lugar de gritar desde lejos.
- Puedes llegar acuerdos en lugar de imposiciones
- Cuidar el tono de voz, hablar de forma calmada y pausada transmite seguridad y regula el ambiente
- Acompañar sin invadir
- “Podemos buscar otra forma de hacerlo”
- Validar antes de corregir: “veo que estás muy enojado...estoy aquí contigo”, “¿Quieres que vayamos juntos a dar una vuelta afuera del salón?”, “Parece que esto te molesto mucho” ¿Cómo puedo ayudarte?
- Nombrar lo que está pasando sin mentirle, siendo muy clara la información y sobre todo honesta.
- Modelar la calma, recordando que el docente es un referente emocional constante
- Muy importante, no castigarlos inhibiendo los del juego o de momentos recreativos que son importantes para su desarrollo tanto personal como en la interacción con los otros, es más valioso llegar a acuerdos juntos.
- Establecer rutinas claras, ya que brindan seguridad y disminuyen la ansiedad frente a lo inesperado
- Incorporar momentos breves de silencio, que permitan al grupo reconectarse y enfocarse nuevamente
- No saturar el salón con demasiadas imágenes, esto ayuda a reducir la sobreestimulación visual y favorece la concentración
- Mantener el espacio del aula ordenado, esto favorece la calma mental y la disposición para el aprendizaje.
- Evitar sobrecargar de instrucciones, dar indicaciones simples facilita la comprensión y reduce la frustración
- Redirigir la conducta será clave
- “No podemos pegar, pero puedes decir no me gusta”
- Contacto visual y cercanía

Detente un momento, más allá de las respuestas que elegiste, quiero invitarte a mirar algo más profundo: ¿Qué cambió en tu forma de ver estas situaciones?, tal vez elegiste uno o varios tips, tal vez dudaste, reflexionaste o descubriste nuevas formas de actuar, y eso es lo importante, porque en el aula, no siempre tendrás una única respuesta, pero sí tendrás la posibilidad de elegir cómo acompañar. Cada decisión que tomaste aquí habla de tu proceso, de tu mirada y de tu intención como docente.



AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más profundo agradecimiento por su compromiso al explorar los principios de la automentalización docente a través de esta guía. El interés mostrado por integrar estas estrategias en su práctica profesional no solo enriquece su labor pedagógica, sino que también dignifica la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

Gracias por permitir que su vocación sea fuente de inspiración y por recorrer junto a nosotros este sendero de evolución y reflexión educativa. Su dedicación es el motor que transforma la teoría en un impacto real dentro del aula.

Att:

Melany,Violeta&Daniela.

REFERENCIAS

Ayudarte estudio de psicología. (s.f). *Etiquetas ¿Cómo afectan las etiquetas a niños, adolescentes o adultos?*. <https://www.ayudartepsicologia.com/etiquetas-como-afectan-las-etiquetas-a-ninos-adolescentes-o-adultos/>

Asmal, K. N., Coronel, T., & Bravo, V. N. (2026). Estrategias de atención plena para docentes: Mindfulness en el aula [Presentación de simposio]. Simposio Desafíos de la Formación Inicial y Permanente de Docentes para el Desarrollo Sostenible, Universidad Católica de Cuenca.

Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima del aula. Revista de pedagogía crítica Paulo Freire. Universidad Academia de Humanismo Cristiano <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480/620>

Galeano Marín, M. E. (2011). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa (7ª reimp.). Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Lecannelier, F. (2016). A.M.A.R.: Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia. Ediciones B Chile

Lecannelier, F. (2019). De amar no se sabe. Editorial Planeta

Google.(2025). Gemini [Modelo de inteligencia artificial generativa]. <https://gemini.google.com/app?hl=es>

Nota: Todas las imágenes en esta guía, incluida la imagen de portada, fueron generadas mediante inteligencia artificial utilizando Gemini (Google), a partir de indicaciones elaboradas por las autoras. Su uso se realizó con fines educativos y pedagógicos.

LUNA Y LAS EMOCIONES QUE NO SE VEN



**Había una vez
una maestra
llamada Luna.
Todos los días
llegaba muy
temprano a la
escuela con una
gran sonrisa,
muchos colores
en sus manos y
canciones para
sus niños y
niñas.**





**A veces, cuando
entraba al salón,
decía:**

**—¡Buenos días,
mis pequeños
soles!**

**Y los niños
corrían a
abrazarla.**

**Pero aunque
Luna sonreía,
dentro de ella
vivían muchas
emociones que
casi nadie podía
ver.**





**Tenía mucho
trabajo, muchos
cuadernos por
revisar, reuniones,
preocupaciones y
días en los que se
sentía cansada.
Algunas noches
dormía poco y otras
veces sentía que no
podía con todo.**



Pero Luna pensaba:

**—Debo verme feliz
todo el tiempo.**

**Así que escondía su
tristeza detrás de
una sonrisa.**



**Sin embargo,
había días en los
que las
emociones se le
salían como
tormentas
inesperadas**



**Cuando el salón
estaba muy
ruidoso, Luna
gritaba fuerte:
—¡Silencio!**



Otras veces
usaba un pito:

—¡Piiiiiii!



**A veces, cuando
el grupo hablaba
mucho, decía:**

**—Hoy no habrá
recreo.**

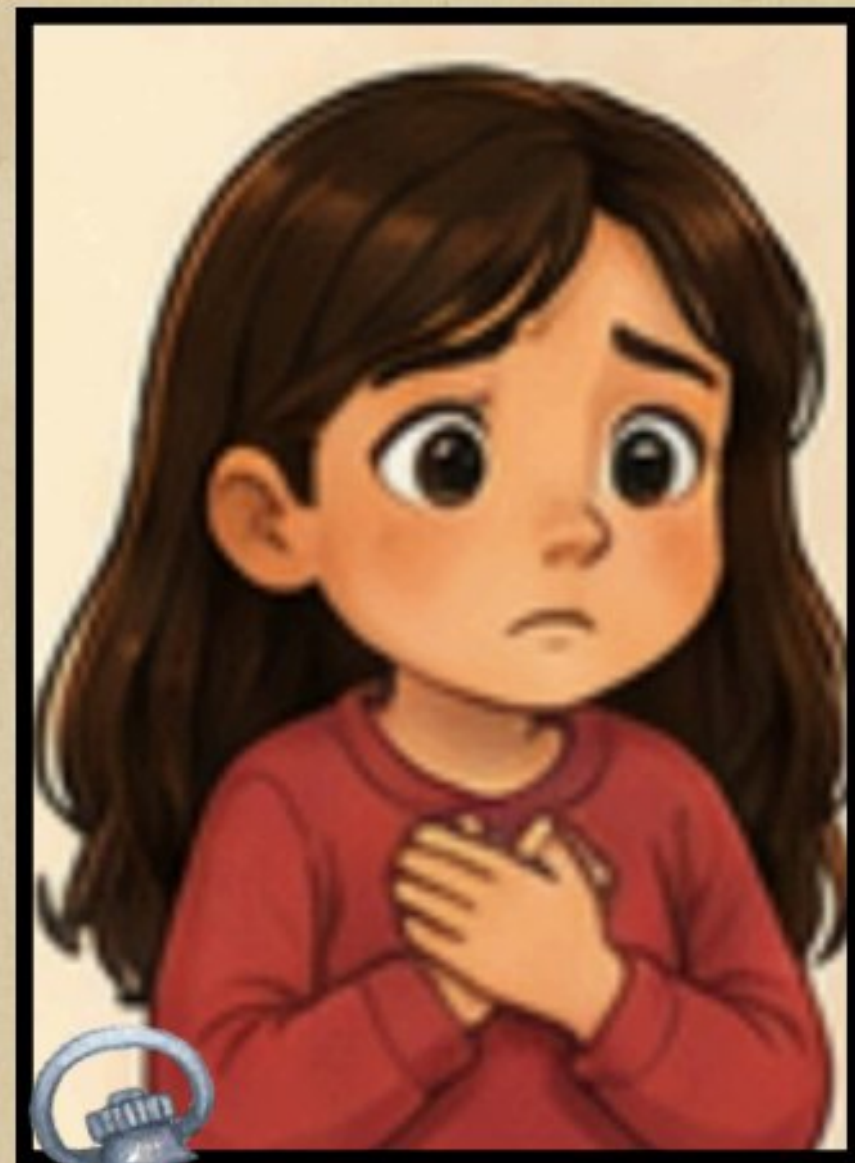
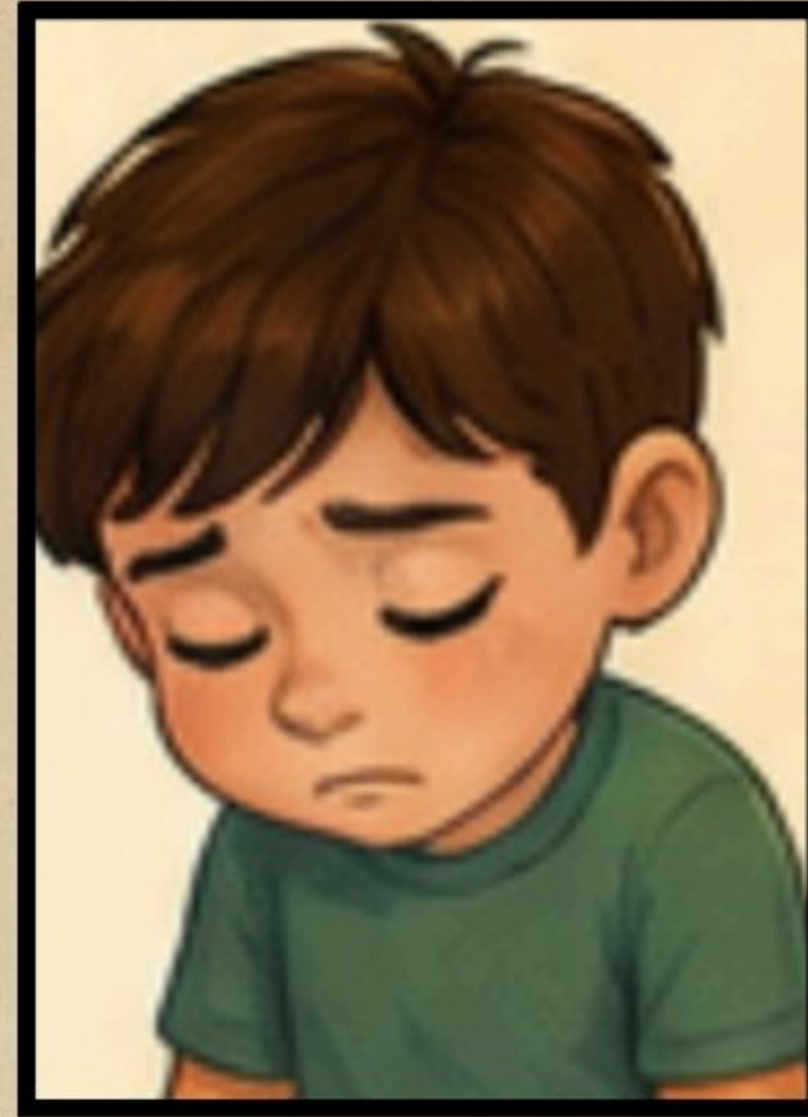




**Entonces el
salón se llenaba
de silencio, pero
no de un silencio
feliz... sino de
uno triste.**



**Tomás
bajaba la
cabeza.**



**Sara
sentía
un nudo
en el
pecho.**



**Y Martín pensaba:
“Tal vez la profe
está brava
conmigo”.**

**Los niños no
sabían todo lo
que Luna llevaba
en su corazón.
Ellos solo veían
los gritos, el pito
o los regaños.**



**Pero Luna
tampoco sabía
algo importante:
sus emociones
también
hablaban,
incluso cuando
no decía nada.**



**Un día, mientras
los niños
pintaban, Luna
escuchó algo que
la hizo pensar.**



**—Yo quiero saber por
qué la profe se enoja
tanto —susurró un
niño.**

**Otro dijo:
—A mí me da tristeza
cuando creen que me
porto mal.**

**Y una niña muy
calladita comentó:
—A mí me gusta
cuando la profe canta...
porque el salón se
siente bonito.**



**Esas palabras
hicieron que Luna
guardara silencio.**

**Esa noche llegó a
casa pensando
mucho.**

**Por primera vez, se
preguntó:**



**—¿Cómo me estoy
sintiendo yo?
—¿Qué estarán sintiendo
mis niños?
—¿Será que ellos creen
que no los quiero?**



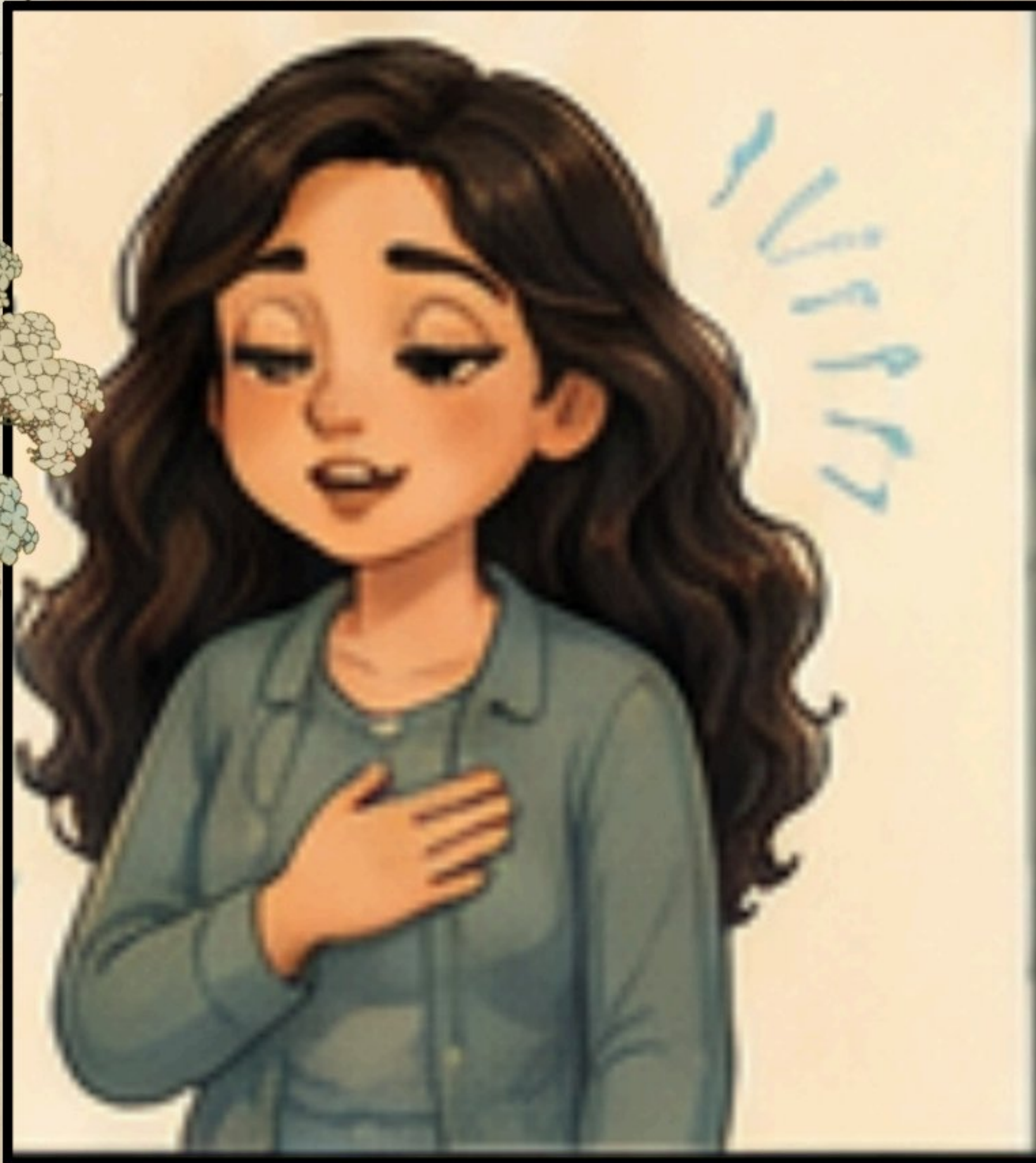
**Entonces Luna
descubrió algo
muy importante:**

**para cuidar a los
demás, también
debía aprender a
cuidar sus
propias
emociones.**

**Al día siguiente,
todo empezó a
cambiar poquito
a poquito**



**Cuando sentía
enojo, respiraba
profundo antes
de hablar.**



**Cuando el salón
estaba inquieto,
en vez de gritar,
comenzaba una
canción**



**Y cuando un
niño cometía un
error,
preguntaba
primero:**

**—¿Qué pasó?
—¿Cómo te
sientes?**



**Los niños también
comenzaron a
hablar más de sus
emociones.**

—Estoy triste

**—Hoy me siento
feliz.**

**—Extraño a mi
mamá.**

**—Me dio miedo el
regaño**



**Y Luna los
escuchaba con
atención.**



**Ahora el salón no
era perfecto.**

**A veces seguían
existiendo días
difíciles, ruido y
cansancio.**

**Pero ya no era
un lugar donde
las emociones se
escondían.**





**Era un salón
donde:**

**hablar estaba
bien,
sentir estaba
bien,
equivocarse
estaba bien
y escuchar al otro
era
importante**

**Con el tiempo, Luna
entendió que una
maestra no necesita
ser perfecta para
enseñar.**

**Solo necesita mirar
con amor su propio
corazón... para
también poder
comprender el
corazón de los niños
y niñas.**

