

Arte, Emocionalidad y Neuroeducación: Una mirada desde las creencias de Maestros y Maestras
de Educación Infantil.

Autoras:

Lina María González Mateus
María Alejandra Chavez Herrera
Mayra Alejandra Bohórquez Navas
Sonia Stefanía Pérez Montaña

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá, D. C.
2022

Arte, Emocionalidad y Neuroeducación: Una mirada desde las creencias de Maestros y Maestras
de Educación Infantil.

Ejercicio de investigación como requisito para optar por el título de
Licenciada en Educación Infantil

Asesora

Doris Patricia Torres Torres

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá, D. C.

2022

Agradecimientos

Ante todo, primero queremos agradecer a Dios por darnos la fuerza y templanza necesaria para no desfallecer en este largo transitar en la carrera universitaria.

En segundo lugar, agradecemos especialmente a nuestras familias por ser el soporte que nos mantuvo firmes, seguras, enfocadas, acompañadas y, sobre todo, porque nos brindaron la tranquilidad necesaria para enfrentar las dificultades que se presentaron en este camino.

En tercer lugar, queremos agradecer a nuestra tutora de grado Patricia Torres, por todo su esfuerzo y dedicación, resaltamos en ella su acompañamiento tanto intelectual como emocional, lo que convirtió este ejercicio en una investigación que se hizo desde el más profundo respeto, comprensión y empatía.

En cuarto lugar, queremos resaltar la labor de cada uno de los docentes que nos acompañaron durante estos cinco años, en cada uno de los seminarios, porque sembraron en nosotras un espíritu crítico, reflexivo e investigativo frente a la labor docente.

Por último, agradecemos a cada uno de los maestros y las maestras que hicieron parte y son la base de este ejercicio investigativo, brindándonos su tiempo, sus creencias y sus saberes.

Lina, Alejandra, Mayra, Stefanía.

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo especialmente a Dios quien me permite estar en pie, a mi mami por acompañarme brindándome sus oídos y sus brazos para no decaer, a mi papi quien me motivó a empezar este proceso y juntos me dieron las fuerzas para permanecer a pesar de las dificultades, a mi hermana quien fue mi cómplice estando allí cuando más la necesitaba. Se lo dedico a ellos que son el motor que me permito llegar al final de este camino.

Lina

Le quiero dedicar este trabajo a mi esposo, a mi mamita y a mi papito por el apoyo, esfuerzo y colaboración que me brindaron, pero en especial a mi hijo, que desde su corta edad tuvo la paciencia para comprender que podía apoyarme y compartir su tiempo con la universidad. Su amor es mi motivación, sin su ayuda no habría llegado hasta aquí.

Alejandra

Dedico este trabajo a mis maestros espirituales, porque gracias a sus enseñanzas me he convertido en una mejor persona, más amorosa, más humana. Y especialmente, le dedico este trabajo a mi mamita, pues gracias a ella y a todas las noches y días que estuvo ahí acompañándome a un lado del escritorio, y diciéndome que, si podía, llegué hasta el final. Así que este trabajo se lo dedico a sumercé mamita, con toditico mi corazón.

Mayra

Dedico este trabajo a mi madre y padre quienes siempre han apoyado cada paso de mí camino y son mis grandes amores. A mi esposo e hijo, quienes son mi motor de vida y me dieron fuerza intelectual y amor incondicional; a mis tías, sin ustedes no hubiera creído en mí.

Los amo con el alma.

Stefanía

Tabla De Contenido

1	Introducción.....	1
2	Justificación.....	3
3	Situación Problémica.....	5
3.1	Contexto De La Situación Problémica.....	5
3.1.1	Escenarios de Práctica Pedagógica en la LEI.....	5
3.1.1.1	CDI. Fundación Social Crecer sede La Favorita - Bogotá.....	6
3.1.1.2	Colegio Eduardo Santos IED.....	7
4	Antecedentes Investigativos.....	11
4.1	Nivel Internacional.....	11
4.2	Nivel Nacional.....	13
5	Objetivos.....	20
5.1	Objetivo general.....	20
5.2	Objetivos específicos.....	20
6	Marco Metodológico.....	21
6.1	Descripción Del Ejercicio Investigativo.....	21
6.1.1	Enfoque Cualitativo.....	21
6.1.2	Instrumentos de Investigación.....	22
6.1.2.1	Entrevista Semiestructurada.....	22
6.1.3	Población.....	25
6.2	Fases de Investigación.....	28
6.2.1	Primera Fase: El Camino Hacia La Investigación.....	28
6.2.2	Segunda Fase: Fundamentación Teórica y Metodológica De La Investigación.....	28
6.2.3	Tercera Fase: El Final Del Camino.....	29
7	Marco Teórico De Referencia.....	30
7.1	Arte.....	30
7.1.1	¿Qué Se Entiende Por Arte?.....	30
7.1.2	El Arte En La Primera Infancia.....	32
7.1.3	Lenguajes Del Arte.....	34
7.1.4	Apuesta Desde La Política Pública Sobre El Arte En La Educación.....	35
7.1.5	Arte en Primera Infancia: Entre La Instrumentalización y La Expresión Artística.....	37
7.2	Emocionalidad.....	39
7.2.1	Acercándose Al Concepto De Emoción.....	39
7.2.2	Desarrollo Emocional De La Infancia.....	42
7.2.3	Educación Emocional: Ambientes Pedagógicos Adecuados Para La Expresión De Las Emociones En El Aula.....	43
7.3	Neuroeducación.....	47
7.3.1	Concepto De Neuroeducación.....	47

7.3.2	Neuroeducación En La Primera Infancia.....	49
7.3.2.1	Cerebro Emocional: Relación Entre La Emoción y El Aprendizaje.....	54
7.3.2.2	Cerebro Artístico: Relación Entre El Arte y El Aprendizaje.	58
7.3.3	Neuroeducación: El Saber y La Formación Del Maestro.....	62
7.4	Creencias y Pensamiento Del Profesor.	64
7.4.1	Las Creencias y Pensamientos del Profesor.....	64
7.4.2	Surgimiento Línea Investigativa Creencias y Pensamiento Del Profesor.	66
7.4.3	Línea 1 Creencias y Pensamientos del Profesor en la LEI.	67
8	Hallazgos: Creencias, Reflexiones y Sentires De Los Maestros y Las Maestras	69
8.1	El Arte: ¿Creación y Expresión o Instrumentalización?	69
8.1.1	Concepciones Sobre el Arte.....	69
8.1.2	El Arte En El Aula: ¿Entre Las Manualidades, La Expresión Y El Conocimiento?	73
8.1.3	Una Mirada Al Arte En La Ruralidad.	80
8.1.4	Aportes Para La Enseñanza Del Arte En La Primera Infancia: La Voz Del Maestro Formador.	80
8.2	Emocionalidad: Reconocimiento, Presencia y Accionar Pedagógico En Las Aulas.	82
8.2.1	La Emoción Como Vivencia Cotidiana En La Escuela.....	82
8.2.2	Relación Arte y Emoción: Un Vínculo Imprescindible.	86
8.2.3	<i>Arte y Emoción: Construcción de Identidad y Ciudadanía</i>	92
8.2.4	Los Maestros Como Sujetos Emocionales: Entre El Malestar, El deber y El Compromiso.....	92
8.2.5	Aportes para la enseñanza de la Emocionalidad.....	93
8.3	Neuroeducación: Un Campo Emergente Aún Por Explorar	95
8.3.1	Neuroeducación: Un Camino Entre La Intuición y La Experiencia Formativa.....	96
8.3.2	Arte, Emoción y Neuroeducación: Posibilidades De Trabajo En El Aula.	105
8.3.3	Neuroeducación: ¿Una Tarea Pendiente En El Currículo De La Licenciatura en Educación Infantil?	110
9	Reflexiones Finales	113
9.1	Recomendaciones	118
9.2	Limitaciones.....	119
10	Referencias.....	120
11	Anexos.....	126

1 Introducción

La presente monografía de investigación nace de los intereses y cuestionamientos planteados por cuatro maestras en formación, que en el transcurso de su ir y venir por las aulas de la Universidad Pedagógica y los espacios de práctica, se cuestionaron por las creencias de maestros y maestras de educación infantil, respecto a cómo se comprende el arte desde la práctica docente y la posible relación que éste puede tener con la emocionalidad, como un elemento central en el aprendizaje de los niños y las niñas. Además, busca conocer las comprensiones que ellos-as tienen con respecto a una disciplina emergente que es la neuroeducación como una posibilidad de trabajo en el aula.

Este documento de informe del ejercicio investigativo desarrollado da cuenta en primer lugar, del acápite de la justificación, en la que se pone de manifiesto la importancia del por qué investigar sobre las creencias y saberes de maestros y maestras respecto al arte, la emocionalidad y la neuroeducación, y desde allí, se sostiene la necesidad y la relevancia de la investigación.

En segundo lugar, se encontrará la problematización que evidencia, por una parte, el contexto en el que surgen los cuestionamientos y la pregunta que es la base de este ejercicio investigativo. De igual manera, se encuentran los antecedentes de investigación que muestran la revisión de trabajos de grado previos y los cuales fueron realizados en instituciones, a nivel internacional y nacional con respecto a el arte, la emocionalidad y la neuroeducación. Además, se presentan los objetivos donde se recogen los elementos claves y concretos para llevar a cabo este trabajo investigativo.

En tercer lugar, se presenta el marco metodológico desarrollado a partir de un enfoque cualitativo, así como también, el instrumento de investigación utilizado que es la entrevista semiestructurada, junto con la definición de la población y las fases de la investigación.

En cuarto lugar, se encuentra el marco teórico que expone las teorías e investigaciones en torno a las categorías: Arte, Emocionalidad, Neuroeducación finalizando con creencias y pensamiento del profesor.

En quinto lugar, se muestra el desarrollo de interpretación y análisis, respecto de los hallazgos obtenidos en el ejercicio investigativo sobre las creencias de los maestros y las maestras frente a las relaciones que establecen entorno a la implementación del arte, la emocionalidad y la neuroeducación en el escenario educativo.

Por último, se plantean las conclusiones generales, dadas a partir de lo que piensan los-as maestros-as desde estas tres categorías, además de presentar las reflexiones del equipo de educadoras en formación, frente a la implementación de éstas en el aula de educación infantil.

2 Justificación

El planteamiento y desarrollo de este ejercicio investigativo, pretende reflexionar entorno a las creencias de maestros y maestras de educación infantil sobre las posibles relaciones entre, el arte, las emociones y la perspectiva de la neuroeducación, considerando que tanto el arte, como la emocionalidad han sido tomados como elementos importantes y centrales que posibilitan los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

De igual manera, busca introducir y posibilitar el acercamiento del equipo de educadoras en formación al conocimiento de otras perspectivas, en las que, desde bases experienciales, teóricas y sociales, las-os maestras-os comprenden y proyectan estos elementos en sus aulas.

De allí que este ejercicio de investigación, adquiera especial relevancia, puesto que consulta las creencias de maestras y maestros que inician su labor (nóveles), como de aquellas-os que llevan un tiempo bastante amplio en su ejercicio docente (maestras-os expertas-os), como de las maestras-os de maestras-os, e incluso, de aquellas-os que están cursando los últimos semestres de la Licenciatura en Educación Infantil, todo ello con miras a que el equipo investigador pueda realizar un ejercicio reflexivo acerca de su formación y de sus prácticas, orientadas hacia su cualificación y mejoramiento.

Además, porque también se busca resignificar el arte como un elemento o tema fundamental para el trabajo pedagógico y didáctico dirigido a la primera infancia, ya que éste se convierte en ese pilar mediante el cual las niñas y los niños exploran, sienten, conocen, actúan y se conectan con el mundo, desde sí mismos, desde sus emociones, desde las interacciones con los otros, con el mundo social y natural que les rodea.

En concordancia con esto, se reconoce que el arte aborda y promueve las capacidades de índole creativa, estética y emocional de los seres humanos, por ello, sin duda, logra aportar significativamente en todas las dimensiones del desarrollo de la infancia tanto a nivel cognitivo y social. Tal como lo refiere el SED (2010) citando a Lowenfeld, (1961) en el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial del Distrito (que de aquí en adelante será nombrado bajo las siglas LPCEID) cuando menciona que:

La introducción de la educación artística en los primeros años de la infancia podría muy bien ser la causa de las diferencias visibles entre un hombre con capacidad creadora propia y otro que, a pesar de cuanto haya sido capaz de aprender, no sepa aplicar sus

conocimientos, carezca de recursos o iniciativa propia y tenga dificultades en sus relaciones con el medio con que actúa. Puesto que percibir, pensar y sentir se hayan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles. (p. 69)

Sumado a lo anterior, este ejercicio investigativo busca constituirse en un referente al presentar a los maestros y las maestras, la importancia de conectar aspectos biológicos y emocionales en función del campo educativo, los cuales se han venido configurando a través de un nuevo campo de estudio como lo es el de la neuroeducación; teniendo en cuenta que uno de los medios asertivos que la neuroeducación ha descubierto para que el cerebro aprenda, es dado a través de la emoción, como percepciones que alimentan la curiosidad, donde el arte juega un papel totalmente indispensable.

Por consiguiente, traer el arte desde las comprensiones dadas desde la neuroeducación, permitirá que tanto maestros y maestras de educación infantil, como de las-os que están dentro del proceso formativo, conozcan sobre nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que cualificaran y mejoraran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a esto, se acude a Mora (2013) cuando menciona que hay “Maestros que admiten y afirman que sería muy positivo para ellos y mejoraría sus capacidades docentes, si se les proveyese de un mejor conocimiento de los últimos hallazgos científicos sobre la emoción” (p.26).

Simultáneamente invitamos a los maestros de maestros de la LEI¹ de la UPN, a las-os maestras-os en formación, maestras-os nóveles y expertos, para conversar, reflexionar y pensar en la construcción de currículos y metodologías, que reconozcan los procesos que se llevan a cabo desde el cerebro del niño-a, en los que se busca respetar y valorar la diferencia y la diversidad de sus ritmos, sus sentires y sus pensamientos particulares.

Así pues, conocer que los cambios sinápticos del cerebro son resultado de la enseñanza que reciben sus alumnos puede ya transformar la actitud de muchos maestros y producir en ellos un tono diferente, emocional y cognitivo, en la forma en que puedan ver la enseñanza. (Mora, 2017, p. 28).

¹ LEI: Licenciatura en Educación Infantil

3 Situación Problemática

3.1 Contexto De La Situación Problemática

La identificación y construcción del contexto del problema investigativo que posibilitó el desarrollo del presente ejercicio académico requirió de la sistematización y organización de los elementos teóricos pertinentes, así como de las diferentes experiencias vivenciadas en el marco de las prácticas pedagógicas durante el proceso de formación como educadoras infantiles. Todo ello, busca aportar al reconocimiento y fundamentación sobre la importancia del trabajo educativo en torno al arte y la emocionalidad, así como las implicaciones de este trabajo pedagógico, en el desarrollo cerebral de niños y niñas de primera infancia. De igual manera, intenta mostrar los aspectos que genera el no tomarlas en cuenta en las aulas, y desde este sentido, poder plantear algunas ideas sobre el reconocimiento de elementos importantes de la neuroeducación que puedan orientar el accionar pedagógico de las-os maestras-os para las infancias.

3.1.1 Escenarios de Práctica Pedagógica en la LEI.

Como se dijo anteriormente, dentro de los elementos que contextualizan la situación problemática, se acude a la observación directa y participativa de las educadoras en formación y las cuales se realizan en el marco de las prácticas formativas, en las que además se establecen interacciones con maestras titulares de educación inicial en algunas instituciones oficiales de la ciudad de Bogotá.

Cuando se realizan las prácticas de III-IV semestre (educación inicial y preescolar) y de V-VI semestre (ciclo inicial) se posibilitó el observar y reflexionar sobre elementos como las metodologías de trabajo utilizadas por las maestras, el manejo y conocimiento que sobre el arte y el desarrollo socioemocional que tienen y que a la vez implementan en sus intervenciones pedagógicas. A lo anterior, también se suma el poder conocer las relaciones e interacciones que se establecen entre maestra - niño-a en la realidad de las aulas.

A continuación, se presentarán las instituciones que se constituyeron en escenarios de las prácticas pedagógicas de las educadoras en formación que conforman el equipo del presente ejercicio investigativo y que por lo tanto se constituyeron en los lugares que incitaron sus reflexiones y búsquedas pedagógicas.

3.1.1.1 CDI. Fundación Social Crecer sede La Favorita - Bogotá.

La Fundación Social Crecer sede La Favorita (s.f) se encuentra ubicada en la localidad de los Mártires del Distrito Capital de Bogotá. Los documentos pedagógicos de la institución contemplan la relación arte - niño - maestro, en donde las docentes del CDI basan su trabajo de carácter interdisciplinario, creativo e innovador desde enfoques y fundamentos pedagógicos desde la perspectiva de derechos, haciendo uso del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras de la primera infancia, para así responder a las condiciones individuales y culturales de los niños, niñas sus comunidades y sus familias.

En el transcurso de las prácticas pedagógicas que se desarrollaron en este CDI se observó la multiculturalidad, ya que en este escenario se encontraban niños y niñas de comunidades como: emberá, venezolana y colombiana.

La mayoría de las docentes de la Fundación eran auxiliares de preescolar; en ocasiones mostraban su inconformismo debido a las problemáticas que tenían con los padres y madres de los niños y niñas, ya que en su gran mayoría las familias eran población flotante y ejercían trabajos como la prostitución, el expendio de drogas o trabajos informales.

La Fundación Social Crecer, busca orientar el trabajo con los niños y las niñas bajo el LPCEID, promoviendo el diseño de los proyectos de aula de acuerdo con los cuatro pilares, sin embargo, las maestras expresaban poco conocimiento acerca de lo que este Lineamiento curricular orienta para el desarrollo del trabajo pedagógico con la primera infancia. Por ello, se pudo apreciar que no todas expresaban una comprensión sobre el significado del arte y, por ende, tendían a confundir sobre todo el arte plástico con trabajos manuales dirigidos hacia la motricidad fina y el aprestamiento para la escolaridad. En este sentido, se observaba que pintar un dibujo en una hoja de papel, hacer bolitas de plastilina y rellenar una figura era entendido por las maestras como arte y no se evidenciaban otras propuestas en sus planeaciones que involucraran alguna actividad que en torno otros lenguajes expresivos del arte como la danza, la música o el teatro.

Por otra parte, algunas maestras mostraban frustración, ya que entre sus funciones se encontraba el diligenciamiento de un sinnúmero de formatos y evidencias fotográficas que el ICBF exige, y que además de velar por el cuidado de los niños y las niñas en cuanto a alimentación, era casi imposible contar con el tiempo para crear y desarrollar actividades

pedagógicas significativas y relacionadas con los pilares de la educación inicial. Esto generaba niveles de estrés constante que terminaba en regaños a los niños y a las niñas, manifestándose en acciones supremamente violentas llegando a sacudirlos, y en ocasiones, como en los momentos de la alimentación cuando los niños trasbocaban la comida, ellas se la volvían a introducir en su boca, lo que generaba que los niños estuvieran reacios y rechazaran estar con sus maestras.

Ahora bien, en relación con los proyectos de aula, estos tendían a ser lejanos a los contextos étnicos y culturales de cada niño y niña; por ende, por salas² terminaban realizando las mismas actividades. Por lo general estas propuestas tenían una duración de media hora y los niños se dormían entre llantos y regaños. Lo cual mostraba a las educadoras en formación, como quedaban en evidencia las afectaciones que a nivel emocional tenían las niñas y los niños, al no tener entornos cálidos, acogedores, respetuosos y agradables (como deben ser) que sustentaran adecuadamente, tanto sus procesos de aprendizaje, como su desarrollo socioemocional.

3.1.1.2 Colegio Eduardo Santos IED.

El colegio se encuentra ubicado en el barrio Eduardo Santos en la localidad 14 Mártires. Según el Manual de convivencia del Colegio Eduardo Santos IED (2020), expresa la importancia del reconocimiento y respeto por las diferencias, intereses, capacidades e individualidades de cada uno de los estudiantes para que lleguen a ser personas líderes, felices y útiles a la sociedad. En éste se incluye el enfoque de trabajo de los docentes, a través del cual debe diseñar estrategias que lleven a un aprendizaje significativo en el que la alegría, la felicidad y el juego deben tener gran importancia, convirtiéndose así en bases que les permitan a los niños y las niñas asombrarse, preguntarse, comprender y reflexionar críticamente su contexto y la multiplicidad de realidades.

En el desarrollo de las prácticas pedagógicas de la LEI en esta institución se pudo observar que los contenidos presentes en las clases reflejan un currículo convencional con un enfoque dirigido hacia el aprendizaje de la ciencia y la matemática de carácter memorístico y repetitivo. En las aulas de educación inicial se evidencia un trabajo enfocado hacia las pre-matemática, pre-lectura y pre-escritura como una preparación para la escolaridad posterior.

² Salas: para el contexto de la Fundación el término es utilizado para referirse al espacio que es destinado a cada uno de los grupos de niños. Las salas están organizadas por piso, y clasificadas por una característica del grupo de niños que allí se encuentra por ejemplo sala A y B para gateadores y caminadores.

También se observó cómo los maestros y las maestras intentan implementar el arte, pero solamente mediante actividades lúdicas puntuales y de manualidades, como la realización de disfraces y decoraciones para adornar el salón en la semana cultural o diversas actividades programadas institucionalmente, dejando de lado el sentido del arte que impulsa al niño a imaginar, crear, inventar y expresarse a través de sus emociones o de su corporalidad.

En una ocasión se pudo observar cómo la creatividad, el arte y la emocionalidad no estaban siendo potenciadas en la institución, ya que en una actividad libre con pinturas, se les ofreció a los niños y las niñas una serie de materiales y se les pidió que realizaran cualquier cosa en la hoja; lo que quisieran, sintieran o se les viniera a la mente, y es ahí donde se pudo notar que los niños se quedaron en blanco sin saber qué hacer, por lo cual empezaron a decir a las educadoras en formación de la UPN: “profe dígame ¿qué hago?, ¿qué tengo que hacer?”, ante lo cual se reafirma nuevamente y se les invita a dibujar “es algo libre”, o “puedes plasmar lo que quieras”, pero para ellas-os fue muy difícil. Al finalizar la actividad se pudo apreciar cómo la mayoría de ellas-os terminaron dibujando la tradicional casa con el paisaje, y en cierto momento, se quedaban detenidos con caras tristes por no tener el color exacto para el dibujo, como verde para el árbol, esto se convirtió en una preocupación para ellas-os porque no les iba a quedar acorde a lo real.

También se observaba que las-os niñas-os en este tipo de actividades son muy dependientes de la instrucción del docente y siempre están en busca de una orientación, de una aprobación para poder continuar; es así como el maestro juega un papel que limita la creatividad y los aprendizajes de las-os niñas-os al decirles qué hacer y no dejarlos descubrir y experimentar por cuenta propia.

Lo anteriormente expuesto nos llevó a cuestionarnos sobre la implementación del arte y como el maestro comprende y media las emociones que se generan en las aulas, que al mismo tiempo se convierten en el elemento principal que ayuda a fomentar las conexiones cerebrales y así dar paso al aprendizaje.

Desde nuestro lugar formativo y las observaciones realizadas en los sitios de práctica CDI Fundación Social Crecer sede La Favorita - Bogotá y el Colegio Eduardo Santos de Bogotá, vemos que los-as maestros-as en lo que respecta al arte en las aulas lo trabajan en un mínimo porcentaje o simplemente no se trabaja. Como lo menciona Peña (2011)

La educación actual sigue concentrando sus esfuerzos en el desarrollo del aspecto cognitivo, ubicando a la educación de las artes en una posición marginal, o a lo mucho integrada al currículo como un componente secundario, lo que podría ser interpretado como «las artes se consideran agradables, pero no necesarias». (p.24)

Según lo anterior, ya sea porque hace parte de las áreas obligatorias del currículo o por cumplir el reglamento, o simplemente por considerarlas agradables, lo que terminan realizando algunos-as maestros-as es instrumentalizar el arte.

Dejando ver como las actividades artísticas son generadas a través de canciones y guías para mantener el orden y la disciplina en las aulas, sin pensar ¿Cómo se pueden realizar actividades significativas que involucren el sentido liberador que el arte propicia? Dando un papel poco valorado a la diversidad de lenguajes artísticos que se pueden desarrollar con los niños y las niñas.

Es preocupante ver que la no implementación o la instrumentalización de las experiencias artísticas terminan realizando afectaciones tanto en las habilidades cognitivas, como en las socioemocionales, de los niños y las niñas.

Por ejemplo, en las observaciones en los sitios de práctica evidenciamos un desinterés por el desarrollo emocional de los-as niños-as. Esto se vio reflejado en niños y niñas con poca disposición, dispersos, malhumorados, reflejando miedos, ansiedades y frustraciones que terminaban en aislamiento de sus pares o en comportamientos agresivos, físicos y verbales a compañeros y docentes, a la par con situaciones de maltrato emocional.

De acuerdo con lo anterior, una de las problemáticas que se suma a este ejercicio investigativo, son las situaciones y ambientes emocionalmente irritables que se generan en la jornada educativa. Lo anterior es corroborado por Mora (2013) cuando enuncia que “Un medio ambiente adverso, castigador y estresante influye e impide, el normal desarrollo de los circuitos cerebrales que permiten ese aprendizaje normal” (p.54) y es que muchas veces los maestros y las maestras separan lo neuronal de lo emocional, invisibilizando esta relación tan importante en el aprendizaje.

Por lo tanto, es importante repensar el desarrollo emocional, los ambientes y como estos afectan a nivel neuronal. Aunque cabe aclarar que el maestro o la maestra no requeriría un conocimiento especializado del cerebro, este si le sería muy útil en el desarrollo de su práctica,

como lo afirma Ríos y Jiménez (2016) “No exige que el docente cuente con conocimiento especializado en neuroanatomía y funcionalidad cerebral, pero la formulación de estas nuevas técnicas orientadas a la pedagogía influirá indirectamente en la estructuración y reorganización de las redes neuronales de los niños” (p. 57), es por esto por lo que creemos que hablar de enseñanza desde el arte se convierte en un elemento vinculante entre la emoción y el cerebro por el cual niños y niñas pueden adquirir conocimiento de manera significativa. Presenta entonces grandes beneficios en todos los ámbitos, pues según Goleman (1996) “Uno aprende mejor cuando hace algo que disfruta comprometiéndose con ello” (p. 86), en otras palabras, el arte activa la curiosidad y se configura como un motivador que alimenta la atención, y la memoria facilitando tanto procesos de aprendizaje como de enseñanza.

Adicional a lo anterior, también se evidencio en las prácticas pedagógicas que los maestros expertos y noveles muchas veces no tienen conocimiento del arte en su plenitud, ni tampoco sobre la emocionalidad, o del proceso de desarrollo cerebral, puede que sea por falta de orientación de las instituciones o de los maestros de maestros que los formaron, o en su lugar de trabajo no es el énfasis en el cual se centra la institución, o simplemente no les interesa y no ven la necesidad para promover estos temas en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.

Pues los maestros y las maestras son promotores de los aprendizajes que los niños y las niñas implementan en su vida diaria y en su futuro, por tanto, son ellos quienes establecen bases de acción para desarrollar actividades en el aula, si el maestro y la maestra con base a sus creencias, no son dialógicos, ni reflexivos con sus alumnos, no desarrollarán actividades que brinden garantías de discursos enriquecedores y significativos. Los-as maestros-as son formadores de sujetos que están aprendiendo del mundo que los rodea, por ende, ser sujetos críticos y observadores permitirá que no se usen las mismas metodologías tradicionalistas y generen cambios en los paradigmas que han existido en la educación.

Por tanto, consideramos importante indagar acerca de:

¿Cuáles son las creencias que tienen los-as maestros-as de educación infantil sobre la relación arte, emoción y neuroeducación como elementos potencializadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas?

4 Antecedentes Investigativos

A continuación, se presentan a manera de síntesis algunas de las diferentes investigaciones y trabajos de grado realizados previamente en el campo de la educación infantil, que, para el ejercicio investigativo, aportan elementos relacionados con las categorías principales elegidas para el desarrollo del presente trabajo de grado: arte, emoción, neuroeducación y la relación que ellas tienen desde los pensamientos y creencias del maestro-a de educación infantil.

La presentación de estas investigaciones se efectúa primero que todo teniendo en cuenta su lugar de origen y realización, encontrando así una clasificación a nivel internacional y nacional; para el caso de esta última, se presentan investigaciones realizadas en Bogotá y las encontradas particularmente en el Alma Mater, la Universidad Pedagógica Nacional.

Cabe resaltar que, para el tema específico de Neuroeducación, solo se hallaron dos investigaciones sobre esta en toda la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. La primera una tesis de Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa que investigo sobre las Neurociencias y su relación con las prácticas pedagógicas y la segunda un proyecto de grado de la LEI, convirtiéndose esta última en el único precedente que hasta la fecha ha investigado sobre neuroeducación específicamente en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

4.1 Nivel Internacional

Para comenzar, Sánchez (2017-2018) en su trabajo de grado *La importancia de la formación Docente en Neuroeducación* realizado en la Universidad de Sevilla - España, indaga sobre la existencia y pertinencia de la formación de docentes en neuroeducación, así como en los conocimientos que sobre este campo tienen tanto maestros titulados como maestros universitarios formadores de maestros; a la par, identifica los neuromitos que existen entre el profesorado. Bajo la metodología de base cualitativa y cuantitativa cuya herramienta base de la investigación fue el cuestionario cerrado, y desde el enfoque cualitativo la entrevista no estructurada, el autor trabaja con un grupo de 30 docentes activos en la etapa de Educación Primaria en diferentes contextos de la localidad de Alcalá de Guadaíra y con docentes

responsables de la formación de futuros maestros, que trabajan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Dentro de las conclusiones presentadas, el autor evidencia que existe una escasa formación en neuroeducación, y esto es debido a varias razones, entre las que se encuentra que parte del profesorado no continúa con una formación permanente, lo que lo lleva a tener poco conocimiento en neuroeducación, por lo tanto, no logra establecer discursos y apropiación de los conceptos. De allí también se deriva que al ser la neuroeducación un campo de investigación relativamente reciente, por lo tanto, no se encuentran una buena cantidad de sustentos teóricos que validen y respalden, tanto los procesos de formación de maestros, como el mismo trabajo de investigación.

Este trabajo investigativo, permite acercarse al reconocimiento del porqué es tan importante y relevante, tanto trabajar, como empezar a hablar de neuroeducadores, entendidos como docentes que establecen conexiones desde el desarrollo, el contexto, el cerebro y la emocionalidad, sin desligar ninguna, pues todas son indispensables en el desarrollo de niñas-os. A esto se suma, que esta investigación trabaja desde los pensamientos y creencias, tanto de maestros expertos como de docentes universitarios, planteando así la importancia de indagar las concepciones que tienen respecto de la relación cerebro y educación, para que se puede dar desde la neuroeducación en las aulas.

Por otra parte, Pérez (2018-2019) realizó un trabajo de investigación titulado *Las emociones a través del arte en educación infantil: cuestionario CAE para el profesorado*. Este es desarrollado en la Universidad de Valladolid, España, en el que surgió de la necesidad de dar respuesta a dos carencias que la autora observó durante su práctica en el aula, las cuales fueron: falta de vínculos emocionales y pocas actividades artísticas que se reducían a pintar dibujos ya hechos. Esta autora intenta reconocer el papel que juega el arte y las emociones durante la etapa infantil e intenta darle respuesta por medio de su conceptualización, por mirar su presencia en la legislación vigente, y localización de proyectos educativos existentes; además de la implementación de un cuestionario o entrevista a 43 maestros y maestras de educación infantil, con el objetivo de descubrir cómo el arte y las emociones se integran en la práctica real de los centros de educación infantil en la provincia de Valladolid.

La autora concluye diciendo que los docentes participantes reconocen que las emociones son importantes para la enseñanza y aprendizaje, por ello, es importante aprender sobre educación emocional y que a la vez implementarlo a través del arte aporta muchos beneficios como lo son: motivación, respeto, creatividad, libertad, facilidad de expresión, empatía; pero aun así, siguen sin transformarse cayendo en actividades con materiales ya estructurados, Pérez afirma que esto se debe a que el arte no se percibe como esencial dentro del currículo y desde su análisis el problema está en su epistemología didáctica y nunca va a haber un cambio si los docentes no se forman en el tema y no unifican el arte y las emociones por medio de experiencias que fortalezcan la inteligencia emocional a través del arte, ya que ese es nuestro papel como docentes contribuir al desarrollo integral.

Se aprecia que este trabajo de investigación es pertinente para el presente trabajo de grado, porque recoge y reconoce la importancia de dos de las categorías propias, como lo son el arte y la emocionalidad, mostrando como por medio de actividades artísticas se puede favorecer y enriquecer el desarrollo emocional, además que propicia un sustento teórico con autores que relacionan la importancia del arte y la emocionalidad.

4.2 Nivel Nacional

En este nivel, Soto (2016), mediante la investigación titulada *Relación entre las prácticas pedagógicas y las neurociencias: aportes al currículo de Educación Inicial* y la cual fue realizada para la maestría de Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional; busca describir, reconocer y analizar los fundamentos de la práctica pedagógica de los docentes de Educación Inicial en los procesos de enseñanza aprendizaje, para luego poder establecer un puente que logre aportar y construir en torno al pensamiento crítico y creativo desde la aplicabilidad de la Neurociencia en el currículo de Educación Inicial.

Para lo anterior, la autora desarrolla su investigación en tres instituciones educativas de Bogotá, con un grupo de 22 licenciados, de los cuales 15 son maestros, 13 licenciados de educación o pedagogía infantil y 2 en proceso de grado, los otros 7 son profesionales relacionados con el ámbito educativo y directivos de las mismas instituciones. En cuanto, al sustento epistemológico utilizado, este se centra dentro de la teoría socio-critica, ubicándose en el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico. Las muestras representativas de esta

investigación son dos: una, utilizada para aplicar el cuestionario como técnica cuantitativa, y la otra utilizada mediante el grupo de discusión, como técnica cualitativa de investigación.

Los resultados obtenidos mostraron que los lineamientos curriculares actuales se presentan desde el discurso de las competencias lo cual está generando una limitación en la formación integral, pero además, la autora rescató las reflexiones de maestros y directivos sobre las posibilidades de nuevas estrategias que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje, solo que al carecer de fundamentaciones y por el afán de la presentación de resultados, se termina alejando el discurso de la realidad de la práctica educativa. A su vez, los docentes reconocen que la implementación en el aula de pautas de neuroeducación refleja aprendizajes significativos, un afianzamiento en el pensamiento crítico, además resaltan la emoción como elemento indispensable para trabajar en las aulas. Esto derivó en la presentación de siete pautas que se fundamentan desde la Neurociencia y los resultados obtenidos en la investigación, las cuales son: el manejo de la emoción dentro del aula, el rol del lenguaje desde una narrativa crítica, la importancia del aprendizaje significativo, la relación del aprendizaje con el juego, la justificación de respetar las horas de sueño y el papel del arte en el desarrollo de la creatividad. Estas pautas sirven de fundamento en la construcción de un currículo de Educación Inicial que se caracterice por entender las Neurociencias como una posibilidad de trabajo en el aula y que a su vez fomente el pensamiento crítico y creativo en los niños.

Es importante señalar que este trabajo se convierte en un insumo importante para la presente investigación, en la medida que trabaja elementos tanto teóricos e investigativos sobre temas como la educación inicial, el pensamiento crítico y creativo y en donde visibiliza la importancia del arte y como éste debe ser desarrollado en los currículos de educación inicial sin caer en la instrumentalización de éste; además incluye las creencias, posturas y reflexiones de licenciados en torno a como todas estas temáticas se pueden abordar desde la neurociencia como un apoyo, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, Romero (2017) desarrollo un proyecto titulado *El arte en la educación inicial, una propuesta artístico-pedagógica desde las inteligencias múltiples*, desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional, desde la Licenciatura en Artes Visuales, con una metodología de corte cualitativo enfocándose en la monografía. Esta investigación se desarrolla como una propuesta artístico-pedagógica diseñada para ser llevada a cabo con niños entre los 2 y los 3

años, ya que es importante resaltar la importancia de las artes y el vínculo emocional que generan en sus primeros años de vida. Con esta propuesta se busca dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar la realidad educativa en el ámbito de la primera infancia, establecer un diagnóstico para poder intervenir, potenciar modificar o mejorar las situaciones educativas.

En cuanto a los hallazgos y conclusiones de la investigación, el autor expresa que la educación inicial debe ser acompañada de la familia, además debe garantizarse un proceso artístico y emocional. También que el desarrollo humano y la cultura presentan vínculos y tienen en común un mismo fin, que es el de generar las condiciones para que las personas alcancen altos niveles de satisfacción con sus propias vidas y con la sociedad en la que conviven. Así como que los niños sean sujetos que aprenden por su corporeidad y por medio de esta se relacionan con la sociedad y expresan sus emociones.

Es importante resaltar que esta investigación busca el fin de apropiarse de la importancia del vínculo del ser humano con las artes y como por medio esta diversidad de lenguajes puede expresar sus emocionalidades, ya que los niños aprenden desde sus sentidos, desde el movimiento y por medio de estos se comunica con social y culturalmente manifestando sus emociones. Esto teniendo en cuenta que el niño de tres años en la educación inicial ha llegado a comprender las normas básicas sociales establecidas y se comunica mediante los símbolos propios de su cultura, es decir, habla y camina, puede hacer, controla su cuerpo y se reconoce como un ser individual dentro de una colectividad, situación o capacidad que es utilizada para promover la aprehensión de las conductas y normas sociales para la incorporación al mundo de los oficios y las operaciones, o que puede darse desperdiciando la capacidad creadora propia de esta edad.

Igualmente, Aguiar (2019) elabora un proyecto de grado denominado *Aportes significativos a la construcción del rol docente de artes escénicas en primera infancia*, el cual fue desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional desde la Licenciatura en Artes Escénicas. Este proyecto se generó en el Jardín infantil Los Chavitos creativos, cuyo objetivo es el de observar el rol docente, analizando cómo este se desenvuelve en las artes escénicas con los niños; al desarrollar este proyecto se tenía como eje e insumo principal los diarios de campo, en donde se documentaban las formas como se desenvolvían los contenidos y habilidades de las artes escénicas en la primera infancia. A partir de esta observación minuciosa, se pretende

formular alternativas para el docente, que le permitan movilizar competencias, contenidos o habilidades de las artes escénicas dentro del aula, tanto en la práctica pedagógica como en el rol profesional. La investigación es de corte cualitativo, constituyéndose como una investigación de acción pedagógica, que se centra en generar un taller de artes, el cual involucra a docentes o practicantes para saber cómo se desenvuelven en esta labor, y lleva como finalidad el reconocimiento de los aciertos y desaciertos de estas prácticas.

Es así como en este trabajo se desarrollan 16 puestas en escena, cada ensayo estaba enfocado en la primera infancia y en el desenvolvimiento del maestro en estas prácticas, esto permite la reflexión y aportes significativos a los maestros y maestras que desarrollaron estos talleres, así mismo, fue desarrollado en tres etapas: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y reflexión; donde por medio de los diarios de campo, talleres y ensayos, los maestros lograron apropiarse de estas actividades en el aula, además que para los niños resultaba más fácil memorizar libretos y movimientos.

De igual manera, Mora (2021) realiza una investigación titulada *Elementos reflexivos de la experiencia artística en la Licenciatura de Educación Infantil* desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional desde la licenciatura en Educación Infantil y el enfoque que manejó fue la monografía; la investigación fue desarrollada en el marco de la pandemia lo que generó una reflexión acerca de cómo los maestros en formación concebían el arte en la primera infancia. El propósito era aproximarse al concepto de experiencia artística desde la formación de los maestros en la práctica pedagógica, integrando diálogos entre la pedagogía y el arte y teniendo presente los diferentes referentes teóricos, así como las voces de los maestros y maestras de la LEI y de estudiantes que se encuentran en formación para ser futuros docentes, generando reflexiones y análisis que contribuyan a fortalecer la experiencia artística en la LEI de la UPN.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información constituyeron una muestra significativa para la resolución de la pregunta problema, estas son: entrevista semiestructurada, instrumento de encuesta y el análisis del esquema de la estructura curricular versión tres del Programa Educación Infantil; las preguntas se presentaron y desarrollaron con maestros en formación de educación infantil, para así saber ¿Qué es la experiencia artística? ¿Cómo conciben el arte en primera infancia? entre otras preguntas.

Como conclusión, se toman las voces de los maestros y maestras en formación para generar reflexiones al interior de la Universidad Pedagógica Nacional desde el arte que se refleja en la enseñanza por parte de los maestros, así como también, desde los intereses de los estudiantes y en el currículo establecido, sin embargo, cabe anotar que el programa de educación infantil no cuenta con una biblioteca propia, donde se escriba sobre las experiencias artísticas, por ello, sería pertinente tener un espacio específico que como licenciatura convoque al diálogo para dar un lugar especial al diario de campo, fomentando la documentación acerca de lo que pase en la práctica pedagógica y no se pierda en la memoria del estudiante.

Por otro parte, Barreto (2018) en la investigación titulada *Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial: de maestras para maestras*. Realizada para la maestría en Estudios de las infancias en la Universidad Pedagógica Nacional describe, identifica y analiza las creencias de tres maestras en educación inicial sobre el arte teatral enfocándose en las preguntas ¿qué?, ¿para qué y ¿Cómo? el arte teatral está presente en la educación inicial.

La tesis se desarrolla sobre la pregunta ¿Qué creencias tienen las maestras acerca del arte teatral en la educación inicial? y dentro del paradigma interpretativo, usando como marco metodológico un enfoque cualitativo, además de tomar la estimulación del recuerdo como instrumento de recolección y el estudio de caso como método. Con una población de 3 maestras en educación infantil con diferentes enfoques de la siguiente manera: una licenciada en educación infantil, una maestra profesional en música con estudios de educación infantil y una licenciada en artes escénicas que trabaja con Educación inicial.

La autora concluye que el arte teatral tiene un acercamiento al juego dramático en la educación inicial partiendo desde lo corporal, la exploración, la expresión y la imaginación, donde se evidencia un alejamiento de la obra como muestra en escena. Se revela en común que la finalidad de tomar el arte teatral en el aula está centrada en potenciar aspectos como la socialización, el respeto al otro, la identificación, la autonomía, la seguridad, la libertad, la adaptabilidad, la atención, el enfrentar miedos, la experimentación, la expresión de emociones, la construcción de conceptos, la argumentación de las ideas, la imaginación y las relaciones entre maestro-niño, entre otras. Se evidencian diferencias en la forma como cada maestra reconoce el arte teatral y lo trabaja, pero se ve un acercamiento a la creencia de la necesidad de éste en el aula.

Para este equipo investigativo es relevante este trabajo de grado, ya que nos ofrece una mirada acerca de algunas creencias que los maestros pueden tener sobre el arte, aparte de mostrarnos como estas varían según el campo de desarrollo profesional de cada maestra de educación inicial.

Para finalizar, Bravo, Briceño y Chavarro (2011) realizan un proyecto investigativo llamado *Neuroeducación al aula: “Un aporte a la formación inicial de maestros de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional”* desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional desde la licenciatura en Educación Infantil. El objetivo se centró en orientar y contribuir en el acercamiento y la comprensión de los procesos de aprendizaje en los-as niños-as desde la neuroeducación en maestros en formación de la LEI y así evidenciar las relaciones entre el sistema nervioso, el rol del maestro y la educación.

La metodología es tipo descriptivo con un enfoque cualitativo, y a su vez cuenta con el apoyo de algunos elementos de orden cuantitativo. La población se conformó con un total de veinte estudiantes de quinto semestre de la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, con la particularidad de que ya hubiesen cursado para el momento de la investigación, el espacio académico de desarrollo neurobiológico y desarrollo sociocognitivo. El grupo investigativo desarrollan una encuesta y un cuestionario que fue validado en cuanto a su pertinencia por un grupo de estudiantes de noveno semestre de la misma licenciatura; con los resultados obtenidos desarrollaron e implementaron un proyecto pedagógico que constó de una serie de tres talleres desde los cuales se trabajó neurociencia, neuroeducación, neuroeducación en el aula y en la educación infantil y por último el sistema nervioso y el cerebro.

Las autoras concluyen que existen otras perspectivas investigativas, explicativas y prácticas desde donde los maestros en formación de la LEI pueden acercarse para complementar y cualificar su acción profesional. Y aunque el concepto de neuroeducación puede llegar a ser desconocido para muchos maestros en formación de la licenciatura, después de su comprensión, reflexión y análisis encuentran este como una opción desde donde pensar su quehacer pedagógico.

Ahora bien, cabe resaltar la importancia de este proyecto de grado para éste equipo investigativo, la cual radica en que se convierte en el único antecedente encontrado, específicamente en la LEI y que plantea el tema de la neuroeducación como una posibilidad de

trabajo con la primera infancia, cuestionando a su vez, el aporte que la neuroeducación puede dar o contribuir en la formación de maestros de la licenciatura en busca de entender desde otros lugares la perspectiva de las infancias, sus contextos y sus múltiples posibilidades.

Como resultado del análisis realizado a los antecedentes se observan aportes importantes en la construcción de nuevos conocimientos desde diferentes perspectivas, se entiende, que se está construyendo un discurso en varios lugares del mundo y en Colombia en torno a nuevas formas y alternativas de ver y entender los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, se considera importante conocer diferentes problemáticas, metodologías y enfoques de investigación utilizados en cada uno de los trabajos investigativos, pues con ellos buscan promover reflexiones críticas y constructivas sobre algunos elementos que se han identificado en las aulas, en relación a temas como el arte, la emocionalidad de los niños-as y la neuroeducación, temáticas que se problematizan en este ejercicio investigativo.

5 Objetivos

5.1 Objetivo general

Realizar una aproximación a las creencias de maestros y maestras de educación infantil respecto del arte, la emocionalidad y sus posibilidades de trabajo en el aula, en diálogo con la neuroeducación.

5.2 Objetivos específicos

- Identificar las creencias de las maestras y los maestros de educación infantil desde sus discursos respecto del sentido del arte y la emocionalidad en su quehacer pedagógico.
- Indagar sobre el acercamiento y conocimiento que las maestras y los maestros de educación infantil tienen respecto de la neuroeducación y su implementación en las aulas.
- Realizar el análisis sobre las creencias de las maestras y los maestros de educación infantil en torno a las relaciones que se establecen entre el arte, la emocionalidad y la neuroeducación.
- Aportar a las reflexiones sobre la formación de maestras y maestros en la Licenciatura de Educación Infantil en cuanto las posibilidades pedagógicas de interrelación entre el arte, la emocionalidad y la neuroeducación.
- Reconocer la neuroeducación como una nueva apuesta educativa para cualificar las prácticas docentes en el aula

6 Marco Metodológico

En el presente capítulo se expone el proceso metodológico, el cual está planteado desde un enfoque cualitativo. Se encuentra la población elegida para su participación conformada por: maestros-as de maestros-as, maestros-as en formación, maestros-as noveles y maestros-as expertos, quienes comparten las creencias y motivaciones que hacen parte de su quehacer docente. De igual manera se encuentra en detalle la ruta que fue tomada por el equipo de educadoras en formación-investigadoras, para el transcurrir de este ejercicio en el que se presentan aspectos como lo son, el instrumento, las herramientas de recolección de datos y las fases desarrolladas en este proceso.

6.1 Descripción Del Ejercicio Investigativo

6.1.1 Enfoque Cualitativo.

El presente ejercicio investigativo está construido desde un enfoque cualitativo que según Castaño y Quecedo (2003) se define como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7), lo anterior está directamente relacionado con lo planteado en la presente investigación, ya que ésta busca acceder al significado de las acciones, creencias, historias de vida y formas de ver la realidad de las-os maestros-as entrevistados en torno al arte, la emocionalidad y la neuroeducación. Además de dialogar con las teorías en función de explicar, informar e integrar los acontecimientos, interacciones, pensamientos y comportamientos para así ser interpretados. (Castaño y Quecedo, 2003). Siguiendo esta misma línea encontramos que Sandoval (1996) afirma que

Asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p. 32)

Dentro de este orden de ideas, este enfoque cualitativo permite la interpretación de las miradas que dan a conocer el proceso de apropiación de sus realidades, es por ello que, desde las voces de maestros-as y las diferentes categorías elegidas, se identifican los elementos semejantes y diferentes que cada uno de ellos y ellas expresan y que han sido construidos desde su formación, experticias y prácticas docentes.

6.1.2 Instrumentos de Investigación.

Para este ejercicio investigativo se elabora una serie de preguntas que tienen relación con el marco teórico y con los objetivos de la investigación con el fin de recolectar la información, por ello, se recurrió a la entrevista, y para este caso en particular se emplea la entrevista semiestructurada.

6.1.2.1 Entrevista Semiestructurada.

La entrevista es en sí un proceso comunicativo. En el caso de la entrevista semiestructurada, entre sus ventajas esta la versatilidad y el poder establecer un diálogo ameno y cercano, desligándose de la formalidad y la rigidez de otro tipo de entrevistas. Para Folgueiras (2016)

En la entrevista semiestructurada también se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello – de igual forma- se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada. En la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada. (p. 4)

En función de lograr los objetivos de este ejercicio investigativo se realizan 21 entrevistas semiestructuradas a un grupo diverso de maestros y maestras, donde fue de vital importancia reconocer al maestro-a desde sus diferentes momentos o etapas de formación y de ejercicio profesional; es por ello que se organizaron en las siguientes categorías: maestros-as de maestros-as, maestros-as en formación, maestros-as noveles y maestros-as expertos.

Por ello se hizo necesario la realización de un guion que fuera flexible y según las particularidades de cada maestro-a se busca profundizar desde algunas preguntas o alterar el orden de estas, en función de alcanzar el rastreo necesario e importante de las creencias de los maestros-as con respecto al arte, la emocionalidad y la neuroeducación.

Es así como se diseña una entrevista semiestructurada que contiene seis preguntas abiertas, dos de las preguntas se ocupan de percepción del arte y la implementación de este en el aula, otras dos preguntan por la forma como perciben la emocionalidad y la importancia en la educación infantil y las dos últimas preguntas permiten conocer las concepciones que tiene cada maestra-o sobre la neuroeducación y su posibilidad de trabajo pedagógico en el aula desde el arte y la emocionalidad.

Cabe anotar que estas entrevistas fueron realizadas, debido a la pandemia y el aislamiento causado por el COVID 19, a través de una videollamada con cada docente desde las plataformas TEAMS, ZOOM, MEET y WHATSAPP.

A continuación, se presentan las preguntas que orientan el ejercicio de las entrevistas realizadas para cada grupo de la Población de Maestras-os:

Anexo 1: Preguntas Diseñadas Para Este Ejercicio Investigativo.

Preguntas realizadas a maestros-as de maestros-as de arte

MAESTROS DE MAESTROS	PREGUNTA
ARTE	Usted como maestra-o ¿Cuáles considera que son los elementos claves en la enseñanza de las artes para la formación de educadoras-es infantiles?
	¿Considera usted que, a partir de los procesos de formación en artes ofrecidos por el programa, las-os futuros docentes pueden poner en práctica acciones pedagógicas artísticas en su ejercicio profesional?
EMOCIONALIDAD	¿Desde sus conocimientos, experiencias y experticias considera que el arte es un medio para potenciar la emocionalidad de las niñas y niños? ¿Por qué?
	¿Considera importante formar a las-os futuros docentes en el abordaje de la emocionalidad en primera infancia a través de las artes? ¿Por qué?
NEUROEDUCACIÓN	¿Qué conoce sobre la Neuroeducación?
	¿De qué manera se puede establecer la relación entre la neuroeducación y su área de conocimiento?
	¿Como docente de artes, considera importante que las-os futuros docentes conozcan sobre la relación entre el arte, la emocionalidad y la neuroeducación? ¿Por qué?

Preguntas realizadas a maestros-as de maestros-as de Emocionalidad

MAESTROS DE MAESTROS	PREGUNTA
EMOCIONALIDAD	Usted como maestra-o ¿Cuáles considera que son los elementos claves y los cuales promueve en sus espacios académicos, respecto de la emocionalidad, en la formación de educadoras-es infantiles?

	¿Considera usted que a partir de los procesos de formación en torno a la emocionalidad que son ofrecidos en el programa, les permite a las-os futuros docentes poner en práctica acciones pedagógicas orientadas hacia estos aspectos?
ARTE	¿Desde sus conocimientos y experiencias considera que el arte es un medio para potenciar la emocionalidad? ¿Por qué?
	¿Considera importante formar a las-os futuros docentes en el abordaje de la emocionalidad en primera infancia a través de las artes? ¿Por qué?
NEUROEDUCACIÓN	¿Qué conoce sobre la Neuroeducación?
	¿De qué manera se puede establecer la relación entre la neuroeducación y su área de conocimiento?
	¿Como docente, considera importante que las-os futuros docentes conozcan sobre la relación entre el arte, la emocionalidad y la neuroeducación? ¿Por qué?

Preguntas realizadas a maestros-as en formación.

MAESTROS EN FORMACIÓN	PREGUNTA
ARTE	¿Cuál es su comprensión sobre el arte en primera infancia?
	¿De qué manera considera que se puede implementar el arte a través de la práctica pedagógica con la primera infancia?
EMOCIONALIDAD	¿Cuál es el lugar de la emocionalidad en la primera infancia?
	Y de acuerdo con esto ¿será, que el arte es un medio para potenciar el desarrollo de la emocionalidad en la primera infancia, o la emocionalidad se puede trabajar desde algún otro lugar? ¿Por qué?
NEUROEDUCACIÓN	¿Qué conoce acerca la Neuroeducación?
	¿En qué espacios académicos se ha abordado este concepto?
	¿Como futura-o docente considera importante conocer e implementar este tema de la neuroeducación para potencializar la relación entre el arte y la emocionalidad en la primera infancia? ¿Por qué?

Preguntas realizadas a maestros-as noveles.

MAESTROS NOVELES	PREGUNTA
ARTE	¿A partir de su experiencia docente y procesos formativos, que ha podido construir o cómo definiría el arte?
	¿Cómo promueve o lleva los diferentes lenguajes del arte en los niños y niñas de primera infancia dentro de su aula?
EMOCIONALIDAD	¿Qué lugar les da a las emociones de los niños y las niñas en su aula?
	¿Cree usted que hay una relación entre el arte y la emoción? ¿cuál sería esa relación?
NEUROEDUCACIÓN	¿Ha escuchado el termino Neuroeducación? ¿Para usted que significa este término?
	De acuerdo con lo anterior ¿Considera importante conocer e implementar la neuroeducación para potencializar la relación entre el arte y la emocionalidad en primera infancia? ¿Por qué?

Preguntas realizadas a maestros-as expertos.

MAESTROS EXPERTOS	PREGUNTA
ARTE	¿A partir de su experiencia docente y procesos formativos, que ha podido construir cómo definiría el arte?
	¿Cómo promueve o lleva los diferentes lenguajes del arte en los niños y niñas de primera infancia dentro de su aula?
EMOCIONALIDAD	¿Qué lugar le das a las emociones de los niños y las niñas en su aula?
	¿Cree usted que hay una relación entre el arte y la emoción? ¿cuál sería esa relación?
NEUROEDUCACIÓN	¿Ha escuchado el termino Neuroeducación? ¿Para usted que significa este término?
	De acuerdo con lo anterior ¿Considera importante conocer e implementar la

neuroeducación para potencializar la relación entre el arte y la emocionalidad en primera infancia? ¿Por qué?

Luego de realizar las 21 entrevistas se procedió a su respectiva transcripción y así dar paso a su compilación, ordenación y sistematización. Para ello, se diseñan los siguientes formatos para registrar los elementos y aspectos específicos de las creencias y pensamientos manifestados por las-os maestras-os, para dar paso al análisis de cada uno de ellos, partiendo de las categorías de estudio.

Anexo 2: Formato transcripción de entrevistas

Formato Transcripción de Entrevistas	
Realizada a	
Realizado por	
Fecha	
Hora	

PRESENTACIÓN

- Se contextualizo asobre el equipo de trabajo, el tema a tratar y la ruta que llevaría la entrevista.

Fuente: Elaboración Propia

Toda esta información depurada, se reorganiza nuevamente en las Matrices de Análisis de las entrevistas. La cual se presenta a continuación:

Anexo 3: Formato Matriz de Análisis

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

- NOMBRE: _____ CÓDIGO: EM...
- CARACTERÍSTICA: Maestra Experta

PREGUNTAS	RESPUESTAS
CONCEPCIÓN DE ARTE	
IMPLEMENTACION DEL ARTE EN EL AULA	
INSTRUMENTALIZACION DEL ARTE	
LUGAR DE LAS EMOCIONES	
RELACIÓN ARTE Y EMOCIONES	
CONCEPTO DE NEUROEDUCACIÓN	
RELACIÓN ARTE, EMOCIÓN Y NEUROEDUCACIÓN.	

Fuente: Elaboración Propia

6.1.3 Población.

Esta investigación cuenta con la participación de 21 maestras-os, seleccionados teniendo en cuenta cuatro categorías, las que nos permiten seguir el recorrido desde la formación técnica y

universitaria, hasta el ejercicio profesional como docentes en ejercicio. Las categorías se establecen de la siguiente manera:

Maestros-as de Maestros-as: Para Corredor y Vallejo (2005) en los maestros de maestros Se hace necesario que...tenga un saber sobre lo que significa enseñar y aprender, y sobre herramientas, metodologías y estrategias adecuadas para acompañar procesos de aprendizaje, de forma que pueda asumir responsable, activa y continuamente su proceso de desarrollo profesional como profesor, tanto desde su disciplina como desde la docencia. Esta preparación le permitirá desarrollarse y trabajar de manera continua entre la investigación, la innovación y la formación, asumiendo dentro de su cultura diaria actividades importantes como la observación, la reflexión, la crítica constructiva, la autoevaluación, la toma de decisiones y la autonomía, que favorecerán la autorregulación permanente de su práctica y de su desempeño profesional. (p. 3)

De acuerdo con la cita anterior, para este ejercicio investigativo se incluyen 4 maestros-as de la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo énfasis en dos de ellos es el arte y de los otros dos el desarrollo emocional.

Maestros-as En Formación: Reconociendo que son todas-os aquellas-os que se encuentran cursando sus estudios universitarios para ser maestras-os para la infancia. Hacen parte 5 maestros que se encuentran cursando el programa de pregrado de la LEI de últimos semestres y cuyo énfasis en profundización fuera Educación Inicial y su eje complementario el arte. En este grupo se seleccionó un estudiante de VII semestre de la malla curricular 4, tres estudiantes de IX semestre de la malla 3 y un estudiante de X semestre de la malla 3.

Maestros-as Noveles: Según Imbernon (1994) citado por Cortes, Fuentes, Villablanca & Guzmán (2013) “Son considerados profesores noveles, a todos aquellos que posean menos de 3 años de experiencia en su quehacer profesional, aunque otros lo prolongan hasta los 5 primeros años” (p.100). Por ello, para este ejercicio investigativo se cuenta con la participación de 5 maestras noveles graduadas de la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, con un tiempo en ejercicio docente que va desde los 4 meses hasta los 3 años.

Maestros-as Expertas: se consideran a todos aquellos que llevan más de 6 años de ejercicio docente, como lo afirma Bliddle, Good y Goodson, (2000) citados por Alcalá, Núñez & Demuth (s, f)

Los profesores expertos tienen un rico conocimiento de las situaciones áulicas, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar el tema e interpretan automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en el aula y actúan en consecuencia. Poseen además un extenso repertorio de sólidas representaciones y formas de adaptación de estas representaciones. (p.7)

Así pues, en este ejercicio investigativo hacen parte 5 maestras graduadas de la Licenciatura en Educación Infantil o de Preescolar de diferentes Universidades del país y 2 maestras técnicas en preescolar y atención a la primera infancia con un tiempo de ejercicio docente que va desde los 6 años hasta los 25 años, encontrándose la mayoría al momento de la entrevista trabajando con grados de educación inicial. En este grupo se seleccionan 2 maestras que ejercen en colegio público, 3 maestras en colegio privado y 2 maestras trabajando en zona rural.

Tabla 1 Descripción y características de cada uno de los-as maestros-as que hicieron parte de este ejercicio investigativo.

	CATEGORIA	NOMBRE Y APELLIDO	CÓDIGO
1	<i>Maestro de Maestros</i>	Docente de arte de la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, 30 años de experiencia en educación artística en jardines, colegios y universidades.	EMM01
2	<i>Maestra de Maestros</i>	Docente de la Línea de Educación Infancia y Sociedad de la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la Escuela Maternal de la UPN, con 34 años de experiencia, en jardines, universidades	EMM02
3	<i>Maestro de Maestros</i>	Docente de arte de la LEI, de la Universidad Pedagógica Nacional, con experiencia en arte.	EMM03
4	<i>Maestro de Maestros</i>	Docente del espacio académico de desarrollo emocional de la LEI de Universidad Pedagógica Nacional, 46 años de experiencia en educación socio-afectiva y pedagogía del cuidado, en diferentes colegios y universidades.	EMM04
5	<i>Maestro en Formación</i>	Estudiante VII semestre de la LEI, malla curricular 4	EMF01
6	<i>Maestra en Formación</i>	Estudiante X semestre de la LEI, malla Curricular 3	EMF02
7	<i>Maestra en Formación</i>	Estudiante IX semestre de la LEI, malla Curricular 3	EMF03
8	<i>Maestra en Formación</i>	Estudiante IX semestre de la LEI, malla Curricular 3	EMF04
9	<i>Maestra en Formación</i>	Estudiante IX semestre de la LEI, malla Curricular 3	EMF05
10	<i>Maestra Noveles</i>	Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, 2 años en ejercicio docente en educación inicial en Bogotá.	EMN01

11	<i>Maestra Noveles</i>	Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, 3 años en ejercicio docente en educación inicial en Bogotá.	EMN02
12	<i>Maestra Noveles</i>	Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, 3 años en ejercicio docente en educación inicial en el Amazonas.	EMN03
13	<i>Maestra Noveles</i>	Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, 4 meses en ejercicio docente en educación en casa en Bogotá.	EMN04
14	<i>Maestra Noveles</i>	Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, 2 años en ejercicio docente en educación inicial en Bogotá.	EMN05
15	<i>Maestra Experta</i>	Lic. Pedagogía Infantil de la Universidad Francisco José de Caldas, 6 años de ejercicio docente en transición de un colegio privado.	EME01
16	<i>Maestra Experta</i>	Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, 16 años de ejercicio docente en transición, primero y segundo grado de un colegio privado.	EME02
17	<i>Maestra Experta</i>	Lic. Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Panamericana (Compensar), 20 años de ejercicio docente de prejardín en colegio privado.	EME03
18	<i>Maestra Experta</i>	Lic. Educación Preescolar de la Universidad INCCA de Colombia 25 años de ejercicio docente en Jardín en colegio público.	EME04
19	<i>Maestra Experta</i>	Lic. Educación Infantil y Preescolar de la Universidad del Tolima con especialización en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades de la Universidad Cooperativa, 14 años de ejercicio docente en colegio distrital y 1 año jardines sociales, en primera infancia.	EME05
20	<i>Maestra Experta</i>	Técnica en Preescolar y Lic. en Español de la Universidad del Tolima, 25 años de ejercicio docente en aula multigrado en escuela rural.	EME06
21	<i>Maestra Experta</i>	Técnica en Atención a la Primera Infancia del SENA, 22 años de ejercicio docente en jardín y párvulos. En jardines rurales.	EME07

Fuente: Elaboración Propia

6.2 Fases de Investigación

6.2.1 Primera Fase: El Camino Hacia La Investigación.

- **Definición Del Interés Investigativo:** en esta etapa el equipo investigativo busca enfocar su interés y a partir de allí empiezan a indagar, leer y analizar las primeras bases teóricas para tener sustento en la investigación a desarrollar, que diera soporte. Esto dio paso a un panorama más claro enfocado en el interés por indagar. Por otro lado, fue fundamental revisar proyectos de grado que dieran un panorama de los estudios previos sobre el arte, la emocionalidad y la neuroeducación.
- **Reestructuración De La Investigación:** debido al cambio de la cotidianidad por la pandemia se reestructura la investigación en torno a la línea de pensamientos y creencias del profesor, a la metodología y a la población.

6.2.2 Segunda Fase: Fundamentación Teórica y Metodológica De La Investigación.

- **Indagación y Búsqueda Conceptual:** Teniendo claro el panorama se dio paso a la construcción del marco teórico, al mismo tiempo se inició el trabajo de campo desde la búsqueda, selección y contacto de los maestros y las maestras que serían base

fundamental de este ejercicio investigativo, para ello se tuvo en cuenta que estén dentro de las siguientes categorías: maestros de maestros, maestros formación, maestros noveles y maestros expertos para realizar un panel de sus saberes y creencias.

- ***Diseño De Instrumentos De Investigación:*** se dio paso a la construcción de las preguntas para cada categoría y se inicia el trabajo de campo con la aplicación de las entrevistas.

6.2.3 Tercera Fase: El Final Del Camino.

- ***Análisis:*** Antes de iniciar con los análisis se da conclusión a las entrevistas orales y se procede a transcribir las entrevistas, proceso fundamental para realizar las matrices donde se plasman las creencias de los docentes. Con estas se realizan una serie de interpretaciones que dan inicio a los análisis que son sustentados con las palabras de los mismos maestros-as, y apoyadas en la voz de autores.

En esta última fase se da continuidad y conclusión al marco teórico, se revisan y modifican apartados anteriormente trabajados desde el planteamiento del problema y la justificación, además de desarrollar las conclusiones junto con la redacción de la los agradecimientos y dedicatoria

7 Marco Teórico De Referencia

El presente capítulo busca comprender y analizar los conceptos sobre los cuales se fundamenta el presente ejercicio investigativo, mostrando el soporte teórico y conceptual alrededor del arte, la emocionalidad, la neuroeducación, y una breve explicación de la línea investigativa creencias y pensamientos del profesor.

7.1 Arte

“Antes de hablar, los niños Cantan. Antes de escribir, Dibujan. Apenas se paran, Bailan. El arte es fundamental para la expresión humana”. Phylicia Rashad

En este apartado se aborda la conceptualización respecto del arte, aunado a la comprensión sobre la importancia de su vivencia como elemento fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia. A partir del planteamiento de diferentes preguntas respecto al qué y el para qué del arte, se pasará luego a reconocer la importancia de los lenguajes expresivos del arte, posteriormente se observará la política pública existente en nuestro país con relación a este tema y finalmente se observará las perspectivas del arte desde la instrumentalización y la expresión artística.

7.1.1 ¿Qué Se Entiende Por Arte?

Hablar de Arte es comprender la capacidad que como humanos hemos utilizado durante miles de años para transmitir conocimientos y reflexiones, para expresar emociones, sentimientos y percepciones, tanto de sí mismo, como del entorno que nos rodea, tal como sugiere Rodríguez (2010) “El concepto de arte es visto como algo confuso y variable a lo largo de los tiempos. No es algo estático, sino que evoluciona de forma dinámica con el transcurrir de la Historia” (p. 2). Es así como se convierte en un lenguaje dinámico que está constantemente transformándose y siendo universal, al entenderse como propio del ser humano y sus diferentes manifestaciones.

Para Platón el arte es imitación de la realidad. No obstante que este planteamiento no lo desarrolló ampliamente resultó ser una idea muy influyente durante dos milenios. Dickie lo plantea de la siguiente manera: “Lo que Platón dijo sobre el arte es que el arte es imitación. Esta afirmación no puede ser una definición de <<arte>>, dado que, si se trata como una definición, identifica el arte con la imitación, pero no toda imitación es arte. La

afirmación de Platón es, en el mejor de los casos, una definición parcial, es decir, la aseveración de que la imitación es una condición necesaria para que algo sea arte” (Dickie, 2005, citado por Universidad Autónoma Metropolitana, s.f)

El concepto del arte es variable ya que varios filósofos han intentado dar respuesta a este, como lo dijo Platón el arte es una imitación, pero para Dickie esto no es del todo cierto, debido a que el arte no es totalmente una imitación sino que en el comprende muchas cosas más, y definirlo como mera imitación no sería correcto; por ejemplo para Basch el concepto de arte se le agregaría otra característica “Para Kant, como dice Basch, “es bello aquello que sin concepto gusta universalmente, rompiendo la idea de la perfección interna de la belleza: las cosas no son bellas en sí mismas, sino por su impresión en nosotros”. (Basch, 1998, citado por Universidad Autónoma Metropolitana, s.f), la belleza del arte atraviesa por la mirada singular de los sujetos, así mismo cada persona desde su perspectiva podrá observar la belleza en una danza, una melodía o una pintura, es así que el arte adquiere una característica estética; por lo tanto, parte de la particularidades del ser humano para analizar las cosas

El arte no solo incluye lo bonito, también lleva a apreciar diferentes formas de expresión y a comprender la amplia gama de sensaciones que estas posibilitan.

La estética se relaciona con las diferentes maneras en las que se percibe, se organizan los ambientes y espacios y se determina la propia sensibilidad. A su vez, esto lleva a cada persona a definir su gusto estético, mientras los grupos sociales llegan a establecer una serie de tendencias o acuerdos entre los que se cuentan los cánones estéticos o modelos de belleza. Por lo tanto, se hace evidente cómo la estética se refleja en los rituales de la vida cotidiana: cómo arreglar un florero, disfrutar una película, tender la cama o peinarse, entre otras. (MEN, 2014, p. 15)

Es así como el arte es parte de la vida del ser humano, puesto que posibilita la emergencia de diversas sensaciones, que a su vez provocan la toma de diferentes decisiones y gustos a lo largo de la vida, las que también están atravesadas por las tradiciones, raíces y culturas

El arte acompaña al ser humano en su transitar histórico; la estética está plasmada en todas las culturas, no siempre con las mismas manifestaciones. Cada época privilegia

ciertos valores estéticos por encima de otros, de ahí que la definición de arte es una tarea compleja; sin embargo, posible, imperativa y urgente. (Longan, 2011, p. 2)

Para el ser humano es indispensable manifestarse a través del arte, con esto posibilita no solo nuevas maneras de expresión, sino que con base en ello genera una estética ante los ojos de él mismo y del otro. El arte es un proceso de transformación que a través de los años ha cambiado, como lo podemos ver en las manifestaciones musicales, plásticas, fotográficas, y danzas, ya que cada una de estas se ha ido transformando a través de las épocas y cambios culturales “Si el arte y el hombre son indisociables y la cultura se instituye como portavoz del arte, se podría decir, entonces, que hombre, arte y cultura conforman una indiscutible tríada indisociable”(Rodríguez, 2010, p.2), para el ser humano y la cultura, el arte esta intrínseco en sus procesos creativos y su expresión tanto emocional como educativa, así mismo genera ilustraciones que permiten reconocer y dejar huella en la Historia. El concepto de arte entonces contiene dentro de sí características culturales, estéticas, emocionales, de expresión entre otras más. Analizando las perspectivas de diferentes autores presentados anteriormente que han querido buscar una definición frente a este concepto se observa que esta definición es variable y cambiante a través de las épocas. Ahora la pregunta que surge es ¿Para qué el arte en la primera infancia?

7.1.2 El Arte En La Primera Infancia.

Es importante partir del reconocimiento del arte en el desarrollo de los niños y las niñas, para apreciar como éste afecta al ser humano en sus procesos cognitivos y emocionales. Es así como en el rastreo de este concepto desde algunos autores se logra reconocer qué el arte debería ser considerado como una propuesta de la educación, debido a que a través de este se potencian diversas dimensiones; En primer lugar, Sarlé (2014), menciona que:

En la educación de los más pequeños, asumir este desafío resulta prioritario. Nuestros niños están comenzando a conocer y tomar conciencia del mundo, se están iniciando en los modos de representación simbólica, de expresión y de dar sentido. La manera en que se diseñen las propuestas educativas tendrá un impacto en su forma de ver y estar en el mundo; de comprender a otros y comprenderse. (p. 124)

En este sentido y dado que los niños y las niñas en primera infancia se encuentran transitando momentos decisivos para su desarrollo integral, donde es importante potenciar el

pensamiento crítico-reflexivo, la creatividad, la comunicación, las emociones, el autoestima y autoconfianza, además de la expresión de sus deseos y manifestaciones internas, hace que por lo tanto, maestros y maestras busquen brindar espacios enriquecidos y potencializados para estos desarrollos, a través del diseño y la generación de propuestas y ambientes educativos que incentiven la creatividad, exploración, expresión artística de los niños y las niñas, como lo sugiere el LPCEID en el SED (2019)

Los niños y las niñas que tienen la posibilidad de acercarse a los lenguajes del arte tendrán la oportunidad de manifestar de diversas maneras su pensamiento y emociones, a la vez que aprenden acerca del mundo y de sí mismos. (p. 86)

Por ello, a través de las interacciones y relaciones dadas en estos ambientes enriquecidos, se busca posibilitar que los niños y las niñas encuentren escenarios propicios para sus diversas expresiones, tanto emocionales como cognitivas, y en los que a través de las manifestaciones dadas a través de estos lenguajes expresivos tan ricos, como lo son la danza, la música, las artes plásticas y las artes dramáticas, se propenda hacer que por medio de éstos, el niño y la niña puedan acercarse a su realidad, permearse e involucrarse con el mundo que le rodea, y permitirse reconocer sus emociones. En este sentido, El LPCEID en el SED (2019) concuerda al decir que:

La presencia del arte en la educación inicial no se centra en formar niñas y niños artistas, sino niñas y niños que actúen en el mundo como ciudadanos (IDARTES, 2015), partícipes activos, que entren en diálogo con el legado cultural de sus comunidades de referencia, para leerlo, re-crearlo y apropiarlo en el marco del desarrollo de su propia identidad, y en pro de la propia satisfacción de su deseo e impulso creativo. (p. 83)

Ahora bien, también vale la pena mencionar que, si bien es cierto se ha creado un imaginario donde el arte en la educación inicial es para desarrollar niños y niñas artistas, de igual manera, se puede apreciar que en algunas ocasiones, el arte se implementa de una manera “instrumentalizada” cuya finalidad es mantener niñas y niños pasivos, que reproducen modelos homogéneos y poco creativos, lo cual evidentemente no se relaciona con la expresión artística, puesto que el arte en la primera infancia es un modelo educativo que acude a recursos que permite a los niños y a las niñas interactuar con el mundo y sus pares de diversas maneras, además de que les acerca al reconocimiento de su cultura y de las raíces de dónde vienen, para no olvidar ese legado que dejaron los ancestros.

Los lenguajes artísticos permiten que el ser humano se exprese de maneras inimaginables, a través de la pintura, la música, la danza, la fotografía, el teatro, los collages, los videos, los performances, entre otros, por medio de este pueden expresar sus emociones y tramitar su realidad, por lo cual, en el siguiente apartado se desarrolla y enfatiza la importancia de tener en cuenta los diferentes lenguajes expresivos del arte para la primera infancia.

7.1.3 Lenguajes Del Arte.

Los niños y las niñas aprecian y conocen el mundo a través de los sentidos, lo hacen desde lo que palpan, lo que huelen, lo que observan, lo que saborean, de estas maneras apropian y resignifican el mundo a través del descubrimiento de su cuerpo.

Los lenguajes artísticos hacen parte activa de la vida cotidiana de toda persona; particularmente, en la vida de las niñas y los niños de primera infancia, estos lenguajes se constituyen en algunas de las formas en que crean, expresan, comunican y representan su realidad. (MEN, 2014, p. 14)

En este sentido, el acercamiento cotidiano y continuo a los lenguajes del arte en el aula permite que los niños comuniquen y expresen, además de crear una visión estética del mundo, y crear sus propios gustos; así mismo, comprendemos que estos lenguajes se relacionan entre sí, en una dinámica de sinestesia que hace que un lenguaje haga parte de otros, en la que los niños y las niñas los vivencian de esta manera y no crean fraccionamientos, puesto que ellas-os son especialistas en saltar de uno a otro sin problema alguno.

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto (Gardner, 2005 citado por MEN, 2014).

Por lo tanto, es importante que maestros y maestras generen espacios educativos enriquecidos donde los niños y las niñas exploren, indaguen y sientan sin temor los lenguajes artísticos, puesto que éstos buscan brindar una variedad de experiencias ricas en contenido y exploración; a través de la danza, la música, las artes plásticas y el arte dramático, se busca brindar a los niños y a las niñas diversos contenidos mediante los cuales pueden manifestar sus emociones y pensamientos, donde además se acercan, se familiaricen con su entorno, con el mundo y su cultura, donde resignifican melodías, danzas, obras de teatro, fotografías, pinturas entre otros, que les oferta su propio contexto, permitiéndoles a la vez apreciar otras maneras de comunicarse y de expresarse más allá de la oralidad; creando en ellos una especial sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa.

En concordancia, como docentes es importante reconocer las políticas públicas educativas y descubrir las apuestas con respecto a el valor que tienen los lenguajes artísticos en las infancias, para poder desarrollarlo en las aulas. Por lo cual, en el siguiente apartado se presentan algunas políticas educativas en cuanto al arte en la primera infancia en Colombia.

7.1.4 Apuesta Desde La Política Pública Sobre El Arte En La Educación.

En el rastreo desde las diferentes políticas públicas colombianas en educación infantil en torno al Arte, se encuentran apuestas importantes para tener presente como maestros y maestras de primera infancia. A continuación, se muestra brevemente como estas políticas se enfocan en el arte y su importancia. En primer lugar, el Documento Número 21 en MEN (2014) sugiere que

En particular, este documento tiene como propósito ampliar el marco de comprensión en torno al arte como una oportunidad de valorar, conocer y apropiarse de las tradiciones y expresiones ancestrales que caracterizan a cada territorio y comunidad. Asimismo, esta orientación invita a las maestras, a los maestros y a los agentes educativos a que promuevan experiencias en las que se acerquen a la música, el arte visual y plástico, el arte dramático y todas las demás expresiones artísticas, para que las niñas y los niños canten y se muevan al compás de los múltiples ritmos musicales, vibren con los colores, exploren diferentes materiales, representen y expresen con todo el cuerpo su sentir, ser, ideas, deseos, intereses y emociones (p. 13)

Este documento le apuesta a que el arte sea potencializador del desarrollo de las niñas y los niños permitiendo que ellos y ellas no olviden sus tradiciones culturales a través de la música, la danza entre otros lenguajes; por lo tanto, el docente al permitir estos espacios no solo da apertura a sus tradiciones, sino que de igual manera el arte desemboca emociones, expresiones, sensaciones a través de estas manifestaciones artísticas. Es decir que el maestro o la maestra que toma esta apuesta educativa puede llevar el arte al aula, desde la expresión. Adicional a esto el LPCEID (2019) dice que

La concreción de propuestas pedagógicas para la promoción intencional del desarrollo integral de las niñas y los niños, y construcción de escenarios que promuevan su participación desde el inicio de la vida. De igual modo, espera contribuir en la definición de las acciones necesarias para que se dispongan ambientes propicios y se movilicen interacciones cálidas e invitaciones que reten las capacidades de las niñas y los niños, y promuevan su ampliación en el encuentro consigo mismos, con sus pares, con quienes los rodean y con el mundo. (p. 10)

Este documento busca fomentar el desarrollo integral para lo cual es importante generar ambientes pedagógicos, aparte de definir acciones en diferentes temas como por ejemplo el arte; este también permite que los-as niños-as se familiaricen con sus pares, para que conversen, jueguen, pinten, bailen, canten, entre otros, generando lazos de confianza. En tercer lugar, las artes para la primera infancia. Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte (2014) cuenta que

Las artes se ubican, así, en una mirada relacional, donde a través de las experiencias se viven vínculos con uno mismo y con el otro. Se trata del arte como experiencia humana estética y sensible, un acontecimiento que habita la vida de hoy como sujetos de derechos y de cada segundo que se vivencia, como noción viva de presente, movilización, acogida y resonancia. (p. 11)

Este documento invita a los-as maestros-as a ver el arte como un movimiento de expresión de mujeres y hombres en el cual han dejado una huella histórica por sus creaciones artísticas; de igual manera el arte es importante puesto que permite que las infancias a través de este, se movilicen, tengan una mirada estética y sensible, ya que por medio de sus diferentes creaciones pueden expresar el mundo que los rodea, el arte es un enfoque esencial tanto en la vida del ser humano, como en los procesos educativos que transcurrimos en el proceso de la

vida. No se concibe una vida sin arte. Además, las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. (2017) Afirman que

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

Este escrito da a conocer cuatro pilares importantes para la educación inicial que los maestros y las maestras pueden fundamentarlos con sus estrategias pedagógicas, por ejemplo, en el caso del arte en las aulas, invita a las expresiones artísticas, desenvolvimiento, reconocimiento de la cultura y de diferentes habilidades, además de permitir una comunicación a través de otros lenguajes; generando ambientes propicios para el dialogo constante entre sus pares, por medio del arte. Para los maestros y las maestras es fundamental tener conocimiento de estos documentos entre otros existentes, no solo para apropiarse de su contenido, sino para verlos como un recurso que permita enriquecer sus propuestas pedagógicas en el aula así llevar un contenido apropiado para los niños y las niñas desde la educación integral, y que así mismo las niñas y niños, conozcan el medio a través de su cuerpo y sus emociones. Es por ello que se hace necesario que los-as maestro-as comprenda los lenguajes del arte desde sus posibilidades y no desde la instrumentalización de este. En consecuencia, en el siguiente ítem se abordarán las diferencias entre la instrumentalización y la expresión artística.

7.1.5 Arte en Primera Infancia: Entre La Instrumentalización y La Expresión Artística.

Es necesario en este ejercicio investigativo comprender a lo que el termino instrumentalización se refiere, encontrado en el Documento Número 21 en MEN (2014)

Al enseñar canciones para que las niñas y los niños se queden quietos o callados, proponer guías para aprender a colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatistas y tangibles que se

alejan del sentido liberador y placentero, lleno de retos personales y grupales que este propicia” (p. 13)

En este sentido se comprende que la instrumentalización del arte en educación inicial se ve como el resultado inmediato y tangible, olvidando la seriedad y el valor que los niños y las niñas le dan a este, donde muchas veces se enfoca solamente en el resultado o en lo que se quiere lograr, o en el hueco que se quiere llenar, más no en la emoción que se libera a través del arte, y en tantos otros sentidos que ya están impresos en el por sí solo. Según Sarlé (2014)

La seriedad con que los niños toman las propuestas que les hacemos cada vez que decimos «vamos a jugar, modelar, bailar, escuchar un poema, cantar...» nos enfrenta con la necesidad de no desnaturalizar su significación, utilizándolo como mero recurso para captar la atención o pasar el tiempo (p. 125)

El arte no es entonces un simple medio para captar la atención, o para llegar a un resultado y es ahí cuando se cae en el error de instrumentalizarlo, sino que desde la mirada de los niños es mucho más,

Esto significa que todas las acciones y creaciones de las niñas y los niños se valoren desde el sentido que tiene para cada uno, y no en función de la satisfacción de los otros, incluidos los adultos que les rodean. De allí la importancia de establecer relaciones respetuosas en las que los maestros tomen muy en serio las creaciones de las niñas y los niños, y a la vez los inviten a que ellos mismos las valoren, y los animen a innovar. (Brandt et al., 2011, citado por el SED, 2019)

Es por ello que, darle la suficiente seriedad y valor, significa dejar de mirar o pensar desde la instrumentalización o espera de un solo tipo de resultado en todos los estudiantes, o que ocurra como se planeó, sino que este pueda ser libre y único para cada niño, permitiéndole conectarse con el arte, reconocer sus manifestaciones artísticas y darles valor. Además, el maestro o maestra de educación inicial mira ese diseño no por el resultado final, sino por el proceso que el niño vivió a través de él. Según el LPCEID en el SED (2019) “Evidenciar el arte como una actividad rectora de la educación inicial implica situar la libertad, la participación y la posibilidad de organización interna de los deseos, inquietudes y experiencias, como un derecho de las niñas y los niños” (p. 83). El docente que se anima a darle valor al arte y reconocerlo con

la suficiente seriedad y no simplemente a mantenerlo como mero instrumento para desarrollar otra tarea o llenar espacios, sino que lo identifica desde el potencial del proceso que cada niño desarrolla a través del arte, le permite a sus estudiantes reconocerse, cumplir deseos, resolver inquietudes, experimentar, explorar sus emociones entre tantas otras cosas que se permiten cuando se deja de lado la mirada del adulto y se adopta la mirada que el niño tiene y vive en el proceso de la creación.

7.2 Emocionalidad

“La emoción es la energía que mueve al mundo”.

Francisco Mora

El presente apartado se desarrolla en torno al tema de las emociones, buscando comprender su significado y la incidencia en la vida de los seres humanos desde la infancia y a lo largo de la vida. De igual manera, se ahonda en el reconocimiento acerca de cómo los niños abordan las emociones en los primeros años y como éstas influyen en el proceso de desarrollo de los niños.

7.2.1 Acercándose Al Concepto De Emoción.

Para poder abordar lo relacionado con las emociones, primero necesitamos comprender qué significa el término emoción, ya que existen diversidad de definiciones, para ello se retoman algunos autores y sus planteamientos los cuales se consideran pertinentes para entender este concepto.

Para comenzar, se menciona a Bisquerra (2000) quien considera las emociones como:

Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone la acción. Las emociones se generan como una respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes. La emoción por tanto dependerá de cómo valora cada persona lo vivido. (p. 20).

La emoción es una reacción inmediata que surge por algún estímulo, pero se tramita o se canaliza a través de los sentimientos generando una respuesta que se manifiesta con el estado de ánimo.

Por estas razones, resulta entendible que ante un acontecimiento emocional los individuos transiten por una serie de sensaciones que generan una reacción que moviliza sus acciones y a su vez esas sensaciones, configuran y producen sentimientos que logran prevalecer y permanecer.

En concordancia con lo anterior, Goleman (1996) plantea que la emoción “se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (p. 242). En este sentido, considera que la emoción, además de ser algo innato, produce una respuesta biológica interna en el ser humano, un sentimiento que genera unas acciones características, que se pueden identificar claramente a través de los estados de ánimo que desencadenan las emociones.

En el caso de (Lawler, 1999, citado por Bericat, 2012) ve las emociones como, “estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos”, este autor, al igual que Goleman, considera que las emociones surgen desde la composición interna de cada individuo que se interrelaciona con distintos procesos fisiológicos y neurológicos, e involucrando las emociones con todo lo que somos y hacemos como individuos.

Como se ve, las emociones tienen el poder de determinar las conductas como menciona (Brody, 1999, citado por Bericat, 2012), que ve las “emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad”. Este autor involucra un aspecto más en lo mencionado anteriormente, y es el componente experiencial, el cual es fundamental, porque dependiendo de las experiencias, las vivencias y el contexto del individuo se establecen sus comportamientos y disposición emocional. Por lo tanto, también es importante prestar la debida atención para lograr conocer y regular la intensidad de las emociones que se generen, ya que, al ser procesos internos, afectan el bienestar físico y emocional.

Desde los planteamientos de estos autores, se reconoce que las emociones están presentes en todos los seres humanos, que se manifiestan cuando se viven ciertas situaciones o experiencias intensas frente a las cuales tenemos una reacción biológica, fisiológica y física inmediata que determina un estado de ánimo, que al mismo tiempo pueden favorecer o afectar la manera de sentirnos con nosotros mismos o con los demás, y esto es lo que conocemos como emociones, las cuales nos ayudan a adaptarnos al entorno y a situaciones que vivimos

diariamente; además, Bericat (2012) afirma que “la emoción es una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo” (p. 2), como se dijo anteriormente, la emoción se relaciona directamente con el cuerpo, para este autor, no solo se relaciona con lo interno, sino que para él lo externo al cuerpo también influye, esto es como el sujeto percibe las acciones y los procesos de las experiencias con lo que sucede en el cuerpo.

Ahora bien, valdría la pena preguntarse, ¿de qué maneras se pueden caracterizar y diferenciar las emociones? para responder y comprender esta pregunta, (Kemper, 1987, citado por Bericat, 2012), nos muestra que existen emociones primarias y secundarias, afirmando que:

Las emociones primarias se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológica y neurológicamente innatas. Por el contrario, las secundarias, que pueden resultar de una combinación de las primarias, están muy condicionadas social y culturalmente. Algunos autores incluyen entre las emociones primarias el miedo, la ira, la depresión o la satisfacción. (p. 2)

Mientras que autores como (Turner, 1999, citado por Bericat, 2012), incluyen “la satisfacción, felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa; otras como la culpa, la vergüenza, el amor, el resentimiento, la decepción o la nostalgia serían emociones secundarias”.

Las emociones no son simples respuestas mecánicas que surgen por las relaciones e interacciones con los otros seres humanos y con el entorno; las emociones conllevan procesos biológicos, fisiológicos y cognitivos, además son indispensables nuestras vivencias, recuerdos, expectativas, experiencias, la forma de identificarnos social y personalmente; las emociones conllevan unas alteraciones del estado de ánimo, y en cierto modo, es un mensaje de nuestro interior que aflora al exterior, mediante el cual se expresa lo que no podemos decir, y por ello cada situación emocional que se afronta o experimenta deja marcas en el interior de cada sujeto que no son observables, pero que pueden condicionar las formas de sentir o afrontar nuevas experiencias emocionales (Bericat, 2012). Por ello, es importante que el sujeto reconozca sus emociones, para poderlas tramitar, para que puedan manifestarse y así lograr determinar la forma de ser del individuo, y aunque se deben a unos procesos internos, lo importante es reconocerlas, trabajarlas, tramitarlas y transformarlas.

Todo esto, enmarca la preocupación por abordar las emociones y en especial en los más pequeños, ya que durante los primeros años de vida afloran toda una serie de emociones muy intensas, que aún no saben reconocer y mucho menos regular. Dando sentido a la importancia de conocer sobre los procesos de desarrollo de la infancia desde su emocionalidad.

7.2.2 Desarrollo Emocional De La Infancia.

A este respecto, se encuentra que, desde el nacimiento, se desarrolla la emocionalidad, es así como Da Silva y Calvo (2014) plantean que “el desarrollo afectivo comienza con el nacimiento, momento en que el niño es insertado en un grupo social, de lo cual depende la satisfacción de sus necesidades, completamente vueltas, en principio, a su supervivencia” (p. 16). Al nacer los niños tiene unas necesidades que manifiestan a través de acciones como llorar, y al ser atendidos por sus padres o cuidadores inician a construir su conciencia, su identidad.

De acuerdo con el planteamiento anterior, Mulsow (2008), señala que

El seno familiar es una unidad o instancia que ofrece contención afectiva, a través de la cual se sustenta el desarrollo emocional de las personas y es en ella donde se encuentran los espacios que favorecen o entorpecen este desarrollo con el cual se hará frente a las situaciones vitales cotidianas, y aquellas de corte no normativo y que afrontamos de acuerdo al momento en que se viven y con las herramientas adquiridas en el seno familiar, sumándose las potencialidades propias de cada ser humano. (p. 64)

Se entiende entonces que las-os niños-as están en un constante desarrollo emocional, por ello, es importante ofrecerles las condiciones necesarias para que logren afrontarlas de manera adecuada en los diferentes entornos en los que transcurren sus vidas.

Es así como efectivamente a través de la ayuda de sus familias los niños van desarrollando su potencialidad y emocionalidad, la cual influirá en la forma de relacionarse socialmente y de afrontar las vicisitudes de la vida, bien sea de forma positiva o negativa, en este sentido (Haeussler, 2000 citado por EspacioLogopédico, s.f), reconoce que

El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos,

ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes (párr. 1).

En otras palabras, el desarrollo emocional es el proceso mediante el cual las-os niñas-os construyen su identidad y seguridad personal, lo que a la vez les permite reconocer sus emociones, manejarlas y expresarlas, y también les ayuda a relacionarse con otras personas y con el mundo que lo rodea.

La articulación entre ambos aspectos persona-medio es vital para generar espacios que permitan un buen desarrollo emocional, el que a su vez conllevará a la persona a situarse en su contexto desarrollando competencias socio-emocionales que le permitirán afrontar al medio con las características actuales; dinámico, cambiante, competitivo y globalizante, con competencias personales adecuadas a dicho contexto. (Mulsow, 2008, p. 64)

Resumiendo, lo planteado, al referirse al desarrollo emocional se habla de un proceso que inicia desde el nacimiento en el que interviene la familia, el entorno y el contexto, proporcionando a los niños las herramientas para conocer y manejar sus emociones; pero en especial, se puede entender este desarrollo como la forma de relacionarse el individuo con las personas, el contexto y con su cultura. En este sentido, es que surge y se reconoce la importancia de la educación emocional, como un invaluable apoyo en la construcción y fortalecimiento de dichos desarrollos de la infancia.

7.2.3 Educación Emocional: Ambientes Pedagógicos Adecuados Para La Expresión De Las Emociones En El Aula.

Aunque educar las emociones inicia en la familia, no se queda ahí, la escuela es parte importante de esta educación emocional, por esta razón, (Bisquerra, 2000) plantea la educación emocional como “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”. (p. 158)

En la escuela, especialmente en la primera infancia a través de la práctica pedagógica se busca fortalecer las habilidades, potenciando el desarrollo integral en los niños(as) y parte de esa integralidad está en el desarrollo emocional, en el cual como menciona López (2005) “Educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas”. (p. 156)

Entonces, son elementos complejos que parten de validar las emociones y de reconocer el hecho de que en ocasiones no es posible controlar sus efectos, lo cual permite considerar la educación emocional como un aspecto importante en la formación del individuo (García, 2012), ya que para alcanzar un completo y adecuado desarrollo de las-os niñas-os se requiere que logren cimentar la capacidad de entender, expresar, experimentar y gestionar las emociones.

En esta perspectiva, en el marco de la educación emocional, se necesita apostar por unos procesos en que las infancias aprendan a conocerse a sí mismas y a su vez a los demás, respetando las emociones de los otros que los rodean. A este respecto, García (2012) destaca que:

El esfuerzo de la educación emocional debe estar orientado a que los y las educandos aprendan a aceptar sus emociones y sentimientos, y a partir de ello, aprendan a decidir que conducta es la más apropiada a ser manejada según las circunstancias, de manera tal que las mismas contribuyan a una interacción social y personal constructiva, positiva, capaz de contribuir a la elevación de su calidad de vida. (p. 19)

Considerando los planteamientos de estos autores, se puede resaltar que lo emocional representa un papel fundamental en la vida de los sujetos, por esto, es importante que desde la infancia se busque orientar las acciones educativas desde el reconocimiento, manejo y tramitación de las emociones, así como que la escuela incluya la perspectiva del desarrollo emocional, para brindar a los seres humanos las herramientas o condiciones adecuadas que ayudan al reconocimiento y expresión de la emocionalidad, fortaleciendo el desarrollo personal, beneficiando la conducta que manifiestan los individuos de forma positiva para así saber afrontar las dificultades que trae la vida.

A partir de lo anterior, “Surge así la necesidad de un modelo más integral y holístico³, que sea capaz de integrar la educación emocional y la educación académica, como partes inherentes del mismo”(García, 2012, p. 8), Se requiere que las instituciones integren la educación emocional al aprendizaje académico como si fuera un todo sin distinciones o separaciones. En este sentido (García, 2012, cita a Casassus, 2006), quien plantea que:

La sociedad en su conjunto y, particularmente, el modelo educativo, deberían tomar conciencia de la importancia de incluir dentro del proceso de formación de los individuos a la educación emocional. Tal educación debería implementarse de manera gradual debido a lo complejo de su estructura, y por qué demanda un gran esfuerzo de comprensión por parte de los sujetos sobre sí mismos y sobre el entorno. (p. 9)

La comprensión y el manejo de las emociones no es fácil, requiere aprender a conocerse en relación con el entorno en el que se habita, es imprescindible reconocer este hecho y que dicha inserción en el sistema educativo sea de forma gradual. En definitiva, se puede observar la importancia de unir lo curricular con lo emocional, pero desde una mirada integral logrando que los individuos puedan desarrollar las habilidades necesarias que influyan a la hora de tomar una decisión; donde las emociones intervengan estableciendo las acciones a seguir de una manera racional. Así lo especifica (Casassus, 2006 citado por García, 2012), al afirmar que:

El modelo educativo que considere la educación emocional como una de sus partes deberá percibir al sujeto desde una perspectiva integral, donde su mente y su cuerpo se articulan para capturar el mundo externo e interpretar el interno. De esta manera, la articulación de conocimientos y emociones, se haría con el fin de procurar que los individuos sean capaces de generar pensamientos que permitan interpretaciones y juicios de valor, como manifestaciones de su consciencia, definiendo sus patrones de conducta (valores), de manera tal que sus emociones se constituyan en los elementos movilizados que establezcan las acciones a tomar, permitiendo identificar sus intenciones racionales y mantener su voluntad en razón del alcance de sus propósitos. (p. 9)

En este sentido, lo indispensable en este momento sería fomentar espacios con experiencias agradables y estimulantes que permitan la exploración y el descubrimiento de las

³ Holístico: Es una postura que sostiene que los sistemas (físicos, biológicos, sociales, mentales, etc.) y sus propiedades deben ser analizados en conjunto y no solamente a través de las partes que los componen. (Valle, 2019)

emociones, sin olvidar que cualquier espacio y momento es una buena oportunidad para abordarlas, ya que están presentes en la cotidianidad sin requerir de un espacio complejo para ello.

Así mismo, cuando se piensa o plantea implementar las emociones con los niños-as se necesita tener una intencionalidad, unos objetivos que le den un sentido a las prácticas y donde el niño pueda redescubrirse y obtener un beneficio, en este sentido López (2005), plantea que:

Llevar a la práctica la educación emocional no es cuestión de desarrollar actividades, sino de desarrollar actitudes y formas de expresión en las que el educador y educadora o bien la persona adulta tenga en cuenta el modelo que ofrece día a día, en las que las emociones sean vividas, respetadas y acogidas en su amplitud. (p. 158)

Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere considerar que algunas veces en el aula se presentan situaciones de desborde emocional, en ese momento los niños-as necesitan que esas emociones sean validadas, reconocidas, respetadas, pero estos momentos suelen pasarse por alto, se aísla o deja al niño para que busque tranquilizarse solo, desconociendo que posiblemente no ha aprendido la forma correcta de abordarlas y es ahí donde se pierde el sentido pedagógico, cuando después se intenta abordar las emociones de forma mecánica y descontextualizada.

Para mejorar este aspecto lo primero que se debe comprender y tener presente es lo mencionado por López (2005)

La puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado. Por los datos de que disponemos, se puede afirmar que el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros (p. 158).

Como se observa en lo planteado por los autores retomados en este apartado, abordar la educación emocional en los procesos académicos es fundamental, ya que están ligadas formando un todo, aunque no sea reconocido en su totalidad, se debe considerar que por medio de estas los niños desarrollaran e integraran de manera general las emociones a todas las áreas de su vida, así favoreciendo la construcción personal y las relaciones con el mundo, al mismo tiempo esto brinda las herramientas necesarias para gestionar las acciones apoyándose en el manejo y control de las mismas.

Sin embargo, también es importante resaltar que para que las niñas y niños alcancen los desarrollos y aprendizajes que se buscan desde la educación emocional y para que sean viables desde las mismas aulas, se requiere que las-os maestras-os tengan la formación y capacitación adecuada y pertinente, para poder brindar una buena orientación y acompañamiento desde la educación emocional, formulando propuestas y acciones oportunas en las que la infancia pueda reconocer y tramitar sus emociones, aprovechando los momentos en las que estas surjan; además de esta forma el maestro o maestra podrá orientar las prácticas pedagógicas de manera intencionada hacia el reconocimiento y tramitación de las mismas.

7.3 Neuroeducación

"Enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano" Leslie Hart

El presente apartado se desarrolla en función de exponer lo que para este trabajo investigativo es vincular la importancia de Neuroeducación en primera infancia. Para ello, se inicia con un acercamiento a la definición del concepto de Neuroeducación, su relación dialéctica con las emociones y el arte, y como estas se vinculan al proceso de desarrollo cognitivo, social y emocional en los-as niños-as. Además, se analiza su relación con la formación y el saber propio de los-as maestros-as.

7.3.1 Concepto De Neuroeducación.

La neuroeducación es un nuevo campo de estudio que, aunque se presenta del lado netamente científico, en los últimos años se ha unido al campo de las humanidades para reconocer que los procesos biológicos, no se desligan de las emocionalidades, de los contextos, del aprendizaje, sino que están configurados para acompañar desde lo educativo como un engranaje el proceso de desarrollo de los-as niños-as.

Neurociencia y educación han estado alejadas la una de la otra durante muchos años, y, tradicionalmente, los estudios neurocientíficos han utilizado un lenguaje y un tratamiento metodológico del estudio del aprendizaje ajenos al ámbito educativo real y muy alejados de él. (Carballo, 2017, p. 39)

Sin embargo, es partir de allí que una nueva cultura *NEURO* viene gestándose desde hace unos 30 años atrás Mora (2013) fruto de continuas reflexiones y cuestionamientos, donde

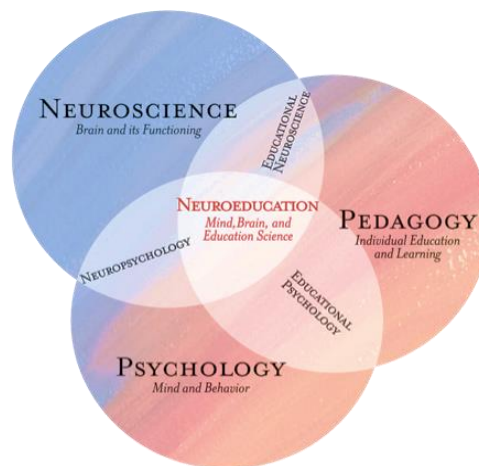
maestros, directivos, neurocientíficos y psicólogos se empiezan a pensar que es oportuno encontrar nuevas alternativas para enseñar y aprender. Toda esta revolución educativa la conocemos hoy como neuroeducación, que en palabras más concretas Mora (2013) la define como “una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro”. (p. 25)

De acuerdo con lo anterior, podemos presentarla entonces como una ciencia emergente o como Carballo (2017) la menciona como una “transdisciplina”, porque en ella convergen distintas áreas del conocimiento en unión con la pedagogía, para intentar desde este lugar, contribuir y apoyar los procesos de enseñanza – aprendizaje; con respecto a esto, el autor Carballo (2017) también menciona que esta busca “proporcionar la explicación de por qué funcionan o no diferentes maneras de plantear la práctica pedagógica, y permite pasar de la mera intuición a la evidencia científica. (p. 39)

Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrado con la psicología, la sociología y la medicina en un intento por mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores. (Mora, 2013, p. 25)

Figura 1

Diagrama representando las disciplinas que componen el campo de la Neuroeducación.



Fuente: Tomado de Carballo, (2017) citando a Tokuhama-Espinosa, (2011)

Por tanto, es una educación que se basa en métodos científicos, en donde se aprovechan todas las investigaciones que han realizado cada una de estas disciplinas en los últimos años, para presentar herramientas y adaptar metodologías que se adecuen a las individualidades de

cada niño-a de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje. Para ello, se acude a la observación, como una de las primeras acciones a realizar en busca de mejorar y diseñar programas educativos mucho más cercanos y acordes al desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional de los-as niños-as.

En consecuencia, este nuevo paradigma de educación intenta alejarse de enfoques metodológicos convencionales para acercarse a otras prácticas que entienden y potencian el desarrollo social, personal, emocional y cognitivo de cada niño y niña. Además, según Glejzer y Maldonado (2017) y Carballo (2017) este pretende explicar tanto a maestros, instituciones, familias y sociedad en general, la importancia de poner en funcionamiento políticas educativas acordes a ésta, ya que la incidencia que tiene poner en práctica la neuroeducación en el aula para el desarrollo de los niños-as, implica tener presentes los ambientes, la nutrición, la actividad física y el descanso (el sueño) y las emociones.

7.3.2 Neuroeducación En La Primera Infancia.

El cerebro se considera como uno de los órganos más complejos e importantes de los seres humanos, porque es desde allí que se procesa toda la información que se recibe desde otros sistemas del cuerpo y a la vez se da respuesta a los mismos. Por lo que es de suma importancia que, durante el primer momento en el ciclo de vida, se formen las estructuras cerebrales que permitan al niño-a durante su desarrollo la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades, como bien sostiene Gómez (2017) “el cerebro se desarrolla con más eficacia durante la primera infancia, y en particular durante la maduración posnatal”. (p. 178). Así mismo,

Glejzer y Maldonado (2017) sostienen que “durante el desarrollo embrionario se producen millones de neuronas, muchísimas más de las que se conservan en forma definitiva. Se calcula que se generan 50.000 neuronas por segundo durante la vida intrauterina y se producen unas 100.000.000.000 durante los cinco primeros meses para luego ir decayendo su número durante la vida de los individuos”. (p. 163)

Este desarrollo embrionario se caracteriza por que, en el cerebro, en estos primeros meses del ciclo vital, se están produciendo muchas células cerebrales, esto provoca que entre más se

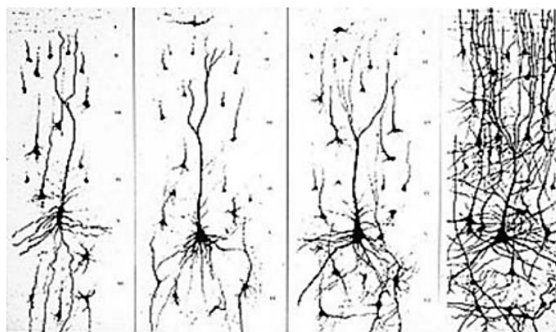
utiliza la sinapsis⁴, esta red de conexiones neuronales marche a un ritmo más rápido que en cualquier otro momento de la vida y el cerebro aprenda con mayor rapidez, ya que el aprendizaje se da por cambios y variaciones duraderas que suceden durante la sinapsis (Facchinetti, 2017).

Por consiguiente, los procesos de maduración cerebral se van dando a medida que los-as niños-as van creciendo, de allí que se debe tener en cuenta que otras influencias como las de los factores socioambientales, pueden llegar a producir patrones de daño o no en distintas regiones del cerebro del niño; esta etapa de crecimiento y maduración es biológicamente conocida como periodos vulnerables (Glejzer y Maldonado, 2017). En concordancia,

Entre 0 y 8 años la posibilidad de modificar estructural y funcionalmente el cerebro, por su uso o desuso, debe hacer que los adultos consideren muy importante el tipo de educación que se le brinde al niño en esta etapa del desarrollo. (Bodero, 2017, p. 7)

Figura 2

Crecimiento y desarrollo de la red neuronal cerebral durante los primeros meses de vida.



Fuente: Tomado de Glejzer y Maldonado, 2017 Citando a Richmond, 2010.

Según lo expuesto por Bodero (2017) y Glejzer y Maldonado (2017), en estas primeras edades el cerebro esta inmaduro, y va cambiando de acuerdo con la forma como reacciona a nuevos aprendizajes y a sus relaciones directas con el entorno, generando nuevas memorias; a esta capacidad de cambio y estructura tanto biológica, química y física, es lo que se conoce como plasticidad cerebral⁵. Aunque cabe aclarar que esta capacidad de cambio no termina en estas primeras edades puesto que ésta continúa sucediendo a lo largo de la vida, por tanto, es preciso

⁴ *Sinapsis*: unión intercelular especializada entre dos neuronas, o entre una neurona y una célula de una glándula o un musculo. (Dierssen, 2016 p. 82)

⁵ Plasticidad cerebral: es la capacidad del encéfalo de cambiar sus conexiones entre neuronas en respuesta a las experiencias. (Facchinetti, 2017, p. 208)

crear situaciones de aprendizaje, donde los-as niños-as estén expuestos a una variedad de escenarios, objetos y experiencias significativas que les ayude a adquirir nuevos conocimientos, ya que la provisión de aprendizajes nuevos y frecuentes es fundamental para el crecimiento del cerebro. Una idea similar la encontramos en Carballo (2017) Aprender es inevitable, y desde la escuela debemos procurar aprovechar esta plasticidad (neuronal) para ofrecer experiencias de aprendizaje suficientemente ricas, provocadoras y estimulantes como para potenciar las ganas de saber. (p. 40)

En esta perspectiva el proceso de aprendizaje es, por tanto, una actividad individual que se desarrolla en un contexto cultural y social, en la cual una serie de factores tanto externos e internos (de índole genética, socioeconómicos y culturales, emocionales y nutricionales) terminan por influir en esa característica innata de nuestros cerebros que es el aprender. En concordancia a lo anterior una postura similar puede encontrarse en Carballo (2017) al sostener que

Finalmente, la neuroeducación ha subrayado diversos factores que están directamente relacionados con el mejor funcionamiento del cerebro y, por lo tanto, con un mejor aprendizaje, como serían la relación entre el cuerpo y la mente (alimentación, descanso, ejercicio), las emociones, la motivación, el cerebro social, el uso de las funciones ejecutivas y la organización del aula. (p. 44)

De igual manera es importante conocer que hay ciertos aspectos que desde la neuroeducación se han estudiado para que estos procesos, tanto en el diario vivir de los-as niños-as, como en las aulas, sean tomados en cuenta dándose de la mejor manera posible. Para esto, se retoma un compilado que (Facchinetti, 2017, citando a Janssen, 2000) elabora, en donde selecciona algunos de éstos y expone en términos generales hacia donde apunta el trabajo neuroeducativo:

- El cerebro social: cómo las interacciones y el estatus social pueden afectar el nivel de hormonas.
- El cerebro emocional: cómo las amenazas y las hormonas afectan la memoria, las células y los genes.
- El cerebro adaptativo: cómo el estrés y el cortisol impactan en el aprendizaje.
- El cerebro hormonal: cómo las hormonas pueden y afectan el aprendizaje.
- El cerebro plástico: cómo cambia el cerebro a partir de las experiencias.
- El cerebro atencional: cómo dirige la atención la corteza prefrontal
- El cerebro paciente: el rol del tiempo en el proceso de aprendizaje.
- El cerebro conectado: cómo viaja la información de nuestro cerebro a través del cuerpo.

- El cerebro en desarrollo: cómo optimizar el valor de los tres primeros años sabiendo qué hacer y cuándo hacerlo.
- El cerebro hambriento: el rol de la nutrición en el aprendizaje y la memoria; cuáles son los mejores alimentos, ¿qué comer?
- El cerebro memorable: cómo son codificadas y recuperadas nuestras memorias. (p. 228)

Como observamos, en el funcionamiento cerebral intervienen varios factores, por tanto, a continuación, se realiza una breve contextualización y descripción de algunos de ellos, aclarando que se profundiza más adelante, en dos de estos factores, los cuales son: cerebro emocional y uno que se ha propuesto en este trabajo investigativo denominado cerebro artístico, en busca de comprender la importancia de éstos en la educación de la primera infancia.

En primer lugar, nombraremos el cerebro social y el cerebro plástico, en éstos se encuentra el ambiente, el contexto (factores socioeconómicos y culturales, la familia o cuidadores); escenarios donde los-as niños-as interactúan a diario proporcionando ciertos estímulos e interacciones, en los que, en ese continuo contacto con el medio, pone en funcionamiento su potencial de respuesta,

Mora (2013), La neuroeducación, además, comienza a poner en perspectiva y reforzar la existencia de un medio social, de la familia y la cultura como determinantes de la capacidad de aprender en los niños, además de reconocer la variabilidad de sus capacidades durante ese aprendizaje se debe en parte no solo a los constituyentes genéticos de cada individuo, sino también a los cambios, que, desde el mismo nacimiento, produce el medio ambiente en el cerebro. (p. 26)

Visto desde esta perspectiva, se entiende que el cerebro se ajusta al estilo de vida de cada persona, ayudándolo a tomar decisiones sobre qué percepciones atender y cual rechazar, cual es significativo o cual no, Soto (2016) expresa que “el ambiente afecta tanto la estructura del cerebro como su funcionalidad; un ambiente apropiado es esencial para conformar partes sustanciales del mismo” (p. 70).

Por lo anterior, es que encontramos un vínculo directo entre el funcionamiento cerebral con las interacciones y el entorno: familiar, social, sensorial y emocional. Entonces, ambientes inadecuados pueden llegar a tener consecuencias a largo plazo en el normal desarrollo de un niño y en su aprendizaje, esta idea constituye una extensión de lo propuesto por Carballo (2017)

Los niños tienen una mayor capacidad de aprendizaje que los adultos, pero también es cierto que esta gran plasticidad y flexibilidad les confiere, además, una mayor vulnerabilidad a los efectos nocivos del entorno, sobre todo al estrés crónico. (p. 41)

A partir de lo que expresa Carballo se aborda brevemente el cerebro adaptativo, donde el estrés y el cortisol⁶ impactan de manera significativa el cerebro humano y su proceso de aprendizaje. Aunque es fundamental entender la definición del concepto de estrés y aquí encontramos que Carballo (2017) lo define como “una respuesta fisiológica de nuestro organismo ante un estímulo amenazante que nos prepara para huir o luchar (eleva el ritmo cardíaco, dilata los bronquios, aumenta la presión arterial, disminuye la digestión...) y procurar así nuestra supervivencia”. (p. 41 y 42).

Por otra parte, según Facchinetti (2017) la duración, intensidad y el tipo de situación que genere estrés determinara cambios fisiológicos y de comportamiento, por ejemplo, cuando un niño se ve sometido en un aula de clase a un impacto fuerte de estrés, provoca un bloqueo en los lóbulos prefrontales, haciendo que su unidad Cerebro-Mente (UCM) no pueda responder totalmente y sus neuronas entren en un estado de “depresión” (Camacho, 2011). Y a lo anterior, hay que sumarle que como respuesta hormonal ante este tipo de situaciones el cuerpo libera cortisol, que será necesario para poder enfrentarla, que está dentro de los mecanismos normales de respuesta, lo que vendría convertirse a la final en una función protectora de adaptación y supervivencia (Carballo, 2017), pero si esta activación es prolongada (exceso) terminara afectando negativamente al niño, siendo perjudicial para su salud física y emocional (Facchinetti, 2017) presentando síntomas como presión arterial alta, problemas digestivos, ansiedad, alteraciones en el sueño, entre otras.

No obstante, es importante dejar en claro que, aunque el cortisol en exceso provoca daños llevando a la atrofia de las neuronas, cuando este es liberado en concentraciones moderadas después de una experiencia emocional no estresante, favorece los procesos de sinapsis del hipocampo ayudando en el proceso de aprendizaje y memoria (Facchinetti, 2017).

⁶ Cortisol: “Las funciones principales del cortisol son estimular el metabolismo de hidratos de carbono, proteínas y grasas, la regulación de agua y sales, incrementar el nivel de glucosa en la sangre y suprimir la acción del sistema inmunitario. Influye en el comportamiento, el estado de ánimo, la excitación e incluso en la actividad de las neuronas del cerebro, principalmente del hipocampo, amígdala y corteza prefrontal” (Facchinetti, 2017, p.143)

Desde aquí y unida a este factor aparece el cerebro hambriento, pues el crecimiento normal del cerebro antes y después del nacimiento es fundamental para su desarrollo, ya que este requiere grandes suministros de energía y nutrientes para desarrollarse y funcionar correctamente (Glejzer y Maldonado, 2017). Entonces una buena nutrición, y una dieta equilibrada, variada y adecuada, así como el consumo de agua durante la primera infancia se convierten en parte determinante en la construcción de los circuitos cerebrales, esto sumado a que el peso y el volumen es un indicador crucial del crecimiento normal de los niños.

Así, un niño que está desnutrido tendrá dificultades para estar motivado ya que no tendrá los nutrientes que le permiten mantener o engrosar su vaina de mielina y sus neurotransmisores. Tampoco tendrá suficiente cantidad de glucosa que es la fuente de energía que permite el buen funcionamiento en la generación, conducción y transmisión del impulso nervioso. Como consecuencia no podrá realizar las conexiones neuronales (sinapsis) que le permitan aprender, por ejemplo, a leer. (Glejzer y Maldonado, 2017, p. 190)

De esta forma entendemos que todos los niños nacen listos para aprender y que como seres únicos cada uno lleva un proceso y ritmo distinto, mediado por muchas situaciones y factores como se mencionó anteriormente, por lo que se hace necesario y pertinente conocer cómo el cerebro permite que se establezcan las habilidades sociales y las capacidades cognitivas-emocionales sobre todo en los primeros años de su desarrollo cerebral.

7.3.2.1 Cerebro Emocional: Relación Entre La Emoción y El Aprendizaje.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje solo pertenece a los procesos cognitivos y al cerebro como una simple máquina biológica que acompaña la cognición, sin embargo, al producirse las emociones el cerebro no funciona independientemente del cuerpo, estas producen una cantidad de respuestas biológicas y físicas, (Ledoux, 1999) y como bien lo menciona Ricci (2017) “las memorias dependen de las emociones” (p. 231). Por lo que se puede entender que entre cognición y emoción se dialoga. Esta idea constituye una extensión de lo propuesto por Mora (2017) al sostener que “cognición-emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción”. (p. 42).

Con el fin de intentar averiguar cada uno de los misterios que guarda las emociones y el cómo estas se producen en el cerebro, la neurociencia a través de sus investigaciones ha identificado que existe una relación intrínseca entre la forma como las personas interpretan y reaccionan al mundo y el sistema neural, (Carballo, 2017). Es así como se empieza a hablar del cerebro emocional o cerebro límbico como bien lo menciona Mora (2013) “La elaboración de las emociones corresponde a otro cerebro dentro del cerebro que se conoce como sistema límbico o cerebro emocional”. (p. 41)

El sistema límbico es en sí una red de neuronas, ubicada entre los hemisferios cerebrales, de acuerdo con Mora (2013) “el sistema límbico (el sistema emocional) termina su maduración sináptica entre los cuatro y los siete años”. (p. 25); además, según lo descrito por Chomnalez (2017) este tiene entre sus múltiples funciones la de satisfacer necesidades primarias (alimentación, sexo), y además en compañía de la amígdala⁷, la corteza cingulada y la corteza entorrinal se encargan del control y la expresión de las emociones y de la formación de memorias, por esto se afirma que el sistema límbico es en si el cerebro emocional.

Aunque, claro existen otros puntos de vista que difieren de esta idea, expresando que no podemos hablar del cerebro límbico como el único en donde se procesan las emociones, pues es en si el cerebro es un todo, en donde generalmente todas las partes que lo componente en mayor o menor medida terminan interviniendo, así separar sus funciones no es del todo cierto, una idea similar puede encontrarse en Carballo (2017) al expresar que

Hoy, la investigación ha demostrado que considerar únicamente el cerebro límbico como el cerebro emocional es un error, todo cerebro se encuentra sistemáticamente implicado en la cognición y la emoción, toda experiencia humana es bimodal: amalgamada de cognición y emoción. (p. 99)

Ante lo expuesto por Carballo es pertinente, expresar que el acto de aprender viene directamente relacionado con las emociones y entonces allí la amígdala sobre todo estaría jugando un papel importantísimo, que Ricci (2017) explica de la siguiente forma “La capacidad de aprender y formar memorias requiere de una amígdala intacta. La amígdala produce ciertas

⁷ Amígdala: Estructura cerebral, fuertemente asociada con el mecanismo estímulo-respuesta, relacionada con el control emocional. La amígdala produce ciertas proteínas haciendo que el recuerdo sea duradero, y así es como las emociones pueden potenciar o bloquear la memoria. (Ricci, 2017, p. 238 y p. 239)

proteínas haciendo que el recuerdo sea duradero, y así es como las emociones pueden potenciar o bloquear la memoria (p. 239) este proceso lo que termina contribuyendo es en formar lo que se conoce como la memoria emocional.

Esta memoria emocional viene a originarse a partir de todas esas nuevas conexiones cerebrales que fueron percibidas y que el cerebro almaceno en la base de datos de todo aquello que nos emociona, (Ricci, 2017). Para ilustrar esto, se puede decir que el cerebro de un estudiante emocionalmente comprometido con su aprendizaje puede incluir en la memoria emocional ciertos eventos que tuvieron gran intensidad, debido a que este envió neurotransmisores a su cerebro, que termino remitiéndole señales al hipocampo, estructura que incluye la memoria, (Soto, 2016). Una idea similar que nos habla de ese contexto educativo, relacionado con la creación de memorias emocionales, se puede encontrar en Ricci (2017) al manifestar que

Todas las memorias se consolidan en un determinado contexto emocional, es decir, que a medida que una información desencadena una emoción, ésta queda plasmada en nuestro cerebro asociada a ese contexto emocional. Por ejemplo, no es lo mismo leer un texto cuando estamos próximos a un examen que leerlo para una clase de trabajos prácticos. (p. 240)

Tomando, el ejemplo que presenta Ricci, se presenta el siguiente caso, que puede encontrarse comúnmente en la escuela y es que si en un aula de clase exponemos al niño a una situación estresante como gritos o sin previo aviso, como un examen oral o escrito donde tiene que hablar frente al grupo por ejemplo, por lo general se evidencian niños que quedan paralizados, se sonrojan o tartamudean, y por lo regular como maestro-a se piensa es que el niño-a no estudio por tal motivo no puedo responder, y hasta se llega a colocar ciertas etiquetas sobre él, que llevan a burlas y castigos.

Pues según lo que menciona Soto (2016) “la persona no puede usar libremente sus procesos cognitivos si están bajo el influjo de un procesamiento emocional doloroso” (p. 88), entonces lo que pudo suceder en este caso es que la amígdala llego a percibir este hecho como una posible amenaza y ante esto su respuesta inmediata fue la de bloquear las áreas cognitivas, con el fin de preservarse (Soto, 2016), por tal motivo la reacción del niño-a.

Ante esto, Ricci (2017) subraya la importancia de que

Sobreponerse a la adversidad requiere de una importante activación de la corteza parietal izquierda y de una relación más efectiva entre la amígdala y la corteza prefrontal. Siendo conscientes de la importancia de dicha relación y de que el componente afectivo emocional en los aprendizajes los conocimientos, la motivación, la atención y la memoria dependen en gran medida de nuestras emociones, es muy importante fomentar climas emocionalmente saludables en los que los alumnos se sientan seguros, queridos, responsables y asertivos. (p. 254)

No obstante, vale la pena aclarar en este punto que, aunque este tipo de situaciones no generaliza, ni viene a explicar los comportamientos y reacciones de todos los estudiantes ante este tipo de circunstancias, si se expone como una posible explicación a ellos y como objeto de reflexión, desde la mirada neuroeducativa, pues, aunque es relativamente fácil crear y añadir datos a las memorias emocionales, borrarlas es mucho más complicado (Ricci, 2017).

Y es que como lo menciona, Mora (2013) “El castigo, el dolor como estímulo para aprender es un método primitivo, consustancial con la supervivencia en otros tiempos duros de la humanidad” (p. 27) por tanto, seguir pensando en este tiempo en prácticas educativas que ignoren la emocionalidad del sujeto, definitivamente es ignorar la naturaleza misma del aprendizaje y viene a reafirmar esto Ricci (2017) al mencionar que “En la escuela tradicional, en general, prevaleció la detección de defectos en lugar de incentivar las fortalezas de los alumnos”. (p. 254).

Ante esto, lo que se plantea desde la neuroeducación y el desarrollo emocional como se ve en el apartado anterior, es precisamente aprender a identificar, reconocer, gestionar y asignarle un nombre a cada una de las emociones. Y esto no es solo un trabajo de los-as niños-as, si no que este es un trabajo que se hace con la familia y con el maestro en el aula, pues este al conocer los comportamientos individuales y colectivos de cada uno de los-as niños -as, y el propio, además de conocer el contexto en el que están inmersos, podrá pensar en su práctica pedagógica desde otra mirada. (Soto, 2016).

En el aula, exige un trabajo del docente por identificar las emociones de los niños, de conocerlos, de saber sus formas de actuar, para esto es importante que los estudiantes reconozcan sus emociones y le pongan nombre a cada una de ellas, (Soto, 2016. p. 87)

Ahora bien, cuando se piensa en la importancia de crear memorias emocionales significativas, el arte se convierte en un elemento importante desde donde los-as niños-as pueden empezar a construir estas, pues se ha identificado que los diferentes lenguajes del arte producen ciertos cambios en el cerebro. Es así como a continuación se exponen algunos elementos acerca de lo que varios autores han denominado cerebro artístico.

7.3.2.2 Cerebro Artístico: Relación Entre El Arte y El Aprendizaje.

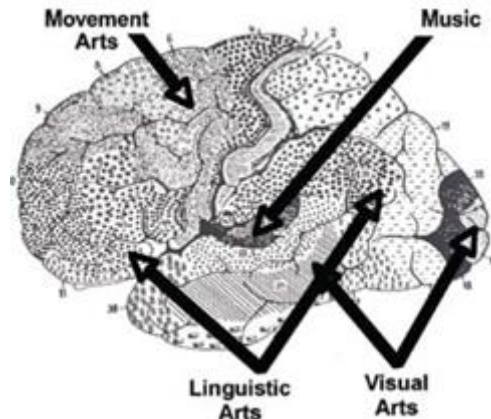
Intentar definir el arte, no es una tarea sencilla, y más si se intenta pensar desde todo aquello que posibilita en los niños-as, pero lo que sí se puede afirmar es que, el arte es un elemento fundamental en la primera infancia, bueno y en si en cada etapa de la vida del ser humano, pues es en sí es una fuente de placer, un medio desde donde se puede proyectar, descubrir y disfrutar un sinnúmero de sensaciones y emociones, ayudando a que el niño construya y forme a partir de las experiencias tanto individuales como colectivas su propia identidad.

Y es que según menciona Mora (2013) “un niño no comienza a aprender con ideas y con abstractos, si no con percepciones, emociones, sensaciones y movimiento, obtenidos del mundo sensorial y como reacción al mundo real”. (p. 60), por tanto, en la primera infancia, todas las experiencias que sean significativas, reales, vivenciales lograrán una construcción de memorias agradables, así que pensar el arte desde el inicio de la vida, se constituye en una actividad inherente en el desarrollo infantil, casi que es un primer maestro en la vida de los niños-as. Sin embargo, desde el campo neuroeducativo ¿que se piensa de la influencia del arte en el cerebro?

Para comprender esta relación se inicia con la definición de arte dada por (Ríos y Jiménez, 2016 citando a Llinás, 2009), “(...) Es la expresión creativa del sistema nervioso (...) es la capacidad de hacer imágenes que le representan al mundo lo que uno está pensando (...) el arte es una forma de comunicación” (p. 48), por tanto, la realización de cualquier producto artístico es en sí una expresión de la actividad cerebral y desde allí debe comprenderse, pues con ella el cerebro está creando una forma de contar y expresar (Ríos y Jiménez, 2016)

Figura 3

Diagrama representando las diferentes regiones cerebrales en donde se procesan cada uno de los lenguajes del arte.



Fuente: tomado de Guillen, (2015) citando a Posner et al., (2008)

Ahora bien, para identificar la actividad cerebral, se ha hecho uso de las neuroimágenes, que han permitido visualizar que regiones cerebrales se encargan de la activación y procesamiento de cada uno de los lenguajes del arte. No obstante, según Soto, (2016) es preciso aclarar que, aunque todo el cerebro se activa cuando se realizan determinadas actividades, se han visto zonas que se activan más que otras dependiendo el lenguaje artístico.

Y aquí (Guillen 2015 citando a Posner et al., 2008) nos muestra un panorama de cómo se procesan los lenguajes del arte en las diferentes regiones cerebrales

La música se procesa en la corteza auditiva que está en el lóbulo temporal, las artes que conllevan movimiento como el baile o el teatro activan la corteza motora, las artes visuales como la pintura se procesan principalmente en los lóbulos occipital y temporal, mientras que la poesía o la prosa implican a las áreas de Broca y Wernicke relacionadas con el procesamiento lingüístico. (párr. 4)

Como, se observa el arte activa de manera conjunta varias regiones del cerebro, es importante en el desarrollo cerebral, sensorial, cognitivo, motor y además ayudar a adquirir una serie de competencias socioemocionales (Guillen, 2015), que terminan siendo imprescindibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El problema es que se sigue creyendo que las artes no son más que una manualidad, que ayuda en la motricidad fina y gruesa, por consiguiente, su influencia en el proceso cognitivo y emocional de los seres humanos no es trascendental, pero

esto no es del todo cierto, y Soto (2016) expone cual podría ser la razón de pensar en el arte desde una mirada instrumentalizadora.

Esto es consecuencia de la creencia más o menos generalizada de que a diferencia de la lengua o las matemáticas, “las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Se consideran [...] más emocionales que mentales; se tienen por actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza; se dice que son más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo (p. 92)

Según, lo afirmado por Soto, entonces, el arte puede favorecer la adquisición de aprendizajes, pues en este se generan formas complejas de pensamiento, Adicional a esto, Guillen (2015) sostiene que

Por encima de su incidencia, en general, sobre la memoria, las emociones o la creatividad, las artes nos permiten adquirir una serie de competencias y rutinas mentales esenciales en el aprendizaje de cualquier contenido curricular y que están en consonancia con la naturaleza social del ser humano. (párr. 1)

Ahora bien, al profundizar en las implicaciones que tiene para el cerebro del ser humano, los diferentes lenguajes del arte, se encuentra que según, Ríos y Jiménez (2016) “la implementación de actividades musicales, literarias, plásticas, u otras, le exigen al sujeto la activación de las redes sinápticas relacionadas con la memoria y sus representaciones, así como de los procesos perceptuales de forma integral y global”. (p. 54)

Siguiendo esta línea y centrándose en la música, Mora (2013) explica que, por ejemplo, un niño que interactúe con la música y aprenda a tocar un instrumento, activara áreas sensoriales y motoras al mismo tiempo, suscitando mejoras en la atención, en la memoria de trabajo, en la percepción y la discriminación de estímulos y en el mismo control motor de la conducta.

A esta idea, Dierssen (2016) le suma un elemento más que viene a poner en relevancia las implicaciones que tiene la música en el cerebro “De algún modo, la música tiene los mismos efectos sobre el cerebro que otros estímulos directamente relacionados con la supervivencia” (p. 85), y además sostiene que es una poderosa herramienta generadora de emociones.

Con lo que respecta a las artes plásticas, Soto (2007) expresa que “Desde el fauvismo hasta el arte cinético, desde Mondrian hasta Vermeer, cada uno de los estilos y formas del arte tiene un correlato neurofisiológico específico que es hoy identificable a nivel celular gracias a los estudios neurocientíficos”. (p. 36) lo que viene a poner sobre la mesa la importancia del arte y el placer estético en el desarrollo neuronal y su correspondiente estudio desde las neurociencias.

Además, Dierssen (2016) expresa que “En personas, sanas, el sistema límbico influye en la producción artística y desempeña un papel crítico cuando un artista elabora obras que representan o evocan emociones”. (p. 135), entonces en el sistema límbico como se analiza anteriormente se establece un diálogo entre los pensamientos racionales con las regiones frontales del cerebro y las emociones, esto hace que surjan las relaciones con las expresiones de las conductas emocionales que tiene el cerebro y las emocionalidad en el ser humano.

En cuanto a el teatro y la danza se ha identificado que en el proceso de aprendizaje, se favorece la adquisición de hábitos mentales concretos, además de contribuir con la comprensión al momento de leer y la atención (Guillen, 2016); y esto debido a la motivación que genera en los-as niños-as. Esto se reafirma por Mora, (2013) al sostener que “aprender, para un niño de hoy en ese contexto lleno de sonidos tal vez ancestrales, de colores y formas diversas sigue siendo sencillamente placentero e intenso”. (p. 59)

Las recreaciones teatrales permiten optimizar las diferentes redes atencionales (alerta, orientativa y ejecutiva). Muy importante es el caso de la atención ejecutiva, porque el alumno deberá esperar a su turno concreto para participar en el proceso. Y sabemos también que los déficits atencionales pueden mejorarse con el ejercicio. (Guillen, 2016, párr. 8).

Se puede entender que los lenguajes del arte ayudan en el proceso de aprendizaje, interviniendo en el pensamiento, la cognición y las emociones; convirtiéndose además en una base sólida de la configuración de las redes neuronales que dan paso a la creatividad, la concentración, la resolución de problemas, la atención y la autodisciplina y al mismo tiempo contribuyen en la construcción misma del sujeto (Ríos y Jiménez, 2016). Lo importante es ver y entender el arte desde su sentido liberador y no como un medio utilitario.

Desde la Neuroeducación se concibe la formación de un sujeto crítico y creativo, pues es así como el cerebro podrá tener mayores conexiones neuronales, lo que le permitirá resolver problemas, encontrando soluciones que nos lleven a ser mejores seres humanos y por tanto hay una sociedad más justa y equitativa. (Soto, 2016, p. 65)

Hasta el momento lo que se ha revisado en neuroeducación ha permitido un acercamiento a sus planteamientos y posibilidades, el interrogante es hasta qué punto será necesario el conocimiento y la investigación de este por parte de los-as maestros-as. Así que a continuación se intenta mostrar una mirada desde donde analizar la importancia de llevar la neuroeducación a la práctica en las aulas.

7.3.3 Neuroeducación: El Saber y La Formación Del Maestro.

Si bien es cierto que la neuroeducación contempla un acercamiento entre varias ciencias buscando que la neurociencia y la educación dialoguen en busca de mejoras en el sistema educativo y en si en la vida de los niños, como bien afirma Mora (2017) “Neuroeducación significa evaluar y mejorar la preparación del que enseña (maestro), y ayudar y facilitar el proceso de quien aprende (individualidad a cualquier edad)” (p. 25). No se puede desconocer que al ser un campo de estudio tan reciente el saber y la enseñanza que de este se da en las instituciones de formación de maestros no alcanza a cubrir la expectativa y el conocimiento de este, por lo que en algunas universidades tiende a ser nulo, omitiéndolo de las mallas curriculares de sus licenciaturas o ser simplemente mencionado en algunos de los seminarios sin mayor profundización.

Sin embargo, para Mora (2013) un maestro debería tener en cuenta en sus planeaciones que aspectos pueden mejorar sus prácticas pedagógicas desde lo que la neuroeducación presenta, como los conocimientos de los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención, esto contribuirá en gran medida a encontrar nuevas vías al aprendizaje. Esta idea constituye una extensión de lo que Soto (2013) sostiene y es “Un docente requiere no sólo el conocimiento de la didáctica, del contexto y de la disciplina, sino la comprensión epistemológica y, sobre ésta, el entendimiento de los procesos biológicos por los cuales el individuo transita para construir los conocimientos” (p. 74)

De esta manera, Mora (2013) propone que

Solo la idea (y la responsabilidad) puesta en la cabeza del maestro, de que lo que enseña tiene la capacidad de cambiar los cerebros de los niños en su física y su química, su anatomía y su fisiología, haciendo crecer unas sinapsis o eliminando otras y conformando circuitos neuronales cuya función se expresa en la conducta cambia ya la propia percepción que el maestro tiene de la enseñanza.” (p. 28)

Para, Glejzer y Maldonado (2017) este planteamiento no es del todo ajeno pues según lo que afirma conocer los procesos cognitivos se convierte en una herramienta que ayuda a los-as maestros-as a mejorar los procesos de aprendizaje, construyendo nuevas estrategias de enseñanza. Y siguiendo en esta misma línea Ríos y Jiménez (2016) aclaran que

No exige que el docente cuente con conocimiento especializado en neuroanatomía y funcionalidad cerebral, pero la formulación de estas nuevas técnicas orientadas a la pedagogía influirá indirectamente en la estructuración y reorganización de las redes neuronales de los niños. (p. 57)

Y es que, para la neuroeducación, todo lo que se plantea termina cobrando sentido en el momento en el que el maestro o maestra planea aplicarlo en el aula, partiendo desde el conocimiento que tiene de sus estudiantes de su contexto, su cultura, sus habilidades y debilidades, si no de lo contrario esto terminara siendo una herramienta inútil. (Soto, 2016)

Y al respecto, Mora (2017) llama la atención acerca de que

Todo esto implica un cambio importante, pues requerirá la formación nueva de los enseñantes y rellenar ese espacio que separa los conocimientos del cerebro con la educación y la enseñanza con programas nuevos que alcancen la realidad de los colegios particularmente y desde luego a todo el arco de las diversas instituciones que transmiten conocimiento. (p. 28 y 29)

Ya que, esta nueva sociedad del conocimiento exige continuamente repensar y reflexionar en prácticas pedagógicas que atiendan esas nuevas necesidades de los-as niños-as, y además al tiempo le sugiere a los-as maestro-as que existen otras opciones que pueden complementar su accionar educativo contribuyendo en sus procesos de enseñanza. Al respecto Mora (2013) sugiere que “Con estas nuevas ideas el docente experimenta un cambio, a su vez, en su propio

cerebro, que le lleva a ser consciente de que lo que enseña es algo más profundo que los propios conocimientos que transmite”. (p. 28)

Aunque, es bueno aclarar que muchos de los elementos que la neuroeducación propone desde sus investigaciones, ya está siendo implementado por muchas de las-os maestras-os en el aula, pues el mismo conocimiento de su quehacer educativo y la reflexiones suscitadas en sus aulas les ha proporcionado información de cómo mejorar sus prácticas, solo que no existía un campo de estudio que ayudara a sustentar sus propuestas, tal como sugiere Carballo (2017) ”En este sentido, muchas de las ideas que defiende la neuroeducación no son nuevas; muchos maestros y docentes ya las utilizan porque, por experiencia saben que funcionan” (p. 39)

Entonces, entender y construir un currículo que contemple al ser humano desde sus dimensiones, y a su vez intente trascender en las políticas de Estado es una apuesta importante que inicia desde la reflexión e investigación de la propia práctica de los-as maestro-as (Soto, 2016), pues es su compromiso con la transformación educativa lo que terminaran realizando cambios importantes y significativos. Ya que, aunque la neuroeducación presente una nueva forma de ver y entender los procesos de enseñanza, este es solo una posibilidad entre muchas otras, desde la cual los-as maestros-as pueden apoyarse en fin de potenciar sus prácticas.

7.4 Creencias y Pensamiento Del Profesor.

*“Las creencias de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por lo tanto, establecen las bases para sus acciones”
(Spodek, 1987 citado por Fandiño, Durán, Pulido y Cruz, 2017)*

El presente apartado se desarrolla desde algunos aspectos que buscan dar a conocer la importancia de ver las creencias y pensamientos de los docentes que hacen parte de su labor pedagógica, además de reconocer la existencia y el surgimiento de la línea de investigación creencias y pensamiento del profesor, así como la trayectoria mediante la cual se acoge esta línea investigativa en la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, todo ello desde preguntas respecto al ¿por qué? y el ¿para qué?, teniendo en cuenta que se constituye el enfoque principal para el desarrollo del trabajo investigativo.

7.4.1 Las Creencias y Pensamientos del Profesor.

Los maestros y las maestras a través de los años han generado sus creencias mediante el plano cultural, emocional y en la conversación constante con sus pares académicos, Pero ¿Qué significa esto?

Las creencias se definen como teorías o sustentaciones que las personas generan para poder adaptarse al entorno, interpretar hechos, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento...Las creencias son componentes del conocimiento, poco elaborados y subjetivos, que no se fundamentan en la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos y las experiencias, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas en el tiempo. (Serrano, 2010 Citado por Solis, 2015)

La creencias entonces dirigen y soportan las decisiones de las personas, se puede observar que generan estos paradigmas por sus experiencias y emociones, por lo tanto, se podría deducir que estas creencias se desarrollan, no solo en el ámbito profesional sino también en una conversación constante con otros.

Las creencias y pensamientos de los-as maestro-as se desenvuelven en unos factores muy importantes como lo son, la cultura, el contexto y pares académicos que hacen concebir ciertos paradigmas que no han cambiado con el tiempo,

Si bien las creencias pueden variar con el tiempo, existen dos características que hacen que sean difíciles de modificar: Por un lado, tienden a ser universales, es decir que se conciben como un producto del pensamiento que se considera verdadero...Y, por otro lado, las creencias suelen ser de carácter implícito, en tanto que las personas no son permanentemente conscientes de estas (Rodrigo et al., 1993, citados por Solis, 2015)

Como menciona Solís las creencias no solo se dan por la convicción de dar respuesta a algo que se comprende como verdadero, sino que de igual manera las creencias se conciben como un absoluto ya que no se racionalizan todo el tiempo, las personas no se dan cuenta sobre estas creencias y si estas se pueden modificar, sino que lo dan por hecho y por efectivo.

Asimismo, tienden a construirse a partir del intercambio con el medio y con otras personas, por lo que quienes pertenecen a un mismo grupo suelen compartir creencias muy similares entre sí (Rodrigo et al., 1993, citados por Solis, 2015)

Las creencias se comparten con las personas que nos rodean y esto se puede analizar por ejemplo, desde las perspectivas de los-as maestro-as ya que al querer pertenecer a un grupo académico generan un intercambio de ideales por lo tanto el docente al querer ser aceptado adopta las mismas creencias que sus pares, creencias que hacen parte de lo que hacen, piensan, sienten y llevan a cabo en su aula de clases y le da identidad a su labor pedagógica es por ello que muchos autores se preguntaron por este tema y se crea una línea investigativa con respecto a esto.

7.4.2 Surgimiento Línea Investigativa Creencias y Pensamiento Del Profesor.

Este modelo investigativo fue diseñado con el fin de comprender y dar respuesta a esos paradigmas que el maestro y la maestra han generado a través de los años; se puede decir que el surgimiento de este modelo de estudio no es nada reciente, como lo sostiene Fandiño, Durán, Pulido y Cruz. (2017) “cuyos orígenes se sitúan a finales de la década de 70 y cuyos principales compiladores han sido Clark y Peterson (1987), Marcelo (1989), Contreras (1990) y Pérez y Gimeno (1988)”. (p. 2)

Es a través de este modelo que se posibilita visibilizar aquellos aspectos que no se pueden ver o apreciar fácilmente, sino que, por el contrario, necesitan de una observación y reflexión minuciosa del quehacer docente, mediante las cuales se pueda dar cuenta de las interacciones e intereses de los-as maestro-as con sus alumnos y de los alumnos con su maestro-a, y las maneras como estas relaciones se ven afectadas en tanto que el profesor es portador de unas ideas, creencias y concepciones que se manifiestan en su actuación pedagógica, en tanto que:

- 1.El profesor es un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
2. los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Dentro de esta línea, se identifican tres elementos problemáticos: la planificación, los pensamientos interactivos y decisiones y las teorías y creencias. (Fandiño, et, al ,2017, p. 2)

De allí que, a través de este modelo y proceso investigativo, se pueden analizar de una manera meticulosa esas creencias que han ido surgiendo entre maestros y maestras, para comprender el porqué de estos fenómenos y los cambios que se han generado en la educación, en los profesores y en los estudiantes.

En el transcurso de este modelo, éste ha sido adaptado y recogido por diferentes instituciones para la investigación, como lo es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en la LEI, la cual cuenta con 4 líneas de investigación, entre las cuales se encuentra de manera específica la línea investigativa “creencias y pensamiento del profesor”, que se presenta a continuación.

7.4.3 Línea 1 Creencias y Pensamientos del Profesor en la LEI.

La llegada de esta línea investigativa a la LEI estuvo a cargo de la maestra Graciela Fandiño, quien impulsa y promueve propuestas investigativas que resalten la importancia de reconocer las creencias y pensamientos de los docentes de educación inicial, como la base de las acciones de ellos y ellas en el aula de clases. “el cual inicia investigaciones aprobadas por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) en el año de 1999” (Fandiño, Martín, Durán, Pulido, Cruz. (s.f) (párr. 3)

Aunque la fundadora empezó a desarrollar esta línea en 1998, recibió la aprobación para su realización en 1999, esta línea investigativa se proyecta en dos ejes principales que permiten a quienes investigan, acercarse a las creencias del docente; la primera, tiene que ver con creencias de las-os maestras-os desde los componentes pedagógicos de la educación infantil y en la que se busca

Identificar las tendencias en las creencias de las maestras y maestros de Educación infantil en el ámbito pedagógico. -Impulsar y desarrollar trabajos de investigación que visibilicen el saber pedagógico de las maestras y maestros de educación infantil - Aportar a la formación de estudiantes de pregrado, y maestros en ejercicio, para incidir en la cualificación de los diferentes grados y niveles de la educación infantil.” (Líneas de investigación UPN, s.f, párr. 2)

Esta línea investigativa busca reconocer como primer elemento la labor y el saber pedagógico que hacen los docentes, de igual manera incitar a estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil a buscar y entender la importancia de reconocer las creencias de los docentes de educación inicial.

Y el segundo eje principal tienen que ver directamente con el ejercicio de la profesión docente en la educación infantil, en la que se busca

Visibilizar las condiciones del trabajo docente en Educación Infantil con el fin de aportar en su conocimiento y mejoramiento.

-Desarrollar investigaciones en campos como: Las problemáticas de las(os) profesoras(es) principiantes. Las problemáticas de los maestros experimentados en términos de satisfacciones e insatisfacciones.

-Aportar en el mejoramiento de las condiciones del trabajo a través de las investigaciones con el fin de crear programas para los maestros principiantes como para los maestros/as experimentados (Líneas de investigación, s.f, párr. 2)

Esta línea no solo permite visibilizar los paradigmas de los maestros y maestras, sino que de igual manera reconocer las problemáticas que se han generado a nivel laboral, permitiendo así dar una posible solución a través de la investigación a las incertidumbres que se generan en el trabajo del docente tanto en profesores noveles como en profesores expertos.

Por lo tanto, para la LEI este tema investigativo, enriquece y potencializa, los futuros proyectos de grado, puesto que visibiliza las convicciones de los maestros y las maestras en los diferentes niveles de su formación, noveles y expertos. Es por ello que este ejercicio investigativo se desarrolla a partir de esta línea investigativa.

8 Hallazgos: Creencias, Reflexiones y Sentires De Los Maestros y Las Maestras

En este acápite se presenta el resultado del análisis realizado en torno a las creencias de los maestros de maestros, maestros en formación, maestros noveles y maestros expertos respecto al arte, la emocionalidad y la neuroeducación, a partir de las entrevistas realizadas.

8.1 El Arte: ¿Creación y Expresión o Instrumentalización?

En este apartado se presentan los análisis respecto de las creencias de los-as maestros-as en formación, maestros-as noveles y maestros-as expertos en relación con el concepto del arte y su implementación en el aula, luego acercarnos a una mirada sobre el arte en la ruralidad; para pasar enseguida al análisis en relación con las claves necesarias e importantes para la enseñanza del arte; finalmente, se encuentran algunas consideraciones referidas a la formación en artes que están presentes en la LEI en la Universidad Pedagógica Nacional

8.1.1 Concepciones Sobre el Arte.

Para comenzar, se exponen las creencias de los-as maestros-as en cuanto a las formas como entienden el concepto de arte, y en particular, el arte en la educación infantil.

Maestros-as En Formación.

En los hallazgos encontrados en este ejercicio investigativo respecto de las creencias sobre el concepto de arte, se puede apreciar que los-as maestros-as en formación conciben que el arte es un vehículo que ayuda en el proceso de desarrollo de los niños-as en lo motriz, cognitivo y emocional. A su vez, manifiestan que el arte les ayuda en el establecimiento de sus primeros lazos comunicativos, afectivos y sociales; por ello, el arte se convierte en un puente y un eje fundamental para su desarrollo en la primera infancia.

“El arte como un vehículo para desarrollar no solamente lenguajes artísticos sino también las emociones, el desarrollo motriz, el desarrollo emocional de los niños y las niñas, para mí el arte es un eje fundamental en la primera infancia.” EMF02

De acuerdo con lo anterior, los-as maestros-as precisan que el arte posibilita que los niños-as se comuniquen y expresen libre y autónomamente de diferentes maneras sin ningún tipo

de limitación. Guzmán (2018), lo ratifica al mencionar que “la educación artística, por lo tanto, es el método de enseñanza que ayuda al sujeto a canalizar sus emociones a través de la expresión artística”. (p. 8)

Por otra parte, se logra evidenciar que hay una comprensión manifiesta en sus relatos al desligar el arte de la manualidad, aunque también se plantea separar el arte de lo convencional o técnico, puesto que desde su percepción el arte se puede ver como una destreza, sin embargo, como se menciona en el Documento No 21, al mirar el arte como una manualidad se está instrumentalizando y limitando el potencial que este tiene en cuanto a la creación e intención expresiva.

“No, el arte no es crear manualidades, es una forma de expresión para los niños.” **EMF02**

“No es el arte convencional o técnico sino como un arte más como destreza, para que desarrolle esa parte afectiva y creativa” **EMF03**

Sumado a lo anterior, se logró evidenciar que uno de los maestros en formación expresa que existe una conexión entre el arte con lo neuronal, cuando habla de un concepto como el de neuroconectores, manifestando a la vez, que a través de las actividades rectoras estos se activan; esta idea está relacionada con lo planteado en la neuroeducación al hablar de cerebro artístico, allí encontramos a (Posner, 2008, citado por Guillen, 2015) quien menciona que “cada actividad artística activa diferentes regiones cerebrales”, de ahí que el arte ayuda a potencializar de maneras concretas estos procesos neuronales.

“Hay cuatro actividades que son sumamente fundamentales para activar estos neuro conectores que son las actividades rectoras, que son: la exploración del medio, la literatura, el juego y el arte, entonces claro, cuando lo vemos desde esa perspectiva el arte es supremamente importante, entonces esa es la importancia, nos ayuda a potencializar de manera más concreta.” **EMF01**

Maestros-as Noveles.

Ahora bien, respecto a las creencias de los maestros noveles, se aprecia que en términos generales presentan el arte como un medio de expresión humano, aunque merece la pena subrayar que en los diálogos establecidos con los docentes también se puede evidenciar que dado sus procesos de formación entiende que el arte es algo difícil de definir diciendo que es algo muy global, y que, por lo tanto, abarca una diversidad de temas. Además, señalan que el arte se desarrolla y surge durante los procesos educativos a partir de las necesidades e intereses de los niños-as, permitiendo, por ejemplo, una mayor exploración de sus entornos.

“Para mí el arte es algo muy global la verdad no tengo una definición precisa como docente porque pues eso parte mucho de la necesidad de ellos, de sus intereses” EMN01

A partir de lo anterior el Documento 21 en el MEN (2014) menciona que “la mayoría de los niños y las niñas viven en contextos sociales y culturales distintos, con intereses particulares y capacidades diversas, que invitan a planear y diseñar ambientes pedagógicos pertinentes, en los que se favorezca el deseo de explorar, preguntar”. (p. 109)

En su mayoría, los docentes noveles reconocen el arte como uno de los pilares centrales de la educación infantil, a diferencia de los maestros en formación, que lo presentan desde sus características y posibilidades.

“El arte, para mí lo es todo...El arte como pilar en la Educación inicial; pero el arte básicamente, desde la educación inicial puede estar en todo” EMN03

Se resalta que los maestros noveles creen que el arte es un elemento que permite la expresión y la creación, por ello la importancia de brindar a los niños una gran cantidad de experiencias que permiten la construcción y expresión de sus aprendizajes.

“Yo creo que es un elemento por excelencia, que permite la expresión, desde todos los lugares posibles” EMN02

Ante estas percepciones de los maestros, el Documento No. 21 en el MEN (2014) encontramos que “El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas... impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos”(p. 13)

Por otro lado, el arte se convierte a su vez, en un vehículo desde donde se aborda la diversidad, pues allí se logra atender y trabajar con las particularidades, fortalezas y diversas miradas del mundo y las realidades de las infancias. (Gómez y Carvajal, 2015, citando a Eisner 2000), considera que “las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central.” (p. 47)

“La diversidad, ahí comienza a jugar un papel fundamental, porque si yo planeo algo para la clase y doy como la indicación general, lo que me voy a encontrar son diversas lecturas de una misma situación, de un mismo elemento, que les planteó a los niños y a las niñas, y ahí es donde está el poder precisamente, de lo artístico y ese vehículo de expresión que les permite a los niños...trabajar desde sus propias fortalezas.” EMN02

Por otro lado, se logra evidenciar que los maestros noveles creen que lo fundamental es la intencionalidad pedagógica que los docentes tengan desde el arte y la utilización de diversos materiales que emocionen y motiven al niño para propiciar aprendizajes significativos. A partir de esto, ponen en evidencia que el arte se concibe como una herramienta o instrumento que el maestro utiliza como un medio o recurso con alguna finalidad específica en los procesos educativos de los niños y las niñas.

“Para mí el arte es una herramienta, más que una herramienta es un elemento fundamental para llegar a.” EMN03

Maestros-as Expertos.

Dentro de esta categoría, en cuanto a las creencias de los maestros expertos se encuentra que además de ser una herramienta y medio de expresión, el arte se ve como un proceso que permite o sirve para integrar diferentes dimensiones y expresiones de los niños-as, no solo desde lo plástico. “Los procesos artísticos no siempre se basan en el producto; muchas veces es el camino recorrido lo que tiene el valor, la reflexión, la pasión. La conexión que tiene un artista al crear su obra en un aprendizaje profundo y experiencial”. (Tobar, 2019, p. 2)

“El arte como tal no es un producto, no es un fin en sí mismo, sino como tal, viene siendo un proceso, el proceso que nos da el arte como tal, cierto, y todo lo que esta encierra.” EME01.

En concordancia, el arte es algo integral, que está implícito y relacionado en todos los proyectos que se realizan dentro del aula.

“El arte viene integrado con los proyectos del aula, porque yo ya no puedo ver digamos el número 2 aparte, no, todo lo tengo que hacer relacionado” EME03

Por tanto, las actividades artísticas ayudan a comprender y a desarrollar habilidades necesarias para otros procesos, como lo afirma Guzmán (2018), “el enfoque de las artes en la educación utiliza las artes y las prácticas y tradiciones culturales relacionadas con las mismas como método de enseñanza de asignaturas generales del currículo para conseguir una mejor comprensión de éstas. (p. 7)

Asimismo, se evidencia como para estos maestros ha habido un cambio de concepción respecto al arte, donde lo comprendían solo desde la pintura con pincel, pero ahora este envuelve otros lenguajes como la música, el baile, la recreación, la pintura; lo conciben en directa relación con la creatividad de los niños.

“el arte es donde los niños experimentan y exploran cosas, digamos con la música, el baile, la recreación, la misma pintura...porque antes decían arte y nosotros pensábamos que solo con pintura con un pincel, no, ahorita el arte pues envuelve muchísimas cosas es como la creatividad de cada uno de los chicos” EME07

8.1.2 El Arte En El Aula: ¿Entre Las Manualidades, La Expresión Y El Conocimiento?

Con relación a las creencias de los-as maestros-as respecto a la implementación del arte en el aula se encuentran los siguientes elementos que se presentan a continuación.

Maestros-as en Formación.

Se puede evidenciar que en su mayoría los maestros-as en formación conciben que la implementación del arte en las aulas termina siendo una decisión que depende de cada maestra-o, pues ellos-as son los que al final brindan (o no) espacios que permitan la experimentación mediante el diseño de ambientes que involucren los sentidos y el asombro, permitiendo que ellos mismos construyan sus aprendizajes, sin que se llegue a “instruir” al niño.

“Creo que también eso depende de cada maestra, en mi caso todo va relacionado con el arte, y lo implemento de diferentes maneras...no en el arte de lo técnico sino el arte de experimentar.”
EMF03

De allí que resulte importante reconocer y ligar las actividades rectoras, ya que en conjunto éstas son sumamente importantes, porque existe una conexión entre todas estas actividades, dado que forman un hilo conductor para que se pueda abordar y trabajar pedagógicamente llegando a ser grandes potencializadoras de los desarrollos y aprendizajes en la infancia. De esta forma lo expresa (Petit, 2013, Citado por LPCEID en el SED, 2019)

Las actividades rectoras invitan a la generación de interacciones que no persigan un objetivo utilitario...Es animarlos a descubrir este y otros universos, y acompañarlos en su camino, con relatos, canciones, sensaciones, que los acerquen a saberes y ficciones para que puedan enfrentar las grandes preguntas que les rondan los misterios de la vida. (p. 74)

“Nosotros tenemos un error muy grande y es que solemos segmentar los conocimientos, es decir tenemos cuatro actividades rectoras y las segmentamos...el arte puede ser fácilmente ese hilo conector que puede conectar las otras actividades rectoras” **EMF01**

En ese mismo orden de ideas, se logra evidenciar que los maestros en formación comprenden que, aunque todas las actividades rectoras se conectan, sienten que hay una relación más cercana entre la literatura y el arte, pues la literatura promueve el pensamiento crítico,

imaginativo y creativo, puesto que los-as niños-as tienen muchas cosas que decir, que contar, ellos no tienen límites mentales como los adultos, su imaginación es capaz de grandes cosas.

“Somos las que permitimos esos espacios del arte, hay mil formas desde la literatura, la literatura es un anclaje fundamental para nutrir o como crear en los niños esa curiosidad”.

EMF04

De este modo, “La literatura es la posibilidad que encuentran los niños y las niñas de sumergirse en universos imaginarios donde todo es válido por el placer, el deseo y las emociones en las que difuminan la realidad y la fantasía en una situación vivencial que enriquecerá su experiencia”. (Pérez, 2003 Citado por El LPCEID en el SED 2019, p. 79)

Entonces, se evidencia que los maestros en formación coinciden en comprender que la implementación del arte en el aula parte desde la posibilidad de la expresión. Sin embargo, en los relatos de las prácticas de una maestra, se puede ver como se cae en la instrumentalización del arte, llevándolo hacia las manualidades y esperando que con este los niños logren los objetivos planteados por la maestra al inicio de las actividades.

“Siempre que pienso en una propuesta... ya sea por medio de una pintura, por medio de una manualidad, trato siempre de tener presente lo que quiero transmitir y lo que quiero que los niños desarrollen y así implementar el arte”. **EMF02**

Maestros-as Noveles.

Al analizar los planteamientos de los maestros noveles, se logra comprender que hay una similitud e igualdad de creencias o concepciones respecto a la implementación del arte, las cuales están encaminadas hacia tres aspectos fundamentales:

En primer lugar, se evidencia que para algunos maestros dicha implementación del arte parte desde las necesidades y el contexto de los niños, desde los sentires que posibilitan una mayor exploración, como lo es el caso del reciclaje, el cual permite la transformación de diversos materiales en algo útil y provechoso, ya que el arte está presente en el día a día de los niños. Por ello, se enfocan en “pensar otras formas de proyectar, construir y proponer ambientes y experiencias que respondan al interés de los niños y las niñas, que tengan en cuenta las particularidades del contexto y sean integradoras”. (Bases Curriculares Para La educación Inicial y Preescolar en MEN 2017, p. 23)

“Son acciones que hacen que el promover experiencias pedagógicas partan de esas necesidades específicas no solo también de ellos, sino que de su contexto... Nosotros utilizamos material

reciclado, utilizamos diversidad de elementos que hace que ese arte se promueva partiendo de sus sentires” EMN01

Y en segundo lugar, también se encuentra que en los maestros noveles no solo se concibe lo plástico como el único lenguaje del arte, ya que en el aula se pueden explorar los distintos lenguajes y elementos, como es el caso de la escritura, lo tecnológico, lo visual, lo cinematográfico, lo teatral, entre otros, los que permiten ver lo artístico más cerca a sus contextos y a sus realidades, así se proporcionan muchas posibilidades para los aprendizajes, puesto que el arte necesita ser abordado de forma integral. Aunque para algunos maestros la implementación en su aula sea desde lo plástico, reconocen la importancia de integrar los otros lenguajes del arte, para que no sean solo ofrecidos por los docentes expertos o especialistas en estas áreas.

“Nos estamos encontrando con otra manera de ver lo artístico, Lo artístico se ve de manera muy integral... pero entonces ya desde un lugar un poco más cercano para ellos, que puede ser, por ejemplo, elementos de producción, elementos de fotografía, elementos de vida...porque lo artístico a nivel plástico está todo el tiempo”. EMN02

Y, por último, para las-os maestras-os noveles la literatura la ven principalmente como la entrada al desarrollo de las actividades artísticas.

“La literatura me abre las puertas para conocer un poco más sobre el grupo que yo estoy trabajando, entonces leo el cuento y cuando leo el cuento o leo el poema, o el libro álbum o lo que sea, después lo llevo a un ejercicio artístico, bien sea de entonar las palabras, o bien sea de hacer algún ejercicio con las manos sobre el libro, entonces es lo que me permite en este momento el arte” EMN03

Ahora bien, los maestros-as noveles revelan que algunas de las causas por las cuales ellos terminan instrumentalizando el arte casi sin darse cuenta, es debido a la presión del sistema educativo y de las mismas familias, cuyo único enfoque es que los niños respondan a la dimensión de lo cognitivo, viendo los aprendizajes como una carrera constante por una nota, o por los resultados, dejando de lado los procesos individuales y experienciales.

Sin duda “bajo la concepción tradicional, lo que debería ser pleno desarrollo humano del niño se convierte en estructuras académicas rígidas e individualistas cuyo único referente es la escuela como institución”. (ICBF, 1990 citado por SCR, 2014, p. 35)

“Entonces yo digo que es el mismo sistema que te lleva a eso a instrumentalizar porque de alguna forma tienes que cumplir, porque en mi caso yo tenía que cumplirle a la mamá, y que me había solicitado para el trabajo y digamos algo que yo notaba en ella era la nota, ella quería que la nota fuera, pues no la máxima, pero si fuera bien, sí. Y de alguna forma el sistema también consume a los papas, a los maestros, a los niños” EMN04

Por otro lado, se evidencia que uno de los lenguajes que más trabajan los-as maestros-as es el plástico, pero con un enfoque muy marcado hacia el “aprestamiento” usando la plastilina, la pintura, la manualidad o los materiales prediseñados y enviados por el MEN a las instituciones educativas (cartillas).

“Uno de los más importantes para potenciar diferentes cualidades en los niños y las niñas, al aula los llevo a través de la pintura, a través de la elaboración de material, a través de la plastilina...A través de algunas fichas que ya tienen elaboradas o construidas las profes, que les da el Ministerio de Educación”. EMN05

Maestros-as Expertos.

En el caso de los maestros expertos, se encuentra que algunos maestros plantean que es necesario darle sentido a lo que implementan, lo cual tiene que ver con el fortalecimiento de los diferentes procesos físicos, motrices y mentales propiciados por acciones como el colorear, pintar, rasgar o bailar; estas palabras nos están hablando, tanto de aprestamiento, como de la adquisición de habilidades respecto del manejo de la motricidad fina y gruesa, de ahí que conciben la implementación del arte a través de la pintura y lo artístico, como un medio para lograr destrezas y habilidades en los niños, que ellos consideran como la base de su crecimiento y aprendizaje.

“Estamos dando sentido a lo que estamos realizando, por ejemplo, el coloreado hace parte de la técnica del arte, entonces no es vamos a pintar por pintar, sino que necesito que mi niño coloree de cierta manera, para que fortalezca tendones y músculos de sus manos y podamos apropiarnos mejor la parte de la escritura, adicional a esto estoy repasando colores que hace parte de las matemáticas, adicionalmente estoy trabajando la parte de control viso motriz o viso manual, entonces estoy trabajando la parte corporal, estoy trabajando la dimensión artística porque el niño está viendo la estética”. EME01

“el rasgado, el recortado, el modelado con la plastilina, el corrugado, todo eso va implícito entonces si yo estimulo la parte de aprestamiento, va a ser la base para toda la primaria, para direccionalidad, el proceso lecto-escritor, entonces todo va como integrado” EME03

Es decir, el arte se entiende como una herramienta para enseñar elementos de lateralidad, ubicación espacial o lo corporal; por lo que se puede entender que el arte para algunos de las-os maestras-os son pensados y trabajados en el aula como algo que va más allá de la posibilidad de expresión, deben y son útiles para algo.

“A ellos les gusta moverse muchísimo. Entonces yo trato de, por ejemplo, una canción, siempre parto de la canción y entonces desde ahí empiezo a trabajar lo que es lateralidad, lo que es ubicación, espacial, y también desde ahí sí puedo trabajar lectura”. EME04

En otro orden de ideas, el arte también se ve desde la globalización, por lo tanto, se generan procesos artísticos transversalizados desde las diferentes áreas que los estudiantes abordan, como lo es el caso de la literatura.

Como lo afirma Durán (2016) “a través de la creación literaria, fomentar valores para la buena convivencia; cuando se quiere desarrollar habilidades generales, como la creatividad; o cuando en la escuela se evalúa la comprensión lectora por medio de una obra teatral. Esta incorporación de las artes en la educación favorece la motivación frente al estudio y permite desarrollar habilidades transversales a todas las áreas”. (p. 14)

“Podemos empezar a través de una canción, de una poesía para recrearla, por ejemplo, el año pasado hicimos la obra de teatro Rin, Rin Renacuajo. Entonces, aparte de que los niños manejaban su oralidad, mejoraban su vocabulario, su expresión oral, entonces, pues ellos también empezaron a trabajar un poquito, hicimos títeres, ellos mismos construyeron sus títeres y ellos también hacían la obra de teatro”. **EME04**

Además, las maestras expertas manifiestan que ciertos factores que llevan a la instrumentalización tienen que ver con la resistencia al cambio, ya que con el transcurrir de los años algunas/os maestras/os han adaptado y adecuado su currículo y moverse de allí no es fácil, se requiere disposición, investigación, otra forma de comprender los procesos de enseñanza; el “sistema educativo tradicionalmente mantiene una concepción fragmentada del hombre y se muestra resistente al cambio”. (Mendívil, 2011, p. 24)

“Cuesta muchísimo cambiar nuestra forma de pensar, o sea, como que nos hemos adaptado a unas prácticas y para movernos de esas prácticas, pues no, o sea, eso requiere, requiere tiempo, requiere disposición, requiere que yo investigue y no se hace eso, sí, simplemente como que nos quedamos ahí”. **EME04**

Efectivamente dentro del aula aún se mantienen una linealidad y un orden lógico en cuanto a los contenidos; posiblemente los maestros-as piensen que saltarse alguna temática o darle un orden diferente no permitirá que se den los procesos de aprendizaje. Se dejan llevar por la inseguridad al creer que optar por otro tipo de prácticas no permite ver todos los contenidos en el orden, secuencia y tiempo preestablecido, y se toman los contenidos como el eje fundamental; se evidencia el pensar que partir y tener en cuenta los intereses de los niños no puede ser válido frente a este orden ya establecido.

Mendívil (2011) plantea que “la educación tradicionalmente se ha centrado en destacar lo factual, la linealidad, la concreción, minusvalorando los procesos imaginativos, que son

justamente los que contribuyen a la interrogación permanente y con ello al desarrollo de la actitud científica. (p. 29)

“Yo he notado mucho es que nosotras somos muy dadas a los contenidos: - ¡el niño tiene que ver el círculo a principio de año, el cuadrado y el triángulo, los colores amarillo, azul y rojo, sí!...O sea, porque el conocimiento, tiene que tener un orden lógico... Yo no creo, que el conocimiento tenga un orden lógico para que el niño pueda aprender. Yo creo que más bien podemos partir de los intereses del niño y ahí vamos, viendo cómo, le vamos mediando el conocimiento”. **EME04**

No obstante, también se encuentra que una maestra experta afirma que el arte se caracteriza por ayudar a que la emoción de los niños aflore, de ahí la importancia de respetar la visión del niño a la hora de realizar sus creaciones, buscando siempre motivar a los niños a que sean ellos los que lideren la experiencia, la exploración y decidan qué hacer o cómo hacer sus creaciones, sin coaccionarlos.

“el lenguaje de los niños es dejarlos expresar, dejarlos expresar por ellos mismos, no que estemos ahí inculcándoles, metiéndole tienes que hacer esto o aquello, vamos a colorear el sol que el sol es amarillo, es dejarlos que ellos mismos exploren cómo ellos quieran y cómo lo crean.” **EME07**

Siguiendo esta misma línea, se muestra al arte como una material de relleno que quema el tiempo mientras salen o cambian a temas aparentemente fundamentales, en este punto el arte pierde su importancia y se olvida que se puede motivar y transformar con él. Como se afirmó en el marco teórico y como lo menciona el Documento No 21 en el MEN (2014) “se está desdibujando el sentido del arte, se instrumentaliza y se convierte en un medio utilitario para obtener resultados inmediatistas y tangibles que se alejan del sentido liberador y placentero, lleno de retos personales y grupales que este propicia”. (p. 13)

“Porque de pronto no hay esa conexión de ver que el arte es el que trasciende, y el arte si tú lo ves está en todo lo que nosotros hacemos, es pieza fundamental, lo que pasa es que a veces no hay es ese sentimiento entonces uno ve el arte como simplemente el hacer algo, que me va a servir para el momento, es más el arte no se le ha dado ese nivel que requiere, a veces en los colegios lo que pasa es que el arte es una materia simplemente que va como por relleno” **EME02.**

Se puede evidenciar una fuerte tendencia a concebir el arte desde la posibilidad de fortalecer diferentes habilidades o desarrollos en los niños-as, partiendo de la exploración o la motivación y al igual que en los maestros noveles y en formación, existe un vínculo muy cercano entre el arte y la literatura y desde allí se trabaja la expresión oral y la lectura.

Maestros-as de Maestros-as

En las entrevistas realizadas se encontró que los maestros de maestros creen que algunas de las razones que llevan a la instrumentalización del arte tiene que ver con la comodidad y el facilismo que los docentes buscan para dar sus clases, dándole lugar a la comercialización y mercantilismo que hace parte del capitalismo presente en las editoriales, el cual induce a que el arte consista solo en llevar cartillas para rellenar y colorear, logrando infantilizar el arte y dejando de lado las grandes posibilidades que brindan los diferentes lenguajes del arte al desarrollo y aprendizaje de las infancias y en donde lo único que se va a poner en práctica es esa ideología capitalista que crea personas poco creativas y cuadrículadas. La pedagogía tóxica como bien lo sostiene Acaso (2009) “un tipo de metodología educativa que parece que educa, pero que, en realidad, deseduca; qué parece que nos hace libres, pero solo nos hace libres para comprar; qué parece que es beneficiosa, pero resulta letal para el conocimiento crítico.” (p. 18)

“Hay unas editoriales que se enriquecen con ese tipo de guías, entonces sacan los libritos chimbos pa´ rellenar con las instrucciones, entonces claro pa´ la maestra es mucho más fácil sacar la fotocopia repartirles a los niños y ya esa es su actividad y se acabó...me parece que la vida es mucho más interesante que eso, entonces sí creo que ese mercantilismo y esa infantilización del arte...esta ideología capitalista, tradicional conservadora y toda la cosa que ustedes quieran decir cierto, pa´ construir personas obedientes y disciplinadas, pues cuadrículadas que no piensen, que no haya ninguna posibilidad de cambiar por lo menos su propia vida. EMM03

Ahora bien, se interpela si esta instrumentalización se da debido a los procesos de formación de las-os maestras-os, además de cuestionarse por el sentido de los currículos en relación con el arte en las escuelas, y si la visión del arte solo se queda en ese papel o si se lleva a la realidad.

“Yo creo que...hay que preguntarnos por nuestros procesos de formación, luego eso se puede mirar desde una perspectiva más amplia, y es ¿Cuál es el sentido y cuál es la finalidad de los currículos escolares?... más que hablar de arte, sería muy valioso hablar de la experiencia estética, y la experiencia estética ya no se reduce a la hojita en blanco, la experiencia estética se orienta, por ejemplo, a mirar el cuerpo, el cuerpo en movimiento, el cuerpo y la música” EMM04

Al mismo tiempo, afirman que no es un asunto de recursos, sino que muchas veces es por la falta de la comprensión del compromiso político de las-os maestras-os, pues la educación se debe entender como un acto de transformación y emancipación de los sujetos.

“Si la maestra no tiene compromiso político con su comunidad de transformar la realidad de los niños las niñas pues lo más fácil es acomodarse a lo que pasa en las escuelas.” EMM03

Por lo tanto, si un maestro-a no lo ve desde allí, cualquier elemento que lleve al aula no va a tener ningún sentido, y se seguirá llevando los mismos contenidos de siempre al aula. De esta manera se encuentra un razonamiento similar a lo propuesto por Acaso (2009)

¿Cómo puede ser que la mayoría de los profesores enseñen de la misma forma con la que han sido enseñados aun cuando literalmente aborrezcan dicho sistema? Este problema de la reproducción de lo aborrecido está relacionado con varias cosas, pero la primera de ellas es que no hay alternativas: cuando alguien debe dar clase y no sabe por dónde tirar reproduce lo que ha experimentado durante toda su vida como estudiante (p. 8)

8.1.3 Una Mirada Al Arte En La Ruralidad.

Dentro de la investigación emergen nuevos elementos de análisis que se consideran interesantes e importantes para conocer las creencias de los maestros respecto del arte en la educación, como lo es el caso de una maestra experta entrevistada que labora en la ruralidad, ella nos muestra como los procesos de enseñanza- aprendizaje en las zonas rurales tienen ciertas particularidades dadas por el contexto, las políticas públicas y el abandono de estas zonas por parte de los gobiernos. Esto hace que para el campesinado los espacios como arte no tenga una relevancia importante, como si la tienen otras áreas que le son indispensables para las labores en el campo, por tanto, el arte en las zonas rurales viene a ser reducido solamente al dibujo, el coloreado y las manualidades, desconociendo así las inmensas potencialidades de estos contextos naturales, así como de los niños y comunidades que los habitan.

“Lo ven más como la clase de dibujo, los padres, la comunidad se les dice vamos a ver artes y entonces ellos dicen vamos a dibujar, vamos a hacer expresión de dibujo”. EME06

8.1.4 Aportes Para La Enseñanza Del Arte En La Primera Infancia: La Voz Del Maestro Formador.

Al sistematizar los hallazgos encontrados en este ejercicio investigativo, en relación con las claves importantes para la enseñanza del arte explicitadas por las-os maestras-os de maestras-os, se pueden apreciar consideraciones como que un-a educador-a infantil que asume la enseñanza del arte debe contar tanto con elementos teóricos, así como con una especial sensibilidad hacia éste, a lo que se suma el interés por promoverlo, y por consiguiente, para poder aproximarse y profundizar en al menos uno de los lenguajes del arte. Por tanto, el maestro

es quien reinterpreta el mundo como lo señala, Freire (s.f) citado por Sarlé (2014) “el educador es también un artista. Rehace el mundo, redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo” (p. 127)

“el primer elemento, pues es el elemento pedagógico que se tengan las herramientas pedagógicas... Un segundo elemento importante, pues es la conciencia sensible, y esa pues se gana es con la experiencia de vida... la persona que se va a licenciar como educadora infantil, no promueve... la práctica del arte... entonces muy difícil estaría ahí... cada docente que se dedica a la enseñanza debe por lo menos... aproximarse a un lenguaje, dentro de los miles de lenguajes que hay en el arte.” EMM01

No obstante, los maestros de maestros, creen que no hay una fórmula única para la enseñanza de las artes en las aulas, sino que lo que se debería hacer es posibilitar a los maestros en formación una multiplicidad acercamientos y experiencias respecto de los elementos propios de las artes y sus potencialidades en el quehacer docente.

“No podemos fundamentarnos en la fórmula, porque digamos una fórmula le dura para una sesión, y luego ¿ahí qué hace?, entonces la idea un poco es que las estudiantes puedan comprender diferentes lenguajes del arte... que eso se aterrice... la preocupación está centrada en que las estudiantes puedan comprender la importancia del arte en el aula.” EMM03

Para que de esta manera logren comprender la esencia de los diferentes lenguajes del arte, es decir, que puedan interiorizar, atravesar, sentir y vivir el arte, aterrizando así toda esta teoría que se ofrece en los diferentes seminarios, para ponerla en práctica en las aulas con las/os niñas/os. Como se afirma en el Documento 21 en el MEN (2014) “Reconocer la integralidad de los lenguajes artísticos permite dotarlos de un sentido mayor en la educación inicial, en tanto no se trata de la enseñanza de disciplinas, sino de posibilitar la exploración y expresión de las niñas y los niños a través de diferentes lenguajes” (p. 16)

Sin embargo, dejan claro que el arte no es solo para formar niños-as artistas sino para formar niños-as sensibles con una apreciación estética que les permite incentivar el pensamiento creativo y crítico.

“no para que se vuelvan artistas, pero para que tengan una apreciación estética de la vida” EMM02

“Los niños pueden disfrutar también de la poesía, del teatro, de la danza, y no solamente en el ejercicio del arte.” EMM04

En cuanto a las consideraciones sobre los procesos de formación en arte en la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, los-as maestro -as de maestros-as cuentan que en el programa hay una alta conciencia del arte, ya que estos elementos importantes y necesarios están dados por

el currículo del Programa, además que tienen en cuenta las políticas públicas donde el arte es parte de los cuatro pilares fundamentales de la educación infantil; como lo afirma LPCEID en el SED (2019) “El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio se asumen como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo” (p. 74) Por lo tanto, si los maestros llevan o no el arte a las aulas y como lo llevan, solo depende de que ellos sientan placer al trabajar el arte y logren comprender la necesidad e importancia de este en el aula, si eso no pasa se tiende a caer en lo mismo de siempre.

“Si, siempre y cuando, digamos en la estructura de la formación, se tenga presente el arte... yo creo que sí, lo que yo veo en el equipo...hay una alta conciencia del arte, ya depende...como ellas en defensa de la infancia...ellas pongan en primer plano el arte y el juego” EMM01

“Esta política de educación inicial y de las cuales uno debería estar todo el tiempo apropiándose es el arte” EMM03

8.2 Emocionalidad: Reconocimiento, Presencia y Accionar Pedagógico En Las Aulas.

El presente apartado se centra en el análisis de las entrevistas realizadas a los maestros en formación, maestros noveles, expertos y maestros de maestros respecto a cómo se vivencian las emociones en las aulas, la relación que se establece entre el arte y la emocionalidad, la construcción de identidad, la emocionalidad del maestro, finalizando con los aportes para la enseñanza de la emocionalidad desde la formación del maestro.

8.2.1 La Emoción Como Vivencia Cotidiana En La Escuela.

A continuación, se presenta desde la mirada de los-as maestro-as como se trabajan y gestionan las emociones en las aulas de educación infantil.

Maestros-as En Formación.

Con respecto a la emocionalidad en las aulas los maestros en formación, afirman que es importante tener en cuenta en el trabajo pedagógico el reconocimiento de lo emocional en las aulas, ya que percibe que en la vida adulta existen algunos comportamientos inadecuados, por ejemplo, se muestran de manera egoísta. Por lo tanto, como maestros, resulta importante generar diálogos desde temprana edad, para que los niños y las niñas puedan ser seres empáticos.

“con los niños hay que enseñarles inteligencia emocional, para que entiendan que no todo gira en torno a nuestro propio beneficio de una manera egoísta, creo que es muy importante” EMF01

De igual manera, los-as maestros-as en formación reconocen la importancia de regular las emociones en el aula, al favorecer entornos no solo de diálogo, sino de interacción con los demás, dándole importancia al aprendizaje de las emociones e invitando a promover una comunicación afectuosa y amena para la expresión de sus sentimientos. Estos entornos que vinculan lo emocional son claves para que los niños y las niñas puedan autorregular sus emociones y puedan resolver sus problemas, o favorecer la expresión de emociones.

“las emociones en los niños creo que permiten también se construyan como sujetos, cuando uno permite que los niños exploren sus emociones, se están construyendo como sujetos y a futuro eso es lo que determina como yo reacciono ante una rabia, como yo reacciono cuando estoy triste, si me reprimo, si soy capaz de expresarlo, si soy capaz de dialogarlo, si soy capaz de irme a los puños, no reprimo, sino que voy guiando al niño” EMF05

El hecho de saber influir sobre las propias emociones, es decir reconocer la autorregulación emocional, hace que para el maestro sea importante, porque desde allí se pueden generar ambientes que propicien los aprendizajes, según Moreno, Rodríguez & Rodríguez (2018)

Es conocido que representa un componente esencial de la competencia necesaria para una interacción exitosa con otros en situaciones de estrés, pero lo interesante, es que también se ha mostrado como una habilidad clave para favorecer un aprendizaje eficaz. En primer lugar, porque las emociones pueden actuar sobre los procesos psicológicos responsables de focalizar la atención o de resolver problemas (p. 6)

Maestros Noveles.

Por otro lado, los-as maestros-as noveles expresan que respecto al lugar que dan a las emociones en el aula ponen de manifiesto la importancia que brindan al reconocer las emociones de los niños y las niñas, ya que esto les permite generar procesos educativos significativos, al tener la posibilidad de brindar apoyo y generar diálogos.

Así mismo, reconocen que generar estos procesos enriquecedores otorgan importancia a las emociones de los-as niño-as, a la vez que generan bienestar en el aula, por ende, permiten mejores resultados en el aprendizaje, señalando que se trata de un proceso humano que todos los docentes podrían tener en cuenta en sus áreas y espacios pedagógicos. Según Albendea, Bermúdez y Pérez (2016) “Cuando existe bienestar en la persona, en el niño, el rendimiento y

aprovechamiento de las clases en mayor, se mejoran sus resultados, incluso en aquellos alumnos con algún déficit o trastorno específico de aprendizaje.” (p. 174)

“yo siempre digo que la educación emocional es algo en lo que el maestro debe centrarse independientemente del área, o de lo que esté enseñando, es algo que siempre va a estar ahí, las emociones siempre van a estar implícitas en todos los procesos pedagógicos que desarrollen”

EMN03

Esto permite generar fortalezas en los niño-as, puesto que además de favorecer su identidad por medio de la manifestación de los sentires que ellos y ellas tienen, se posibilita el reconocimiento de sus emociones y así mismo se pueden identificar como seres únicos.

“Existe un elemento muy importante que se llama el fortalecimiento del sujeto, y es porque entendemos...que la formación de sujetos prima, sobre los conocimientos que ellos puedan aprender y en general van de la mano” **EMN02.**

Es importante aclarar que, a la vez, los maestros noveles suscitan una reflexión respecto del trabajo con las familias, puesto que la familia es un pilar esencial para el desarrollo emocional de los-as niños-as.

“Nosotras hacemos un trabajo muy articulado a través de una corresponsabilidad por parte de las familias, entonces también pasa en ocasiones que también promovemos acciones en donde los papas participen y se generen acciones artísticas, en las cuales ellos se interesan, ellos se involucran, proponen, también motivan a los niños a que participen” **EMN01.**

“acá es nulo el tema, entonces para llegar a sensibilizar primero a las familias que es necesario que el niño reconozca sus emociones” **EMN03**

Una idea similar sostiene Orejudo y Planas (2016). Que se favorezca un correcto conocimiento de las propias emociones y que se sepan canalizar las frustraciones. Los límites educativos, el favorecimiento de la autoestima, la curiosidad, tienen que ver con la inteligencia emocional. También existen otras cualidades no menos importantes que se deben trabajar desde la propia familia: la empatía (ponerse en la piel del otro) y la resiliencia. (p. 14)

Sin embargo, también exponen que en general la expresión de las emociones en Colombia no se da y esto se observa aún más en educación inicial, dejando la emocionalidad relegada o no se le da la importancia necesaria, no obstante, hay documentos que explicitan en sus planteamientos todo lo contrario, como lo menciona Cardoza (2021) “Para atender esta creciente problemática y prevenir conductas de riesgos que afecten la salud emocional de los menores, es indispensable potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, a partir del bienestar personal y social” (párr. 5).

“Entonces a uno le dicen que en la primera infancia hay que ser muy afectivo, hay que trabajar las emociones, hay que educar las emociones, pero pues, si de por sí en Colombia ya no hay una educación emocional”. **EMN03**

Sin embargo, los maestros al estar en los escenarios educativos y analizando las diversas situaciones presentadas en su ejercicio profesional, desmienten este tipo de acercamiento y reconocimiento de lo emocional en las infancias en nuestro país, entre otras razones porque esto parece no importar, ya que se les da una mayor relevancia e importancia a los procesos de aprendizaje cognitivos, pero no a los referidos a los emocionales.

Maestros-as Experto-as.

Las maestras expertas manifiestan que es fundamental generar la expresión de las emociones en el aula, debido a que si el niño o la niña no está bien, no va a lograr tener un proceso de aprendizaje enriquecedor, sino que la desmotivación lo va a llevar a un fracaso no solo académico sino de sus emociones, puesto que no va a estar en buenas condiciones, ni conectado con su entorno; desde allí se entiende la necesidad de ser conscientes del cerebro emocional, donde se expone como el aprendizaje esta mediado por la emoción.

“para mí son vitales, para mí lo fundamental en el proceso del aprendizaje, o sea de enseñanza aprendizaje, es la emoción, si tú tienes una emoción negativa no vas a aprender absolutamente nada, no vas a construir nada y por el contrario vas a tener una postura negativa frente a eso que te estas enfrentando” **EME01**

De igual manera, las maestras expertas mencionan que si un niño o una niña están mal emocionalmente es transcendental escucharlo, y a la vez promover espacios de conversación para que los-as niño-as se sientan bien y reconocidos en el aula; es aprender a conocer sus expresiones a través de sus rostros, sus gestos, posturas y palabras, ya que todo esto otorga lecturas acerca de cómo se sienten.

“Sí entonces yo veo a un niño que es muy activo y de un momento a otro está como triste, algo le pasa, bueno que tienes, estás triste, entonces ellos empiezan a contar, es que mis papitos pelearon, o mi mamita me castigo, o yo hice pataleta...entonces ellos ya uno aprende a conocerlos” **EME03**

Las maestras expertas también mencionaron la importancia de generar espacios en el aula para abordar la emocionalidad, desde la música y las rimas, entre otras actividades artísticas que podrían armonizar el momento y reconocer sus emociones.

“trabajamos las emociones, por medio de juegos, cantos... trabajamos por rincones, y en cada rincón nos deja ver las emociones de los niños... trabajamos en los rincones y pues son diversas cosas que uno puede ver en los niños, felicidad, tristeza, enojo, bueno, en fin, en las diferentes partes del CDI.” EME07

“Hice un taller que hice llorar a mis niños, yo terminé llorando con ellos, pero ahí es donde uno empieza a conocer las emociones de los niños, y empieza a conocerlos más allá”. EME06

8.2.2 Relación Arte y Emoción: Un Vínculo Imprescindible.

Se presenta en esta sección las creencias encontradas en torno a la posibilidad de la relación entre el arte y la emoción.

Maestros-as en Formación.

En primer lugar, las creencias de maestros-as en formación ponen de manifiesto que el arte es un hilo conductor mediante el cual se posibilita el evocar las emociones, a la vez que es un puente que permite fortalecerlas; es a través del arte que las emociones se pueden manifestar mediante diferentes expresiones como lo son el dibujo, la pintura, la música, ya que los niños y las niñas dan un significado a cada una de estas manifestaciones artísticas. Es así como el arte se manifiesta desde diversas formas de interpretación, no solo verbales, sino que también las que involucran el cuerpo, desde la música mediante las melodías que produce el cantar o desde la plástica al ser plasmadas en un lienzo u otros materiales, etc. Como lo expresa el Documento 21 en MEN (2014)

A través del arte las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido. El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. (p. 21)

“ellos expresaban su emoción por medio de los tambores, hay tocando por medio de la música, obviamente es arte” EMF01

Es así como a través del arte musical, la expresión corporal o la pintura, los niño-as buscan y pueden manifestar sus emociones plasmándolas de diferentes maneras, así mismo, les posibilita tener una cercanía con la realidad, permitiéndose expresar sus sentimientos de maneras significativas, creativas o dinámicas.

De igual modo, para los maestros en formación el arte no es una herramienta, sino que por el contrario por medio de este lenguaje se puede expresar la vida misma en una obra, se puede usar como una herramienta potente para llegar a las infancias permitiendo una comunicación con sus pares, maestros, maestras y demás personas, siendo así un lenguaje dinámico que permite dar a conocer las emociones que tiene cada ser. (Según Documento 21 en el MEN, 2014 citando a Menuhin y Estrella, s.f) “En efecto, (...) es un medio y herramienta de expresión universal, permite la comunión y la participación: unión con los otros, con el entorno, y participación en la riqueza interior del ser.” (p. 23)

“el arte es una muy buena manera para una buena herramienta o yo quiero decir que es una herramienta pero el arte no es una herramienta, hay un disgusto muy grande con los artistas y es que plantean que el arte se plantea como una herramienta y no es, el arte trasciende el arte es vida, pero se puede utilizar también sin aras de una visión reduccionista solo una herramienta no, se puede utilizar como una herramienta muy valiosa para nosotros quienes estudiamos licenciatura en educación infantil”. **EMF01**

En concordancia, ellos y ellas comunican que a través del arte pueden expresar el lenguaje no oral, ya que no solo se necesita la palabra para comunicarse y expresar sus emociones, sino que los movimientos corporales permiten dinamizar estos sentimientos, ya que el cuerpo y los gestos dan una lectura de lo que siente el niño y la niña con esto se refieren a diferentes expresiones artísticas como lo menciona el Documento N 21 en el MEN (2014)

Promover situaciones en las que puedan expresar sus emociones utilizando gestos en vez de palabras para ver cómo se transforma el cuerpo según los sentimientos y circunstancias ayuda a la consciencia corporal y a la relación con los otros: sentir miedo, sorpresa, alegría, tristeza, etc. (p. 18)

“Entonces siento que el arte es muy importante para el desarrollo emocional de los niños y niñas porque les enseña a expresarse de diferentes formas no solamente de manera oral” **EMF02**

Sin embargo, los maestro-as también dan un punto de vista y es que el arte no es la única manera de expresar emociones, ya que también está el juego como evocador de emociones.

“Siento yo que se puede trabajar desde el juego, el juego también permite ese control de emocionalidad”. **EMF04**

“el arte es como ese, creo que es la forma en la que podemos ver como los niños se forman emocionalmente, no considero que sea la única forma, pero si considero que es muy importante que esté presente para que los niños expresen lo que sienten...creo que la emoción esta transversal en la jornada en la que los niños están en una escuela o en un jardín, entonces digamos que por medio del arte se puede, explorar un poco más.” **EMF05**

Maestros-as Novelas.

Ahora bien, respecto a los hallazgos encontrados frente a la relación que tiene el arte y la emocionalidad se encuentra que:

Los maestros-as noveles, lo ven como un vehículo que permite expresar diversas emociones a través de los diversos lenguajes artísticos. Según (Pazmiño, 2019 mencionando a Ivcevic, Hoffmann, Brackett, y Botín, 2014) “Las emociones son vitales para todas las disciplinas artísticas, desde la pintura hasta la escultura, la música, el cine, el teatro y demás artes... Todos podemos aprender a utilizar nuestras emociones como apoyo en el proceso creativo” (p. 18).

“El arte como vehículo, como posibilitador de la expresión efectivamente, explora esos elementos en los niños y en las niñas, o permite la posibilidad de adentrarse en el ser.” EMN02

Con lo anterior, se comprende que las emociones se convierten en un vehículo importante para la producción de diversas expresiones artísticas, ya que dependiendo como el niño y la niña se sientan podrán plasmarlo y es una posibilidad para reconocer su ser.

Además, los maestro-as noveles afirman que el arte permite hacer lecturas a través de lo que plasman, ayudando así a identificar las formas cómo los niño-as se sienten y que está pasando en cada uno de ellos y ellas.

“Para mi si hay una relación muy muy estrecha... muy ligadas una con la otra, porque, tu cuando estás haciendo algún dibujo, alguna pintura incluso los colores que utilizas también miras si tu estado de ánimo esta pues alto o si anímicamente estas un poco más decaído.” EMN05

Maestras-as Expertos-as.

Las maestras reconocen que, frente a esta relación, particularmente en la visión de educación del país, se pueden encontrar con obstáculos que no permiten abordar estos de una manera significativa, por tanto, el contexto y las particularidades de este viene a entenderse desde sus miradas como un elemento desde donde pensar sus planeaciones pedagógicas.

“Y pues digamos que también hay que tener en cuenta que va a ligado a un problema cultural, pero digamos que nuestro modelo educativo es un modelo tradicional, no es un modelo finlandés, ni japones, nuestro modelo es un modelo arcaico, tradicional. Por eso es que tampoco yo al niño siempre le puedo llevar experiencias super ¡wow! de Finlandia ni del Japón porque resulta que al siguiente año se va a estrellar con un profesor que no lleve ninguna de esas técnicas y va hacer un choque brutal, entonces tengo que entender en que contexto estoy y pues así mismo adaptarme” EME01

Además, reflexionan frente a lo vivido desde la pandemia y su recorrido en el transcurso de los años, que vincular los lenguajes del arte con la emocionalidad permite que los niño-as puedan manifestar diferentes emociones. Algo considerado muy necesario en estos tiempos.

“lo que hace el arte es dar esa fuga...sacar eso que de pronto no podemos mencionar, de pronto expresar aquello que nos está afectando” EME01

“La relación que hay entre la emoción y el arte...a través del arte tú puedes expresar los sentimientos, expresar lo que quieres, lo que deseas, entonces tienen una conexión, van unidos, no se pueden desligar, como tú te sientas tú actúas, como tú te sientas tú exploras, como tú realizas haces y creas” EME02

Las maestras expertas también vieron la importancia de la lectura de los dibujos ya que por medio de lo que plasman los niños y las niñas, las maestras pueden hacer lecturas respecto de si están felices, tristes entre muchos otros sentimientos que los niños-as transmiten. Según Moreno (2019) “En los dibujos niños y niñas expresan sus miedos, deseos, emociones, afectos y vivencias. También pueden crear un mundo imaginario en el que evadirse de circunstancias difíciles que les generan dolor o insatisfacción, y modificar estas buscando alternativas y solucionando los conflictos” (p. 19)

“Va relacionado, porque digamos cuando hay niños que dibujan libremente, hay plasman desde las emociones y ahí es cuando uno dice, pero porque el niño está dibujando de esta manera, todo del mismo color, o algunos dibujos como agresivos, entonces es porque algo está sucediendo, digamos ya los psicólogos dicen no aquí hay abuso o aquí hay maltrato o aquí hay como depresión, entonces siempre los dibujos tienen mucho, mucho que ver.” EME03

Pero la lectura del dibujo desde el aspecto emocional debe estar acompañada de indagación.

“uno tiene que tener una objetividad en estas indagaciones, porque muchas veces, volvemos al ejemplo siempre me está dibujando arcoíris y hoy me dibujo un cementerio, pues yo no puedo decir al niño le está pasando algo gravísimo en la casa, no sino que uno dice –¡ven mi amor y ese cementerio porque!- y empiezas a indagarle, preguntarle y sacarle cositas, uno dice -¡mm!- si es un problema para trabajar, o no definitivamente es que no se ayer vio una película que no era propia para su edad incluso está dibujando eso.” EME01

Maestros-as de Maestros-as.

Los-as maestros-as de maestros-as, afirman en primer lugar que esta relación existe desde el origen de la humanidad, reconociendo que el ser humano primitivo fue quien empezó a expresar la emocionalidad a través del arte, reconociendo que el arte es una de las primeras formas de comunicación humana, ya que este estuvo presente incluso antes de las letras, como una necesidad existencial por expresar o “sacar de sí mismos” esa emocionalidad.

“la primera manifestación del hombre es el arte, es decir, yo siempre pongo el ejemplo de las pinturas primitivas... el ser humano expresaba esa emocionalidad, dentro de la necesidad cotidiana pero también dentro de esa necesidad expresiva.” EMM01

Este punto de vista se apoya en Peña (2011), El arte es una manifestación propia de la naturaleza del hombre...por ello fue previa a la aparición de la escritura. Sus orígenes se remontan a la prehistoria, testimoniando la vida de aquella época: ocupaciones, ritos, riesgos. La danza, la música, la pintura, el teatro, entre otros, han sido los canales auténticos y «naturales» para expresar la experiencia de la condición humana. Desde un inicio, el ser humano se ha valido del arte para representar su mundo, crear sentidos y significados, transmitir experiencias estéticas. (p. 4 y 5)

Desde la prehistoria el arte está presente como elemento de expresión emocional y representación de la realidad, es por ello por lo que se reconoce que el arte no solo es muy importante para las infancias y en sí para la sociedad misma, pues por medio de los diferentes lenguajes del arte se pueden desencadenar y expresar una gran variedad de emociones. Una idea similar puede encontrarse en (Nietzsche, s.f citado por Pazmiño, 2019) “el arte es un gran medio para hacer que la vida merezca la pena. Mejora nuestra participación en la vida y proporciona información sobre quienes somos, quienes queremos ser, quienes aspiramos a ser, y nos permite llegar a ser lo que somos” (p. 18)

“yo pienso que el arte es un pilar, muy importante para el ser humano, no solo para los niños pequeños, yo creo que el arte tiene que ver con un estilo de vida, y el arte me invita a mí a crear, a bailar, a cantar, como a soñar...el arte, o esas expresiones artísticas, más que el arte, son fundamentales para la formación de identidad de un ser humano, o sea no estamos hablando de nada superfluo ni algo por menor, no” EMM02

El arte permite esa formación de identidad no solo para los niños-as sino para la sociedad, permitiendo encontrarse consigo mismos y quienes aspiran a ser.

También se logra evidenciar que para ellos-as la emocionalidad existe en el aula, y existe aún en una educación convencional. Y es allí donde el maestro juega con sus posibilidades y sus limitaciones emocionales, permitiéndoles y permitiéndose expresarlos de otra manera, por ejemplo, con el arte. Según (Maturana, 1990 citado por Ibáñez, 2002) “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (p. 3)

“Esos métodos por ejemplo tradicionales tocan la emocionalidad que a veces lo que hace es repeler la relación del estudiante frente al conocimiento, pero hay otras formas importantísimas

otras maneras lúdicas, de mirar, entonces como en el afecto, como en la mirada, como en la palabra, como en conocer un poco los comportamientos sociales del niño, los grupos de infancia, el docente se vea evocado a eso, a tener una inteligencia justamente emocional, a que el docente que se va a enfrentar sea consciente de sus propias posibilidades emocionales o sus propias limitaciones.” EMM01

Entonces, el arte no solo ayuda con el reconocimiento emocional de los niños, sino que le permite al maestro reconocer sus propias emociones y distanciarse un poco, representarlas para así poder sensibilizarse, escuchar y ver la situación de otra manera. Según Pazmiño (2019) “el arte nos permite desarrollar nuestra inteligencia emocional...la inteligencia emocional es la habilidad de percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y en los demás. El poder conectar con nuestras emociones nos ayuda a sentirnos mejor.” (p. 18)

“pero también debo hacer consciente a el maestro en formación, que emociones le están atravesando por su cuerpo, el arte me permite tomar un poquito de distancia, poder entender esa subjetividad del otro, precisamente el arte me da la posibilidad de tener elementos de sensibilización de escucha, para poder entender lo que está pasando allá en el otro mundo, en el otro lado” EMM02

De acuerdo con lo anterior, los maestros de maestros creen que, si es posible trabajar la emocionalidad desde el arte, porque este ayuda con elementos comunicativos y de expresión,

“Eso va a ayudar a que más adelante puedan hablar en público, expresarse, controlar entre comillas la “emoción”, etc.” EMM03

Además de permitir que el docente o los-as niño-as tomen distancia de las situaciones para poder entender, o liberar las emociones a través del arte, este les da herramientas para agenciar esas emociones.

“el arte me da elementos para poder tranquilizarme, tener conciencia, pensar y seguir adelante...con los niños pequeños...hacer caer en cuenta y concienciar que emoción estoy transitando. EMM02

Como lo afirma Jácome (2019)

Un niño que hace teatro tendrá una herramienta fantástica para enfrentar sus miedos. Será un niño seguro que no le teme a las luces, al público, a su voz, a hablar alto, capaz de reconocer espacios en un escenario; alguien que habilito su memoria para aprender su guion, que compartió y respecto al espacio y el tiempo de otros niños, que alcanza a ser incluso actor de su propia vida (p. 24)

Sin embargo, para una maestra, el arte no es la única opción, ya que la emocionalidad está presente todo el tiempo y un ejemplo de ello es el juego donde se pueden trabajar también las emociones.

“claro el arte, es la herramienta, digámoslo que sí y es válido, pero por ejemplo si un niño esta por ejemplo armando una torre y vienen otro y se la destruye y ahí el niño entra en frustración, en esa actividad, no es artística, es un juego, pero ahí puedo yo incidir para trabajar la emocionalidad de este niño” EMM02

8.2.3 Arte y Emoción: Construcción de Identidad y Ciudadanía.

Dentro de los hallazgos encontrados se evidencia una mirada de los maestros que se inclina a entender el arte y la emocionalidad como parte de la identidad y del acervo cultural propio.

“a través de esas expresiones artísticas, podemos fomentar niños más conscientes de sí mismos, que son ciudadanos, que pertenecen a una familia, que tienen un acervo cultural” EMM02

En este sentido llevar el arte y la emocionalidad a los escenarios de educación infantil promueve las vivencias como ciudadanos morales y éticos, así mismo, el arte busca ser un vehículo que permita la exploración de las emociones y sensaciones.

“De ahí la importancia de crear experiencias en la que los niños puedan expresarse libremente, explorar sus sensaciones... lo que es muy importante a la hora de formar ciudadanos críticos libres y autónomos, y lo otro es que también que el arte es un vehículo, un vehículo en el que viajan las emociones.” EMM03

Una idea similar la plantea Peña (2011) “Privar al niño de la experiencia artística es privarlo de un modo de aprehensión de su realidad. En ello reside uno de los aspectos centrales que nos hacen ver la necesidad de una educación más sensible a las necesidades y proceso de desarrollo, propios del niño pequeño.” (p. 6)

8.2.4 Los Maestros Como Sujetos Emocionales: Entre El Malestar, El deber y El Compromiso.

En los hallazgos encontrados es posible evidenciar un malestar en los maestros frente al poco reconocimiento de sus emociones, ya que muchas veces deben ser ocultadas sin permitirse un encuentro consigo mismos, esto se convierte en una carga emocional, encontrando maestros-as con depresión, ansiedad entre otras patologías.

“siento que es importante es básico, vital como le digo, que el docente sea consciente de sí mismo, es decir yo soy consciente que como ser humano tengo una parte emocional, tengo una parte racional” **EME01**

Según Fuertes y Costas (2016)

Cuántas veces a lo largo de los años de enseñanza tenemos momentos en que estamos tristes. A veces por pérdidas de personas cercanas y a veces por situaciones personales. Normalmente nuestra tendencia es a disimularlo. Que no nos vean así. Y ponemos y gastamos mucho esfuerzo en ocultar, apretarnos, no mirar, ir rápido, no hablar ni con los alumnos ni con los compañeros. No es extraño que la profesión de maestro o profesor sea de las que más bajas laborales por depresión tienen. La tristeza ha de estar fuera del aula. Puedo reírme, puedo enfadarme, hasta a veces puedo dejar mostrar mi miedo a no acabar la programación, a no tener buenos resultados en selectividad...pero pocas veces me dejo ver triste. (p. 254)

“La emocionalidad del docente, que juega un papel fundamental y que muchas veces se desdibuja en el interés, claramente marcado por el reconocimiento del proceso escolar de los niños”. **EMN02**

De igual manera es importante reconocer que los docentes son sujetos sentipensantes que corporalmente y sin darse cuenta muestran su emocionalidad, los niños se dan cuenta de esto, porque constantemente realizan una lectura minuciosa de la gestualidad y lo corpóreo del docente evidenciando su estado de ánimo.

“muchas veces la emocionalidad de los maestros queda de lado o uno la pone de lado, pero no, si uno está en el aula porque tiene un problema, uno lo va a demostrar y ellos se van a dar cuenta así lo intente esconder, el cuerpo habla, y uno llega y ellos empiezan - ¡profe estás bien, profe te noto triste!” **EMN03**

8.2.5 Aportes para la enseñanza de la Emocionalidad.

Al sistematizar los descubrimientos en este ejercicio investigativo en relación con las claves para la enseñanza de la emocionalidad en la educación inicial explicitadas por los-as maestros-as de maestros-os, se puede apreciar que uno de los maestros cree que la enseñanza de la emocionalidad tiene que ver con la pedagogía del cuidado.

“Un elemento importante es lo relacionado con la pedagogía del cuidado, y en la pedagogía del cuidado pues darle un lugar importante a la reflexión, nunca dejamos de aprender en la socio-afectividad, en la socio-emocionalidad” **EMM04**

Según Benavides (2006)

La propuesta de la pedagogía del cuidado se enmarca dentro de la promoción de comportamientos prosociales en la cual no sólo se tiene en cuenta al individuo sino también a la comunidad. Por ello el cuidado no sólo atiende las necesidades propias del sujeto (por ejemplo, a nivel de protección y de prevención) sino que se convierte en una alternativa de respuesta seria, desde la escuela, a la problemática de la convivencia cotidiana. (p. 4 y 5)

Adicional a esto, el maestro cree que los seres humanos están en constante aprendizaje en cuanto a la socio-afectividad o sea los vínculos sociales que hacemos día tras día, ya que siempre están aprendiendo de las relaciones con otros, manifiesta que los seres humanos no son las ideas como siempre se ha pensado, sino que para él los seres humanos son los vínculos emocionales, y a esto muchas veces no se le presta atención o el debido tiempo necesario para que tanto maestros-as como niños-as puedan crear su propia identidad, creando así vínculos emocionales y reconociéndose con los demás. Como lo manifiesta Goicoechea (2008)

Los vínculos afectivos juegan un papel esencial en la construcción de la identidad de la persona y en su desarrollo afectivo. A su vez éste, al ser el modelo que configura sus relaciones y el filtro por el que recibe toda la información básica para su desarrollo cognitivo es la base de todo su desarrollo. (p. 304)

“Los sujetos somos nuestros vínculos, nosotros no somos nuestras ideas, o sea no nos definimos en nuestra subjetividad por lo que pensamos y como pensamos, porque hay podemos echar mucha chachara; sino que ante todo somos nuestros vínculos, la manera como nos encontramos con los demás, como nos reconocemos con los demás, como nos vinculamos con los demás entonces la forma de vincularnos entre nosotros forma parte de nuestra identidad” **EMM04**

En ese mismo orden de ideas, una de las maestras cuenta que para ella la clave en la enseñanza de la emocionalidad es que los-as maestro-as se reconozcan a ellos mismos y sus vínculos significativos de su propia infancia con el fin de que ello-as entiendan en primer lugar su emocionalidad. Como lo sugiere Montero (2014)

Desde la formación del profesorado deberíamos plantearnos la educación emocional del profesorado y del alumnado...creo que ambas deben entenderse y contemplarse juntas; como ligadas la una a la otra en un continuo real que lleve a preguntarnos, a preguntarme cómo puedo “escuchar”, acompañar”, “cuidar” y contactar emocionalmente” con mis alumnos y alumnas si no lo hago primero conmigo misma. (p. 235)

“Primero reconocerse quien es cada uno de nosotros, quien yo como maestro o como maestra, ¿Quién soy yo?...¿Cuáles fueron las personas que estuvieron vinculadas en estos primeros años de vida?... me voy a la infancia...para develar un poco cuales fueron sus vínculos afectivos, como se acercaron a ellos, de qué forma les hablaban” EMM02

No obstante, también afirma que no todo puede ser emocionalidad, ya que muchas veces los-as maestros-as requieren ser más racionales para controlar sus emociones en diferentes situaciones y no desbordarse junto con los niño-as, sino que más bien necesitan usar su parte racional para preguntarse el porqué de esa situación, debido a que no sirve para nada que los maestros entiendan la teoría y lo conceptual de la emocionalidad si no saben cómo gestionarla y como ayudar a los niños a gestionarla, y es allí donde se cae en el asistencialismo. Como lo dice Moreno, Rodríguez, & Rodríguez (2018) “la parte emocional y la cognitiva operan de forma interrelacionada en su cerebro” (p. 2)

“creo yo que a veces...somos demasiado emocionales y poco cerebrales, poco cognitivos, o sea no le quiero quitar el lugar a la emoción porque la emoción es importante...pero no todo puede ser emocionalidad yo tengo que separarme también de la emocionalidad, en el sentido de; como le digo yo a mis estudiantes...póngale cerebro y sepárate un poquito de la emocionalidad, porque la emocionalidad me puede hacer caer en cuadros depresivos, de rabia o de ira y no me permite ver esa realidad que está allí externa.” EMM02

En los hallazgos encontrados en este ejercicio investigativo en relación con las consideraciones en torno a la emocionalidad en los procesos de formación de futuros licenciados en educación inicial de la LEI en la Universidad pedagógica Nacional los-as maestros-as de maestros-as afirman que se motiva e incentiva este tema, pero no se aborda a totalidad, sino que es responsabilidad del maestro en formación por interés propio acercarse más al tema.

“En términos generales sí...los tiempos y el diseño curricular de la nueva malla, no permite como profundizar en distintos aspectos.” EMM04

Asimismo, reflexionan que es importante trabajar la emocionalidad en los espacios académicos, porque eso orienta y da bases teóricas al estudiante, para que lo pueda poner en práctica, y lo vea de manera más real a través de las experiencias en sus prácticas pedagógicas.

“no se puede quedar en el libro, no se puede quedar allí, tenemos que bajarlo a esas realidades todo el tiempo y a toda hora en las instituciones educativas” EMM02

8.3 Neuroeducación: Un Campo Emergente Aún Por Explorar

El presente apartado se centra en el análisis de las entrevistas realizadas a los maestros de maestros, maestros en formación, maestros noveles y maestros expertos en relación con el

concepto de neuroeducación, para luego establecer la relación que hacen entre la neuroeducación, el arte y la emocionalidad, para finalizar con el planteamiento de la neuroeducación como una posibilidad dentro del currículo de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN.

8.3.1 Neuroeducación: Un Camino Entre La Intuición y La Experiencia Formativa.

En este apartado se presentan las indagaciones sobre las creencias del concepto de neuroeducación, así como del contexto donde se ha escuchado o investigado.

Maestras-os en Formación.

Se pudo evidenciar que, para el caso de los maestros en formación de la malla curricular versión 4, se encuentra que:

Hay manifestaciones referidas al no haber escuchado del concepto en el proceso formativo, por ello, se acude a hacer algunas asociaciones con la palabra misma, intentando así describirlo

“Esos conceptos de neuroeducación, claro si usted lo desglosa seria educar neuronas” **EMF01**

De igual manera, se logra evidenciar durante el desarrollo de la entrevista, una lectura y aproximación al concepto desde la parte biológica, al referirse a neuroconectores, aclarando que este interés parte de la investigación propia y el gusto personal por acercarse a este concepto. Por ello, de acuerdo con lo que se menciona, refiere que éste tiene que ver con los procesos neuronales de los niños-as, sobre todo en los primeros años y su implicación en el proceso de aprendizaje, encontrando un planteamiento similar a lo expuesto por Boderó (2017) al exponer que la posibilidad de modificar el cerebro tanto estructural y funcionalmente, (plasticidad cerebral) debe convertirse en un llamado de atención para considerar la educación que se brinda a los niños-as entre los 0 y los 8 años de edad.

“Es ese hecho de potenciar al ser humano, es buscar esa manera del ser humano que más se puede potenciar, definitivamente como ya lo habíamos hablado la clave es desde los cero a los nueve años específicamente, de los cero a los seis o de los cero a los tres si se quiere, y es como mirar de qué manera nosotros podamos crear más neuroconectores, para que digamos allá una mayor captación de conocimientos” **EMF01**

Para el caso de las maestras en formación de la malla curricular versión 3, se aprecia que en términos generales logran asociaciones al concepto o refieren al menos haberlo escuchado en algunos de los seminarios relacionados con el desarrollo (neurobiológico, sociocognitivo o socioafectivo) pero que no se va más allá, describiendo que, por ejemplo, lo escucharon en una materia que hablaba sobre el cerebro, pero en la que nunca se profundizó sobre la neuroeducación en particular.

“Si escuché porque tratamos un seminario sobre eso, pero no como tal, no ha sido mucho el tema, lo tocamos en sociocognitivo”. **EMF02**

“Pues, creo que ... como el único acercamiento que hemos tenido es en esta clase, es este seminario de neurobiología, pero como tal que hablaríamos de neuro educación el termino no nunca se ha profundizado” **EMF05**

A la vez, se encuentra que una de las maestras reconoce que el tema de las emociones que se trabajó en el seminario de desarrollo socioafectivo, y su interés propio, le dieron paso para ir investigando particularmente y es desde allí como se acerca y conoce sobre neuroeducación. Y aunque, según lo expresado, no es mucho lo que ha profundizado en el tema, reconoce que la neuroeducación muestra una relación entre la emocionalidad y el proceso de aprendizaje, por tanto, existe una relación intrínseca entre estos, como lo sostiene Ricci (2017) “las memorias dependen de las emociones” (p. 231).

“El término lo escuché y lo investigué yo fue porque estaba investigando precisamente formas de.... Cuando tuvimos el seminario de desarrollo socioafectivo con el profesor Gabriel.... Bueno, la verdad he escuchado del término no precisamente en la Universidad tristemente, porque siento yo que el tema de neuroeducación debería ser un poco más amplio y que deberíamos manejarlo porque si definitivamente el tema de las emociones está muy anclado al aprendizaje”. **EMF04**

Ahora bien, en la definición misma del concepto se evidencia como se hacen algunas referencias desde los procesos neuronales de los niños, así como también, de su aplicabilidad en la enseñanza en el aula, tal como la define Mora (2013) como “una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro”. (p. 25)

“Creo que es muy importante la neuroeducación, no sé si se relaciona con eso, enseñarla y reflexionarla también en el aula”. **EMF03**

También se evidencia la relación entre el aprendizaje y la emocionalidad.

“Me empecé a interesar mucho por el tema de la emocionalidad y encontré ese tema de Neuroeducación, que trata de anclar mucho ese tema de la emocionalidad, con el aprendizaje y me pareció muy interesante” **EMF04**

Maestras-os Noveles.

Para las-os maestras-os noveles, en términos generales el concepto no les es desconocido, en la universidad lo escucharon, pero para algunas de ellas en su momento, no le vieron la importancia necesaria y quizás por ello ahora en su ejercicio docente no lo trabajan, o porque no es el enfoque de la institución en que laboran o simplemente no es de su interés personal o profesional.

“Sé que lo trabaje en la academia, sé que tuve materias en eso, pero que lo tenga muy claro y que lo trabaje a precisión no... Sé que es algo pedagógico que va en relación como al tema de la educación, pero pues no lo abordo, no es el proyecto pedagógico y no es el sentido de pronto como tal ahorita en este momento de la institución, pues uno deja a veces de lado como esos temas” EMN01.

“Lo he escuchado, la neuroeducación; que lo maneje y profundice la verdad no mucho. Como que es un tema que me llama la atención, pero ahorita no quiero ahondar.” EMN03

En cuanto a la comprensión del significado de neuroeducación en relación con sus posibilidades de trabajo en el aula, se evidencian creencias similares a las relatadas por los maestros en formación. En primer lugar, se encuentra su acercamiento casi intuitivo al concepto, dado que se expresa desde la interpretación que surge cuando se puede desglosar el nombre de Neuro-educación; desde una perspectiva biológica buscan relacionarla directamente con el funcionamiento del cerebro y sus conexiones, que según lo explica Carballo (2017) vendría a ser la explicación del estudio de las neurociencias específicamente, que se centra en conocer cómo funciona el cerebro.

“Para mí tiene que ver cómo, con el funcionamiento del cerebro, no sé, como ver los movimientos del cerebro, las conexiones al momento de realizar algo, investigar sobre cómo funciona tal cosa. Yo creería que va por ese lado” EMN03

En segundo lugar, aparece un grupo de maestras noveles que se acercan a la definición desde otro lugar, donde establecen que, aunque la neuroeducación trabaja con el componente cognitivo, como es el proceso de aprendizaje y todas las conexiones neuronales que se dan en este proceso, destacan una relación muy estrecha con la educación emocional, con la experiencia y las sensaciones que se convierten en elementos importantes que contribuyen con los procesos de aprendizaje de niños-as. Afirmando esta idea, Mora (2013) expresa que “La neuroeducación apunta a conocer herramientas que sirvan para formar mejor ciudadanos críticos, logrando un equilibrio entre emoción y cognición” (p. 31).

“El cerebro capta esas emociones y al captar esas emociones también nos da cierto aprendizaje. Y más que el niño aprenda que se motive a aprender...La razón, y la emoción siempre van conectadas... estaremos a favor de que la educación debe ser desde la emoción, todo aprendizaje se mueve desde ahí” EMN04

Y, en tercer lugar, se encuentran definiciones que se suman a las comprensiones anteriores, pero que buscan acercarse al concepto desde el proceso de desarrollo y su relación con las particularidades y los ritmos de aprendizaje de niños-as, este punto de vista se apoya en Soto, (2016) al enfatizar que “desde la Neuroeducación se cuestiona determinadas prácticas, sosteniendo que, por un lado, no tienen en cuenta el pleno desarrollo humano, y por otro, no permiten que el cerebro aprenda de forma natural”. (p. 67)

“De pronto sé que es algo que va muy relacionado al tema emocional, si no estoy mal, si no recuerdo mal, que va en el tema de reconocer todo el tema del cerebro, de todo su proceso de desarrollo”. EMN01.

“Realmente no he tenido cercanía con este término, para mí es un término nuevo, pero me suena a que tiene que ver con el desarrollo de los niños y las niñas, en el aspecto educativo”. EMN05

Además, también se encuentra que a medida que se va avanzando en la entrevista, una de las maestras empieza a reflexionar y cuestionarse mucho más a fondo lo que para ella significaría hablar de neuroeducación, contemplando otros aspectos del desarrollo como lo físico, lo emocional, lo moral.

“La neuroeducación, al neuroaprendizaje, a todo lo que tiene que ver con este escenario de conexiones, escenario ya más ligado a algo concreto, que, sin embargo, abarca un montón de escenarios, desde lo físico, desde lo cognitivo, desde lo emocional, desde incluso lo moral”. EMN02

Con respecto a esta creencia se encuentra un postulado similar en Soto (2016) “Este aspecto, requiere que los docentes conozcan el comportamiento individual y colectivo de sus estudiantes, y por supuesto, la cultura, es decir el contexto en el que está inmerso su grupo”. (p. 87) por tanto se empieza a evidenciar la comprensión del concepto desde una perspectiva integral.

Por último, respecto a las creencias de las maestras noveles, se evidencia una perspectiva distinta que no había aparecido hasta el momento, pero que a su vez se suma a las anteriores, y es el papel de la nutrición. De esta manera reflexionando y cuestionando desde su saber y desde su proceso formativo, busca cómo explicar la importancia que tiene la alimentación en el proceso de aprendizaje y desarrollo ya que este les proporciona energía y nutrientes para su correcto

funcionamiento. Siendo este uno de los planteamientos valiosos de la neuroeducación, el cerebro hambriento, como lo menciona (Facchinetti, 2017 citando a Janssen, 2000).

“Un día entre chiste y chanza les dije a los niños, - ¡a mí esto no me lo enseñaron en la Universidad! – y era, - ¡aaaa ya! - no querían almorzar, se demoraban mucho almorzando y yo decía: - ¿cómo les hago para explicarle a ustedes, que este almuerzo ya está completamente frío, que ya ni siquiera es viable comérselo, pero también ¿cómo te explico a ti, qué te estás yendo mal alimentado para tu casa y que te hace falta todavía un recorrido en ruta de 2 horas para llegar a tu casa -, - ¡Esto a mí no me lo dijeron nunca en la universidad!” **EMN02**

Maestras-os Expertas-os.

Con respecto a las creencias de las maestras expertas, se evidencia en general que en su proceso formativo no conocieron sobre este tema. Además, expresan que según lo que han escuchado, saben que la neuroeducación es algo relativamente nuevo, entendiendo que tiene nuevas implicaciones orientadas específicamente a entender como el niño-a aprende.

“En la universidad como tal no la vi, en la especialización un poco” **EME01**

“Cuando yo estaba en la Universidad, yo nunca lo escuché, sin embargo, yo hace como unos 5, unos 7 añitos empecé a escuchar sobre la neurobiología, la neuroeducación, ¿cómo es que el niño aprende? Entonces yo sí considero que es bien importante”. **EME04**

En cuanto a la comprensión que tienen, según lo expresado por algunas de las maestras, se encuentran similitudes con lo mencionado por los-as maestros-as en formación y las-os maestras-os nóveles, esto es que la neuroeducación tiene que ver con aquellas conexiones neuronales que permiten que se dé el proceso de aprendizaje, como lo menciona Carballo (2017) “La neuroeducación pretende una mayor integración del estudio del desarrollo neurocognitivo en las ciencias de la educación”. (p. 39). Es así como relacionan el término con la configuración del pensamiento, del cerebro y los procesos químicos que se generan al construir un conocimiento.

“Tiene que ver con unos procesos químicos allí, tiene que ver mucho con la preparación de tu cerebro para recibir y manejar cierta información, o para manejar algún tipo de conocimiento, transformarlo en conocimiento”. **EME01**

“Que tiene que haber una conexión, entre la parte neuronal y la parte educacional”. **EME04**

En particular para una de las maestras, aunque el concepto no es muy claro y la respuesta la ofrece con cierta duda en espera de la aprobación de las investigadoras, expresa que esta es una ciencia que estudia los métodos de enseñanza y relaciona una de las ciencias que hacen parte de la neuroeducación como lo es la psicología. Y según lo que menciona Carballo (2017) la

neuroeducación “nace de la interacción y la interrelación entre tres ámbitos de conocimiento diferentes las neurociencias, la psicología y la educación... del campo de la psicología, refiere a teorías sobre el funcionamiento de la cognición y de la conducta humana”. (p. 38)

“Pues yo, el concepto que tengo es, como las ciencias de la educación que estudia los métodos de enseñanza que uno utiliza para la parte de educación, ¿no?, como desde la psicología, ¿no? Es el concepto que tengo yo”. **EME06**

No obstante, se evidencia una comprensión que parte de la experiencia de cada una, de los cuestionamientos internos, de intentar entender el concepto más profundo y aparece una visión más ligada a la educación, desde donde se piensan la enseñanza-aprendizaje como un proceso significativo y vivencial, que es imprescindible en el desarrollo de los-as niño-as.

“Se supone que la neuroeducación es como ese proceso que se va dando, a través de la edad de los niños, cada vez pues, es un proceso de enseñanza-aprendizaje, y pues a medida que el niño va creciendo va desarrollando más habilidades cognitivas”. **EME06**

“No estoy muy enterada pues de ese tema, porque pues estoy más atrás que ustedes, pero pues la experiencia me lleva a decir qué, sí que es la educación, trabajar la educación y vivirla es lo mejor que uno pueda vivir como docente.” **EME07**

Para las-os maestras-os la motivación es un factor fundamental para que los niños-as aprendan y es indispensable que los maestros conozcan de ello. Sin embargo, hay que tener presente que, aunque esta sea parte de uno de los dispositivos básicos del aprendizaje, según lo explica Glejzer y Maldonado (2017) la motivación dependerá de varios factores “como el buen funcionamiento del cerebro, la incentivación de los otros y la historia personal” (p. 190), por tanto, si un docente entiende estos factores, el enseñar será un proceso más asertivo.

“Yo creo que la educación parte de la motivación, y para que el niño aprenda, él necesita unos dispositivos, él necesita tener una parte biológica que le ayude ¿no?” **EME04**

“Es importante resaltar que el lenguaje positivo y la motivación son fundamentales”. **EME03.**

Además, como se evidencia en los-as maestros-as en formación y las-os maestras-os nóveles, para las-os maestras-os expertos, sucede algo semejante al pensar que la neuroeducación asume una estrecha conexión entre el aprendizaje y la emocionalidad. Expresando que existe una relación directa en el proceso de aprendizaje con las emociones y con el ambiente, lo que nos da paso a entender el cerebro emocional, el cerebro adaptativo (Facchinetti, 2017)

“Me imagino yo que es el aprendizaje, como va aprendiendo, como aprenden las personas, entonces cual sería la conexión que tú tienes ahí, de la emoción, como tú te sientas así mismo vas a aprender, si yo tengo un ambiente agradable, un ambiente donde yo me sienta feliz, donde me

sienta contento, pues muy seguramente nuestro cerebro se va a activar, activo sustancias, activo neuronas, obviamente será exitoso el aprendizaje”. **EME02**

En concordancia con lo anterior, aparece el factor nutricional que también para las-os maestras-os noveles es un tema para pensarse y no solo desde el desarrollo de los-as niños-as sino como factor que interviene directamente en sus procesos de aprendizaje. Lo interesante es que empiezan asumir nuevos elementos como es el contexto que se puede pensar desde otro de los postulados de la neuroeducación, que es el cerebro social (Fachinetti, 2017) y que nos habla de las condiciones particulares del contexto sus interacciones e influencias en el desarrollo de los-as niños-as. Por ejemplo, una de las maestras expertas rurales, plantea una serie de condiciones, que dejan en evidencia como estos factores terminan influyendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“Y a eso sumémosle la parte nutricional, cuando un niño en la ciudad, bueno claro que no todos, pero la parte urbana si los papitos están ahí como, que el buen desayunito, que organicémosles buenas onces que sean nutricionales, y allá no, entonces el niño llega cansado, con hambre con sueño”. **EME06**

“Aparte de eso lo levantan a las cuatro de la mañana porque tienen que ayudar a ordeñar, antes de irse al colegio, entonces son muchas cosas, son muchas circunstancias, que hacen qué de verdad, tanto emocional como física y psicológicamente los niños no produzcan al 100%, no porque los niños no tengan las habilidades, sino porque son muchos factores los que influyen en esa parte.” **EME06**

Una creencia que no se había evidenciado en otra categoría de análisis, ni en otro grupo de maestros, aparece aquí y es pensar que la neuroeducación se puede convertir en una herramienta que puede generar una observación más minuciosa de los procesos de aprendizaje de las-os niñas-os

“Siento que es importante... tal vez a través de la neuroeducación o de la neurolingüística podemos identificar, por ejemplo, situaciones que de pronto en el tiempo se vuelven graves, por ejemplo, identificar un trastorno de déficit de atención o de pronto identificar una hiperactividad o decir este niño de pronto está en algún umbral del espectro autista” **EME01**

“Si es muy importante porque, a veces el desconocimiento que uno tiene en alguna ciencia genera que uno no actúe de manera efectiva en el aprendizaje en los estudiantes, muchas veces en el aula se presentan dificultades de aprendizaje, que a veces uno como docente por el desconocimiento no actúa, no hace un proceso efectivo” **EME02**

Pues, aunque reconocen que los maestros de educación infantil no son especialistas en problemas de aprendizaje, y existen profesionales preparados para ello, sienten que como maestras-os, muchas veces no se dan cuenta que dificultades tiene el estudiante por

desconocimiento a estas nuevas ciencias y no saben qué hacer ante este tipo de situaciones. Una idea similar se puede encontrar en Mora (2013) al enfatizar que “La neuroeducación apunta a conocer herramientas que sirvan para detectar problemas neurológicos y psicológicos, siquiera sean útiles, que impidan o interfieran en los niños la tarea de aprender con facilidad en el colegio” (p. 31)

Maestros-as de Maestros-as.

Se puede observar que la mayoría tienen conocimiento del término, pero no todos a profundidad, relacionándolo y definiéndolo desde el sistema biológico, la nutrición, el sistema eléctrico, las conexiones neuronales y la bioquímica del cerebro, además de la afectividad y el movimiento físico que están presentes en el cerebro en el proceso de aprendizaje y reconocen la importancia de tener conocimiento sobre este tema.

“Bueno, eso que esta tan de moda, entonces, entender esa relación de todo el sistema biológico, el sistema eléctrico del cerebro es importante, esa relación bioquímica del cerebro...eso tiene que ver mucho con los espacios, las sensaciones, la misma nutrición, la misma alimentación, el mismo trabajo físico, el mismo trabajo afectivo y se integran esos elementos allí” EMM01

“Pero, yo digamos que realmente en ese campo de la neuroeducación yo no he entrado a estudiar porque me parece que es una cosa que es super compleja”. EMM03

En general, los maestros de maestros cuentan que conocen la neuroeducación porque a través de sus años de experiencia han logrado comprender la importancia que tiene la neuroeducación en su prácticas y buscan desde sus intereses propios e inquietudes, acercarse al concepto.

“Primero es un tema que me gusta, y como me gusta me interesa, primero por gusto, pero segundo por una experiencia muy personal,... es un tema que me gusta mucho, quisiera estudiarlo, me gustaría estudiar la neurociencia” EMM02

Otro punto importante, que resaltan los maestros de maestros, es que consideran que los educadores infantiles necesitan conocer y formarse en este tema, debido a la responsabilidad que conlleva trabajar con seres humanos, porque se está influyendo en su vida presente y futura,

“Todos los maestros deberíamos saber un poquito más del manejo cerebro y de cómo funciona el cerebro humano” EMM02

“Esa tarea es un poco complicada, pero es interesante, me parece que es un reto importante para el docente” EMM01

Además, expresan que entre más conocimiento tenga el docente le podrá brindar mayores posibilidades y experiencias distintas a los-as niño-as, que crucen sus emociones, que conecten su cerebro y que les permita aprender de una forma más integral. Según (Enciso, 2004 citado por Ortiz, 2015) “Todo lo que se hace y se crea en la vida, desde lo más elemental hasta lo más difícil, proviene de una actividad cerebral constante, que se manifiesta primero en la mente y luego en la realidad” (p. 27)

“Cuando tiene usted una emoción entonces también está produciendo usted una serie de sustancias que eso también ayuda para que los procesos de educación también se den o no se den”. **EMM03**

“Es tan importante en los primeros años de vida, que los niños tengan muchas y variadas experiencias buenas, en su desarrollo, por eso es que hay que cantar, hay que bailar, y hay que sentarse al rayo del sol y comer fresas, eso hace que el cerebro del niño se expanda este tranquilo, es mostrarle otro tipo de experiencias agradables al ser humano” **EMM02**

También, mencionan que es urgente promover una buena educación y es ahí donde una de las maestras de maestras, afirma que es importante reconocer que el educador infantil no se las sabe todas y puede apoyarse con otros especialistas trabajando mancomunadamente porque somos seres integrales y los conocimientos de cada área ayudan en el proceso de desarrollo de los seres humanos. Como lo dice Campos (2010)

El papel de los padres de familia y de los educadores (o de otro profesional que intervenga) es de fundamental importancia. Por ello es necesario revisar y repensar algunos aspectos de la formación de aquellos que están directa o indirectamente relacionados con los niños y niñas. (p. 3)

“No, no las sabemos todas por eso es importante la integralidad de los campos de saber para saber que dice el nutricionista, que dice el médico, pero claro cada uno con sus propios egos, porque siempre se quiere tapar unos a otros, aquí creo que algo muy importante es poder trascender las fronteras del ego, y poder empezar a ver al ser humano como un ser integral” **EMM02**

Por el contrario, un maestro de maestros expone que la neuroeducación es contemplada desde un corte positivista y orientada hacia los procesos biológicos y científicos, por lo tanto, no es un tema relevante ni de mayor importancia en el proceso formativo de un educador infantil, en cambio sí sería de gran importancia trabajar otro tipo de temáticas que sean de orden social, cultural y de género.

“Hay un posicionamiento fuerte de este discurso, pero también tiene sus sospechas, sus suspicacias, es decir, la principal de ellas es la enorme fuerza conductista que tiene esto... El asunto es que se convierte también en cuál es la implicación de la neuroeducación que se convierte en un cómo, en un único como.” EMM04

“Nosotros le trabajamos más como al sentido cultural de la educación, del desarrollo, al sentido cultural de la concepción de infancia, a los sentidos sociales, sociocríticos de la educación, de la educación infantil, al niño sujeto de derechos, y en esa perspectiva de apuesta formativa, la neuroeducación no es que pueda ocupar un lugar muy central.” EMM04

8.3.2 Arte, Emoción y Neuroeducación: Posibilidades De Trabajo En El Aula.

Al consultar a las-os maestras-os por la posibilidad de trabajar el arte, la emoción y la neuroeducación como una apuesta educativa dialógica que potencialice y trabaje en común unión con los procesos de aprendizaje- enseñanza de maestros y niños-as, se encontró que:

Maestras-os en Formación.

Desde una perspectiva general, se evidencia importante pensar en este tipo de apuestas nuevas como una posibilidad interesante, y al respecto, Mora (2013) afirma que

Maestros o profesores reconocidos como buenos maestros o buenos profesores por los resultados que obtienen con los alumnos, admiten y afirman que sería muy positivo para ellos y que mejoraría sus capacidades docentes, si se les proveyese de un mejor conocimiento de los últimos hallazgos científicos sobre la emoción, la atención, la memoria, etc. (p. 26)

Ante el postulado de Mora y según lo expresado por las-os maestras-os, creen que este tipo de apuestas podrían darles más herramientas, desde donde trabajar y mejorar sus prácticas pedagógicas.

“Me parece que estas apuestas que reconocen el valor del arte, el valor de la emocionalidad y que están muy ancladas al aprendizaje de los niños, deben de ser más expuesta para nosotros como educadores y que esas apuestas nos permitan a nosotros fortalecer currículos, nos permitan crear didácticas, nos permitan mejorar los procesos de aprendizaje para los niños”. EMF04

Además, según las consideraciones manifestadas estar en constante formación y aprendizaje en diversidad de temáticas, entre los que se encuentra la neuroeducación, ayuda a tener otras perspectivas de la enseñanza, desligándose de esos aprendizajes convencionales que

creen se vienen replicando en el proceso formativo de maestros-as de educación infantil. Les parece que es importante como maestros pensar en este tipo de apuestas y también en muchas otras, porque afirman que las infancias van cambiando y así debería ir cambiando los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“Tenemos que tener el compromiso de seguir aprendiendo, no solamente digamos no, no vi neuro entonces no lo voy a implementar no, seguir en esa constante formación, creo que eso es un reto de todos los maestros”. **EMF02**

“Yo creo que implementar o tratar de anclar esas propuestas nuevas, esas nuevas apuestas que están llegando podrían potenciar muchísimo más en nosotros el poder enseñarles a los niños y que no sea como lo mismo de siempre y como siempre se está viendo la escuela, como lo viejo, lo antiguo, lo que nunca avanza”. **EMF04**

Sin embargo, en contraposición se logró evidenciar que, aunque para una de las maestras, se puede llegar a considerar importante este planteamiento, prefiere tomar distancia de este, ya que considera que solo se ve al sujeto a partir de lo biológico. Por tanto, los conceptos y la perspectiva de infancia están pensadas desde el campo de la medicina y psicología, y esto sería contrario a su lugar de enunciación, a como ella se ha ido construyendo como maestra, pues su enfoque va hacia lo humano, hacia lo cultural, lo social.

“Es que considero que, si es importante, porque uno tiene que conocer como es el desarrollo a nivel biológico de los niños - ¡sí! -, uno debe saber esas cosas, porque hace parte del proceso también, pero no creo que sea tan fundamental. Digamos que no crea que sea fundamental en la medida que lo están planteado, si es fundamental conocerlo para trabajar el arte en los niños, pero te doy la respuesta desde lo que entendí, no creo que sea necesario para potencializar el arte en los niños, porque desde mis percepciones, desde lo que a mí me gusta, lo que yo soy como maestra formación, yo estoy enfocada desde otras ramas que tiene que ver más con lo cultural, con lo social y con lo humano, entonces me desligo mucho con los términos que tengan que ver como con lo biológico, con lo que tenga que ver con medicina, es que lo siento más como si estuviéramos hablando de términos de medicina o psicología” **EMF05**

Maestras-os Noveles.

Con respecto a relación entre arte, emoción y neuroeducación se encuentra que para las maestras-os noveles acercarse a la neuroeducación y relacionarla con la emocionalidad y los procesos de aprendizaje puede llegar a ser una posibilidad importante, y aquí, por ejemplo, Ríos y Jiménez, (2016) apoyan esta idea expresando que “en este sentido, los productos artísticos, en su mayoría, dan cuenta de la configuración funcional establecida en redes neuronales, del pensamiento, la cognición y las emociones, principalmente” (p. 53), por tanto, se convertiría en

una estrategia que ayudaría a que el aprendizaje se salga de lo convencional y sea significativo tanto para las-os niñas-os y la comunidad en general.

“Porque es una estrategia que aparte de ser innovadora y que se sale de pronto del tema de lo tradicional por decirlo así, ayudaría a que el proceso de aprendizaje se de manera más significativa, que tenga una trascendencia no solo para los niños, sino también para la familia o para la comunidad en general”. **EMN01.**

Sobre todo, reflexionan que trabajar las practicas pedagógicas desde la neuroeducación es importante, al empezar a relacionar este con el arte y la emocionalidad permite pensarse los procesos de enseñanza desde las particularidades de cada niño y niña, reconociendo que son un mundo diferente.

“Si es necesario tenerlo en cuenta, porque básicamente, de ahí parte todo, entonces todo lo que estamos hablando desde el arte y la emocionalidad, me parece que lo que viene a hacer la neuroeducación es unir, es mirar cómo podemos unir el arte, con la emocionalidad”. **EMN03**

“A través de la neuroeducación uno podría buscar algunas estrategias que nos puedan ayudar a fortalecer el arte y fortalecer esos lazos emocionales de los niños y las niñas” **EMN05**

Desde sus comprensiones también se prioriza la importancia de hablar de esta relación desde los primeros años, pues se convierte en un elemento central desde donde parten los aprendizajes y desde donde las-os niñas-os se construyen y actúan con sus pares y con la sociedad y es que según Ríos y Jiménez (2016) “la expresión de la realidad interna del sujeto, a partir de la creación artística, se ponen en juego las representaciones mentales construidas por él a lo largo de su existencia; tales recursos se suman al ambiente en el que se desenvuelve el sujeto y sus experiencias en éste”. (p. 48)

“Si uno aborda esto como dicen desde el nacimiento promoverá generar un ser que se reconozca, que identifique como se siente y promueva acciones positivas frente al actuar con otros y frente al actuar con relación a su vida”. **EMN01.**

Maestras-os Expertas.

Las maestras expertas consideran que este tipo de apuestas o posibilidades les da nuevas herramientas que servirán de ayuda para mejorar o complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite ir reflexionando entorno a sus planeaciones, a medida que avanza su práctica pedagógica y además pensar en cómo trabajar desde las particularidades del contexto.

“Permite al docente trabajar mucho mejor, que su quehacer tenga un sentido, que su quehacer tenga como tal un horizonte al cual llegar y que como tal su objetivo sea cumplido, si siento que,

si hace falta, pero digamos que todo esto va ligado a estos procesos de reflexión, va muy ligado a el análisis de contexto, y que hago yo desde mí quehacer en eso que quiero hacer.” EME01

A su vez reflexionan que es importante pensar en neuroeducación desde esa relación arte-emoción, pues para las-os niñas-os expresar sus sentires, exteriorizar lo que sabe es fundamental y es que el aprender, parte del experimentar, del sentir y vivir, ya que todo va de la mano y es acá cuando cobran sentido las palabras de Mora (2013) al sostener que

A un niño de dos o tres años se le deberían enseñar, los diferentes tipos de hojas, flores, plantas, animales y todos los infinitos registros de formas y colores en el campo, en la naturaleza y menos en el aula con dibujos ni tampoco con películas. (p. 62)

“Claro que sí, yo creo que como les contaba, todo va de la mano...las técnicas implementadas en el arte con la neuroeducación... ahí es donde los niños y las niñas van a aprender, van a experimentar, van a sentir, van a vivir diferentes experiencias, situaciones que lo conllevan a uno de pronto a confrontarse con diferentes retos, con diferentes problemáticas, con diferentes qué sé yo espacios, entonces yo creería que sí, sí es muy importante.” EME07

A ello se suma una mirada integradora, que expresa como los procesos de aprendizaje de niñas-os se afianzan o fortalecen si se trabaja con ellos la expresión corporal, la parte emocional, la parte cognitiva, el desarrollo motriz, y siguiendo con esta línea Soto (2007) expresa que hay “un complejo “diálogo” neuronal estructurado entre las regiones relacionadas con el pensamiento racional, como lo son las regiones frontales del cerebro, y aquellas que se relacionan con la expresión de conductas emocionales” (p. 35)

“Yo siempre he dicho que trabajarles a ellos desde pequeñitos toda esa parte, de motricidad, la parte emocional, la parte de expresión corporal, porque eso neuropsicológicamente fortalece mucho los procesos de aprendizaje hacia los niños”. EME06

Maestros-as de Maestros-as.

Se puede observar que tres de ellos-as afirman que esta relación arte, emocionalidad y neuroeducación es una postura muy interesante ya que entre más herramientas tenga un maestro se pensará de una forma más asertiva cada una de sus planeaciones, dicen que entender cómo funciona el cerebro contribuirá en todo aquello que tiene que ver con la inteligencia emocional, el pensamiento creativo, la memoria emotiva y la memoria sensible y sí a esta relación se le suma el compromiso político se encontrarán maestros que trasformen la vida de niños y niñas y de una sociedad. Como lo afirma Campos, (2010)

La Neuroeducación nos acerca a las más recientes investigaciones sobre el cerebro y el funcionamiento de los circuitos nerviosos involucrados con la matemática, la lectura, la música y el arte, lo cual permite que los educadores (profesionales o padres) tengan una base más sólida para innovar su propuesta educativa (p. 4)

“entonces si un día a la maestra se le ocurre trabajar con los niños en un salón sin pupitres, sin nada, todo blanco, y no hay nada y todo el día están allá, los niños van a tener una experiencia que va a quedar registrada en la memoria emotiva y en la memoria sensible también” EMM01

“Cuando usted conoce el problema de la inteligencia emocional o de la emocionalidad, entonces ahí usted tiene otra herramienta, otra herramienta para ampliar y para vincular el arte con la inteligencia emocional...si usted a eso le suma que tiene un conocimiento de cómo es que opera la cabeza ..y a eso usted le suma...el compromiso político con el contexto, con el país, pues imagínese usted...tendría un maestro que está transformando la vida de los niños y las niñas, que está transformando la sociedad.” EMM03

Con ese conocimiento los profesionales pueden innovar su propuesta educativa ya que afirman los-as maestros-as de maestros-as que trabajar con esta triada (artística, emocional y científico) es interesante y permite replantearse las experiencias que son llevadas al aula, reconociendo que los seres humanos son seres integrales, como lo sugiere Campos (2010)

En este sentido, ... los educadores tienen el rol fundamental de proporcionar a los niños y niñas todas las experiencias y recursos para que construyan su propio proceso de desarrollo. Asimismo, como el “cableado cerebral” dependiente de la experiencia utiliza la información del entorno emocional, físico, social y cultural. (p. 56)

“Entonces entra lo científico, entra lo pedagógico, entra lo artístico a hacer un triángulo bien interesante” EMM01

“Pero por supuesto...yo creo que entre usted más herramientas tenga cierto para el desarrollo del ejercicio docente pues el ejercicio docente va a ser mucho más rico...hay zonas que están vinculadas a la emoción y tal, pero no es que trabaje separado el uno del otro” EMM03

Pero en cuanto a esta relación otro de los maestros de maestros reflexiona y se pregunta si esta triada arte, emoción, neuroeducación se puede trabajar desde el contexto y las necesidades de la infancia y a su vez reconoce que desde esta apuesta se logran muchos cambios en la educación porque en general en Colombia no se innova educativamente, sino que se sigue bajo la misma línea desde hace muchos años. Sin embargo, desde su postura y el reconocimiento que él hace de las infancias en Colombia, él le apuesta más por temas de orden crítico y político.

“Necesitamos también reflexionar, sobre el contexto de nuestra educación infantil, porque ahorita en España es un lugar donde hay tanto trabajo con respecto a esto...entonces ¿cuál es el

contexto de la educación de las infancias en Colombia, para mirar la pertinencia de esa relación arte, neuroeducación y emociones, en términos de aprendizaje?” EMM04

“Yo diría que, si es importante, pero yo no lo pondría como una prioridad de primer orden sobre todo el tema de la neuroeducación reconociendo que es importante...Entonces creo que efectivamente podría ayudar, pero nada necesitamos como ser más atrevidos, con todo lo novedoso que generamos, creo que aún no hacemos innovación educativa”. EMM04

8.3.3 Neuroeducación: ¿Una Tarea Pendiente En El Currículo De La Licenciatura en Educación Infantil?

Dentro de lo que se logró evidenciar a lo largo de las entrevistas aparece una nueva categoría que se enfoca en las reflexiones de las-os maestras-os sobre la posibilidad de neuroeducación en el currículo de la licenciatura en educación infantil y desde que espacio podría llegar a tratarse. De esto se encontraron los siguientes elementos:

En primer lugar, se evidencia que creen que este se puede trabajar desde seminarios complementarios, cátedras e incluso puede estar muy ligado a los seminarios de arte, ya que hablar de neuroeducación y otros temáticas en el proceso formativo complementaria y enriquecería su quehacer docente. Con relación a esta creencia, por ejemplo, Mora, (2013) sostiene “Los maestros desde hace mucho tiempo, comparten, la esperanza de encontrar nuevos medios educativos basados en hechos científicos” (p. 25)

“Inclusive no solo neuroeducación, si no también hay otras cosas que han ido saliendo en cuanto a educación y se podría hablar de un seminario que le den a uno ese bagaje y pues ya uno saliendo mira, porque sé que por lo menos de neuroeducación sé que hay un postgrado, un doctorado en ese tipo de nuevas apuestas”. EMF04

“Debería haber un seminario o no sé si seminario porque ya sería algo muy grande y tendrían que haber profes dedicados 100 por ciento a esto, pero si cátedras, charlas a cerca de la educación emocional, de la neuroeducación, de cómo la emoción influye en el aprendizaje no solo del niño si no del adulto”. EMN04

“Entonces, si me pareciera chévere que hubiera una cátedra una clase, una asignatura, claro”. EME04

Así mismo, también les parece que es importante como maestros tener conocimiento de este y de muchas otras apuestas, porque expresan que las infancias van cambiando y así deberían ir cambiando los procesos de enseñanza-aprendizaje, y esto se relaciona con lo planteado por Mora (2013) al manifestar que la neuroeducación es un “Campo...Lleno de enormes posibilidades que debe proporcionar herramientas útiles para la enseñanza y, con ello alcanzar un pensamiento verdaderamente crítico en un mundo cada vez más calado abstracto y simbólico”.

(p. 25). Así que estas nuevas temáticas podrían darles muchas más herramientas a los maestros, desde donde trabajar sus planeaciones, claro sin desmeritar lo convencional.

“Sé que son temas nuevos, porque eso es un tema muy moderno que todavía no está a profundidad muy investigado, pero igual me pareció que si deberían darnos la posibilidad de investigar y de conocer un poco más sobre esas nuevas apuestas, porque las infancias cambian y apostar por esas nuevas cosas nos pueden funcionar es que, si está bien lo anterior, pero pues lo moderno también funciona”. **EMF04**

“En este momento no se nombra nada de neuroeducación, porque entonces nosotros ya podríamos llegar más asertivamente a los niños, y podríamos mejorar nuestros procesos, nuestras prácticas pedagógicas”. **EME04**

Para las-os maestra-os conocer tanto de neuroeducación como de otros programas permite trabajar asertivamente y mejorar las prácticas de aprendizaje, pues hay que entender que la parte biológica no está desligada de la parte humana, de la educación. Este punto de vista se apoya en Soto (2013) al afirmar que “Un docente requiere no sólo el conocimiento de la didáctica, del contexto y de la disciplina, sino la comprensión epistemológica y, sobre ésta, el entendimiento de los procesos biológicos por los cuales el individuo transita para construir los conocimientos” (p. 74)

“Creo que si nos potencian o nosotros mismas también como educadoras tratamos de integrar esas nuevas apuestas pues todo cambiaría para mi parecer”. **EMF04**

“Y no creo que sea cuestión de un médico, de un biólogo, algo así no, sí, no, nosotros, nosotros, estamos manejando niños, seres humanos, y eso también nos incluye a nosotros”. **EME04**

También consideran supremamente importante que los maestros de maestros se capaciten constantemente y creen que esto es posiblemente el factor determinante de que no se hable en la Licenciatura de Educación Infantil de este y muchos otros temas nuevos que van surgiendo tan importantes. Tal como lo propone, Guillen (2015) “las nuevas necesidades educativas requieren más que nunca que los profesores nos convirtamos en investigadores en el aula capaces de analizar y evaluar con espíritu crítico cómo inciden las metodologías utilizadas en el aprendizaje de los alumnos”. (párr. 1)

“Igual es que hace falta que los profesores se preparen, porque para que un profesor dicte un seminario debe ser un profesor muy preparado, muy empapado del tema, entonces tal vez no lo han podido implementar, tal vez es preciso por eso, porque no hay un docente que tenga esa facultad de poder hablar de neuroeducación, con toda la amplitud y el bagaje que el tema tiene. Entonces de pronto lo que hace falta es eso, un docente que diga mire les presento mi plan de trabajo, yo estudie, reconozco el tema sé que el tema es muy amplio y yo creo que si pasara eso

sería más fácil que la universidad pudiera dar una cátedra como tal de neuroeducación”.
EMF04

9 Reflexiones Finales

A manera de cierre del presente ejercicio investigativo se exponen a continuación las principales reflexiones en relación con cada una de las categorías elegidas. De igual manera, se presentan recomendaciones y se señalan algunas de las limitaciones halladas en el transcurso del desarrollo del trabajo realizado. Cabe anotar que se busca presentar los elementos esenciales, los cuales surgen a la luz de los objetivos, la pregunta orientadora y los análisis propios en aras de posibilitar la aproximación investigativa a las creencias de maestros y maestras de educación infantil respecto del arte, la emocionalidad y sus posibilidades de trabajo en el aula, en diálogo con la neuroeducación.

En primer lugar, respecto a las creencias de las-os maestras-os en formación sobre el Arte en la educación infantil, se comprende que el sentido y su enseñanza se desliga de lo técnico y convencional, entendiéndolo como un vehículo que posibilita lo motriz, cognitivo y emocional, reconociendo el papel preponderante dentro de las actividades rectoras.

En segundo lugar y en comparación con los maestros en formación, las creencias de los maestros noveles presentan una diversidad de concepciones entre las que se encuentra que el arte es un vehículo que posibilita diversidad de comprensiones y al mismo tiempo es una herramienta para alcanzar unos objetivos; también, concuerdan que el arte no es estático y es difícil de limitar o definir, y para estos maestros al igual que los maestros en formación hace parte fundamental de los pilares de la educación infantil.

En tercer lugar, para las maestras expertas desde su recorrido profesional, creen que es una experiencia enriquecida y reflexiva, pero a la hora de analizar las formas de implementar el arte en sus aulas, muchas veces se evidencia como caen en las simples manualidades.

En cuarto lugar, para los maestros de maestros desde su mirada como maestros formadores, se encuentra que consideran que la responsabilidad de los maestros en formación es salir en defensa del arte; primero, como uno de los pilares de la educación inicial y segundo reconociéndolo como medio de expresión y de construcción de significados. A vez, también hacen un llamado de atención en cuanto plantean que de nada sirve una buena formación en arte, si los maestros en formación no apropian y viven el arte, reinterpretando desde sus propias realidades. Adicional a lo anterior y con respecto a la formación del profesorado en torno al arte, se identificó que los maestros de maestros creen que existe una apuesta importante de parte de la LEI de la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que busca fomentar espacios que le ofrezcan

posibilidades y herramientas tanto teóricas como prácticas a los-as maestros-as en formación con respecto a este tema.

En concordancia con todo lo anterior, se puede apreciar que:

En términos generales las creencias de las-os maestras-os (formación, noveles, expertos y maestros de maestros) reconocen la importancia de implementar e incluir en su quehacer docente el arte y sus diferentes lenguajes, no obstante, también reflexionan en torno a que, aunque es indispensable, se resalta que los procesos de enseñanza aprendizaje son complejos y se pueden dar a través de la conjunción de todos los pilares de la educación.

Asimismo, se logra evidenciar como los-as maestros-as desde sus creencias se debaten entre el querer y el hacer, ya que se identifican en sus discursos las comprensiones en torno al sentido liberador del arte, pero al mismo tiempo, al relatar las experiencias respecto de las maneras como lo implementan en el aula, se aprecia como caen muchas veces en la instrumentalización de éste, demostrando que existe una línea muy delgada entre el discurso del arte visto desde su potencial integrador, y el arte visto desde la manualidad, tan solo como un medio para cumplir con un fin (aprestamiento).

Siguiendo esta misma línea, los-as maestros-as reflexionan que existen factores que influyen en que ellas-os mismos terminen instrumentalizando el arte; entre estos se encuentra la presión de los padres y las mismas instituciones por cumplir un currículo homogenizante que les exige impartir la mayor cantidad de contenidos posibles en un orden específico, lo que termina haciendo que las-os maestras-os se adapten a unas prácticas instrumentalizadoras; a todos esto se suma la reducción del arte al diligenciamiento absurdo de cartillas y guías escolares. Además, también reconocen que es posible que existen algunas falencias en la formación del profesorado.

Para finalizar, también se encuentra que algunas de las creencias respecto del arte para los-as maestros-as, tiene que ver con todos aquellos elementos que proporcionan y potencian en los sujetos los procesos culturales, el reconocimiento y fortalecimiento de la autoestima, la comunicación y la expresión, ayudando a su vez a establecer un vínculo más cercano entre la parte cognitiva y emocional.

Ahora bien, en lo que respecta a las creencias de las maestras-os sobre la emocionalidad y su reconocimiento en el aula, se encuentra que para los maestros en formación es esencial generar espacios intencionados mediante los cuales se incentive la enseñanza de la inteligencia emocional, de esta manera, los niños y las niñas se relacionan y desarrollan como sujetos empáticos, además de que se posibilita permitir la construcción de sus identidades; también expresan que al crear ambientes propicios para proyectar las emociones se puede trabajar en torno a la autorregulación de las mismas.

Para las-os maestras-os noveles sus creencias sobre lo emocional van ligadas a los procesos de aprendizaje y permitiendo la construcción de la identidad. De igual manera creen que se debe trabajar de la mano con las familias ya que es un eje fundamental para la vida de las infancias y de la sociedad. Por otro lado, manifiestan su inconformidad en cuanto a que el país (Colombia) relega las emocionalidades de los niños y las niñas y no lo valoran como un tema fundamental en los currículos educativos.

Respecto a las creencias de los maestros expertos, consideran que no generar espacios para abordar la emoción conlleva a un fracaso escolar. Señalan que es de vital importancia observar y leer los dibujos y expresiones gráficas de los-as niños-as, pues por medio de ello se pueden encontrar y visibilizar miles de historias o sucesos de sus vidas privadas, adicionalmente también usar como estrategia, la observación de los rostros y expresiones de los-as niños-as ya que permiten una lectura de sus emociones.

Por otra parte, los maestros de maestros hablan desde su lugar como formadores, por ello consideran que en cuanto a lo que se refiere a las claves del desarrollo y la enseñanza de la emocionalidad en la educación infantil, es necesario que se centren en el cuidado, manejo y reconocimiento de las mismas; así mismo señalan que es importante tomar el tiempo que se requiera para posicionar lo socio-afectivo, antes que cualquier otra temática en la vida de los-a niños-as. Esto incluye un reconocimiento del docente como primer sujeto emocional, que antes de poder ayudar a los niños a gestionar sus emociones, necesita reconocerse a sí mismo e intentando conectar su dimensión emocional y su parte racional, para no inclinarse o centrarse tan solo hacia una de éstas.

Teniendo en cuenta lo anterior, las creencias en torno al reconocimiento de la importancia de la emocionalidad en el aula, los-as maestros-as (formación, noveles, expertos y maestros de maestros) reflexionan que ésta siempre debe estar presente en el aula ya que se convierte en la base fundamental desde donde los niños aprenden, pues comprenden que la emocionalidad favorece los procesos de aprendizaje. Además, al plantear actividades en torno a las emociones en el aula, los-as maestros-as pueden hacer una lectura de la gestualidad y expresión corporal de la infancia, que indudablemente les ayuda a conocer e identificar las emociones por las que transitan los-as niños-as al interior de sí mismos, de su núcleo familiar, social y escolar; es ahí cuando el diálogo toma especial relevancia para el maestro, convirtiéndose en un elemento que les permite tanto a los-as niños-as y al maestro comunicarse e identificar, reconocer y gestionar sus emociones.

Para precisar respecto de lo tocante a las creencias de los maestros en torno a la relación que se establece entre el arte y la emoción, ellas-os manifiestan que se comprende que el arte coadyuva a la expresión y al desarrollo personal, así como a evocar, a tramitar y reconocer las emociones de los niños y las niñas. Por ello valoran que el dibujo y la expresión gráfico plástica se convierte en la principal herramienta pedagógica que maestros y maestras acostumbran a emplear en las aulas para conocer y reconocer las emociones, los sentires, las vivencias y experiencias que están presentes en los niños-as.

Ahora bien, en lo que respecta a las creencias sobre la neuroeducación, se concluye que de alguna u otra forma las-os maestras-os (en formación, noveles, maestros expertos y maestros de maestros) se acercan levemente a la definición o propósito de la neuroeducación; es así como algunos de sus planteamientos surgen desde las asociaciones al término como tal, o desde lo que logran recordar, o desde sus lecturas propias y sus conocimientos, tanto particulares como formativos. Reconocen a su vez, que es poco lo que conocen y han investigado sobre este tema, así que parten de comprensiones biológicas de lo que creen que puede ser, hasta ir construyendo un discurso mucho más estructurado que integran a las emociones y el aprendizaje, el desarrollo físico, emocional, moral y la nutrición como algunos de los factores de estudio que componen la apuesta neuroeducativa.

Es así como, por un lado, se pudo observar la importancia que tiene la neuroeducación en cuanto a la posibilidad de entender y reconocer el cerebro y todos sus procesos como parte del aprendizaje en la primera infancia; y por otro, la consideración de que la neuroeducación ofrece a los-as maestros-as posibilidades para innovar y transformar sus clases, reconociendo que los seres humanos son seres integrales, y por ello, desde esta integralidad no solo se puede pensar en el lado biológico, sino que también hay que integrar aspectos de otro orden como lo es el pensamiento socio-crítico.

A partir de los anteriores planteamientos, resulta importante considerar la pertinencia de la relación entre arte, emocionalidad y neuroeducación. Es así como las creencias de los maestros en formación expresan que este tipo de apuestas se puede contemplar como una posibilidad y una herramienta desde donde se pueden trabajar y mejorar la práctica pedagógica, convirtiéndose a su vez, en un reto para sí mismos, ya que consideran que hay que dejar atrás esa escuela que nunca avanza. Sin embargo, frente a esta relación también existe una contraposición al pensar que, aunque puede ser viable tiende a entenderse cercano a la biología o la medicina.

Por su parte, los maestros noveles ven esta triada como una estrategia innovadora para que el aprendizaje sea significativo y creen que esta apuesta podría ayudar al maestro a reconocer las particularidades y fortalecer los lazos emocionales de los niños y las niñas.

Continuando con los maestros expertos, ellos comprenden que pensar en este tipo de estrategias que reúnen el arte, la emoción y la neuroeducación les permite trabajar mejor y alcanzar que su quehacer docente tenga un sentido y un horizonte pertinente, pues cuando el niño puede expresar sus sentires y exteriorizar lo que sabe, ellas-os comprenden que esta relación permite ver y ofrecer una educación de una manera integral, en la que se tenga en cuenta tanto el contexto, como lo físico, la nutrición, la emoción, entre otros aspectos.

Por último, los maestros de maestros expresaron que sería muy valioso integrarlos, ya que todos están interconectados y podrían potenciar las experiencias que se llevan al aula, innovando y transformando la educación en Colombia. Pero, para ello es necesario aterrizar el tema de la neuroeducación al contexto donde el maestro-a desarrolle su ejercicio profesional reconociendo las necesidades de éste, que para el presente ejercicio investigativo sería el contexto de las infancias colombianas reconociendo que existe una necesidad de trabajar desde una postura crítica, política, de género, artística y emocional, entre otras. A partir de lo anterior, los maestros

reconocen que hablar de arte, emoción y neuroeducación sería una triada atrayente y que apostarle a ésta sería interesante, ya que invita a la transformación e innovación, encontrando que ayudarían tanto a los niños, en su desarrollo físico, emocional, cognitivo y social, como a los maestros mejorando su práctica docente.

Dentro de este orden de ideas, se encuentra el llamado de las-os maestros-as (Formación, Noveles, Expertos y Maestros de Maestros) en torno a pensar que existen muchas apuestas nuevas que brindan herramientas y que es necesario conocerlas porque la educación y las infancias están cambiando. Aunque, también es claro que hay que conocer y analizar cada una de estas desde una mirada crítica, observando sus posibilidades y dificultades. Pero en general piensan que, por ejemplo, en el caso de la neuroeducación, al menos saber que existe les da esa oportunidad de investigar sobre esta y conocer al mismo tiempo otras formas de pensar la enseñanza.

Para finalizar, y a manera de conclusiones desde nuestro equipo investigativo, consideramos que esta investigación nos permite construir y reconocer nuevas propuestas que se están desarrollando en la educación infantil y al mismo tiempo, logra transformar la forma como llevamos a cabo nuestras propias prácticas.

De igual manera, generó en nosotras muchas reflexiones para nuestra formación como futuras educadoras infantiles, a partir de la escucha atenta de las voces y experiencias de los-as maestros-as que fueron partícipes de este ejercicio investigativo.

Sin duda alguna reconocemos la necesidad que tenemos como educadoras de seguir procesos de formación e innovación constante de nuestras prácticas educativas, para así complementarlas y cualificarlas debido a que las infancias cambian continuamente y nosotras debemos constantemente tener la responsabilidad y el compromiso de mejorar y transformar nuestro quehacer docente, permitiendo acercarnos desde otros lugares más asertivos a las realidades de las infancias.

9.1 Recomendaciones

Se recomienda generar espacios en el currículo de la licenciatura de educación infantil, o en electivas o en cátedras que trabajen en torno a temáticas emergentes como la neuroeducación,

en busca de enriquecer el proceso formativo y así mismo abrir ambientes de formación que reconozcan y hablen entorno al maestro como sujeto emocional.

Sería conveniente evaluar la viabilidad y pertinencia de la triada arte, emocionalidad y neuroeducación llevándolas a la práctica y realidad de las infancias para futuras investigaciones.

9.2 Limitaciones

Si bien es cierto que la investigación se centra en las voces y creencias de los-as maestros-as describiendo sus concepciones y metodologías no fue posible corroborar que la información suministrada por medio de la entrevista virtual sea del todo verificable.

Debido a las nuevas formas educativas después de la pandemia COVID-19, las entrevistas realizadas fueron mediadas por la tecnología, lo cual nos ocasiono fallas con el internet y las plataformas virtuales que ocasionaron, perdidas de grabaciones los que ocasionó repetir nuevamente una entrevista; a esto se suma que en las grabaciones la inestabilidad de las redes de internet generó cortes y distorsión de algunas palabras en las entrevistas.

10 Referencias

- Acaso M. (2009). *El arte no son manualidades*. Los libros de la Catarata. Madrid, España.
- Aguiar, J. (2019). *Aportes significativos a la construcción del rol docente de artes escénicas en primera infancia*. [Trabajo de grado, Licenciatura en artes escénicas]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en el repositorio de la UPN: [TE-20289.pdf \(pedagogica.edu.co\)](https://repositorio.upn.edu.co/handle/document/20289)
- Albendea, C. Bermudez, M & Pérez, C. (2016). Educando en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil. Universidad San Jorge (Eds.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 173-185) Zaragoza, España
- Alcalá, M. Núñez, G. Demuth, P. (s.f). *El conocimiento profesional docente experto estudio de caso en la facultad de humanidades*. Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los Posgrados Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista12/articulos/articulo3.pdf>
- Barreto E. (2018). *Creencias de las maestras acerca del Arte Teatral en la Educación Inicial: de maestras para maestras*. [Trabajo de grado para la maestría en Estudios de las infancias]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en el repositorio de la UPN: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11045>
- Benavides, G. (2006). *El Cuidado como propuesta pedagógica*. Pedagogía del cuidado.
- Bericat. E. (2012). *Emociones*. Editorial Arrangement of Sociopedia.isa. Universidad de Sevilla, España. Recuperado de [zhttps://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf)
- Bisquerra, R. (2000). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona, España. Editorial Síntesis, S.A.
- Bodero, N. (2017). *La Neurociencia en la primera infancia*. Artículo. Lima, Perú. Disponible en <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/502/490>
- Bravo, Briceño y Chavarro (2011). *Neuroeducación al aula: “Un aporte a la formación inicial de maestros de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional”*. [Trabajo de grado, Licenciatura en educación Infantil] Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible como tesis digital, en CD-ROM en el repositorio de la biblioteca de la UPN.
- Campos, A. (2010). La Neuroeducación: una nueva aliada de los programas de atención y educación en la primera infancia. Cerebrum & OEA. (Eds.) *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. (pp. 11-18). Lima, Perú.
- Carballo, A. (2017). *Neuroeducación: de la neurociencia al aula*. Integración: Revista digital sobre discapacidad visual, 70, pp. 37-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6030956>
- Cardoza, J.(31-mayo-2021). Congreso de la República de Colombia, Senado de la república, *Educación emocional: la cátedra que urge en Colombia*. Colombia. [Educación emocional: la cátedra que urge en Colombia \(senado.gov.co\)](https://www.senado.gov.co/educacion-emocional)

- Castaño, C. Quecedo, R. (2003) *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco. Recuperado por <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>
- Centro Educativo Distrital Eduardo Santos. (2020). Manual de Convivencia. Bogotá, Colombia.
- Chomnalez, M. (2017). Sistema Nervioso. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (Eds.), *Las bases biológicas del aprendizaje*, (pp. 207- 230). - 3a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Corredor, M. y Vallejo, C. (2005). *El compromiso y la responsabilidad del maestro universitario*. Revista Docencia Universitario. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/818>
- Cortez, K. Fuentes, V. Villablanca, I & Guzmán, C. (2013) *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*. Estudios Pedagógicos, vol. XXXIX, núm. 2, pp. 97-113. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173529673007.pdf>
- Da Silva, R & Calvo, S. (2014). *La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. 16. número 2. Universidad Intercontinental Distrito Federal. México.
- Dierssen, M. (2016). *El cerebro artístico. La creatividad desde la neurociencia*. Editorial Batiscafo. Barcelona, España.
- Durán, P. (2016). *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo*. Caja de herramientas de Educación Artística. Consejo Nacional de la cultura y las artes (CNCA). Santiago de Chile, Chile.
- Facchinetti, (2017). Plasticidad y memoria. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (Eds.), *Las bases biológicas del aprendizaje*, (pp. 207- 230). - 3a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Facchinetti, (2017). Sistema neuroendocrino. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (Eds.), *Las bases biológicas del aprendizaje*, (pp. 127- 158). - 3a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Fandiño, G, Durán, S, Pulido, J & Cruz, E. (2017). *Creencias sobre educación infantil en maestras de Bogotá Colombia*. Evaluación de contextos en Educación Infantil. Colombia. Recuperado de: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5003/5364>
- Fandiño G, Martín C, Durán S, Pulido J, Cruz E, (s.f). Trayectoria investigativa. Recuperado el 14 de febrero 2022, Pensamiento, creencias, y saberes en Educación Infantil. Recuperado de: <http://www.pensabeduinfantil.com/trayectoria-investigativa.html>
- Folgueiras, P. (2016). *Documento de trabajo. Técnica de recogida de información: La entrevista*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Fuertes, A. & Costa, J. (2016). El amor y el dolor en el aula. Mi vivencia con los alumnos de secundaria. Universidad San Jorge (Eds.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 248-257). Zaragoza, España

- Fundación Social Crecer. CDI. (s.f). Página web. Disponible en <https://funcrecer.com/>
- García, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Revista Educación. Vol. 36. número 1. Universidad de Costa. Costa Rica.
- Glejzer, C y Maldonado. A. (2017). Desarrollo del sistema nervioso. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (Eds.), *Las bases biológicas del aprendizaje*, (pp. 159- 176). - 3a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Glejzer, C y Maldonado. A. (2017). Dispositivos del aprendizaje. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (Eds.), *Las bases biológicas del aprendizaje*, (pp. 177- 206). - 3a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Goicoechea P. (2008). *Desarrollo del vínculo afectivo*. En: AEPap (Ed.) 5° Curso de Actualización Pediatría. Seminario: Desarrollo del vínculo afectivo. Madrid: Exlibris Ediciones. (p. 303-310). Recuperado de https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós, S.A
- Gómez, L. (2017). *Primera infancia y educación emocional*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, número 52. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Gómez, S. Carvajal, D. (2015). *El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad*. Revista Para el Aula - IDEA Edición No 14.
- Guillen, J. (20 de abril de 2016). *El teatro: una necesidad educativa*. Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica. Disponible en <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/>
- Guillen, J. (31 de enero, 2015). *¿Por qué el cerebro humano necesita el arte?* Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica. Disponible en <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/>
- Guzmán, B. (2018). *Arte, educación y desarrollo. La educación artística en el ámbito socioeducativo vasco*. UNESCO Etxea. País Vasco.
- Espacio Logopédico (s.f). Definición de Desarrollo emocional del niño. Glosario Disponible en <https://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=190>
- Hue, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. Universidad San Jorge (Eds.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp.32-44) Zaragoza, España.
- Ibáñez, N. (2002). *Las emociones en el aula*, Estudios Pedagógicos. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>
- Jácome, S. (2019). *Revista Para el aula. Si los niños pudieran vivir plenamente el arte*. Edición 29. Universidad San Francisco de Quito y el Instituto de Enseñanza y Aprendizaje (IDEA). Quito, Ecuador. Recuperado de https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_029.pdf

- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Grupo Editorial Planeta. Barcelona España.
- Líneas de Investigación. (s.f). Líneas de investigación. Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:
<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398&idn=10353>
- Longan, S. (2011). *Sobre la definición del arte y otras disquisiciones*. Revista Comunicación. Volumen 20, No. 1. Cartago, Costa Rica. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/166/16620943011.pdf>
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. vol. 19, número 3. Zaragoza, España. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Mendívil, L. (2011). *El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable*. Educación Vol. XX, No 39. (pp. 23-36).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento 21. El arte en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá. Colombia.
- Montero, L. (2014). Lo emocional en la formación del profesorado. Universidad de Zaragoza (Ed.) *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Universidad de Zaragoza. (p. 235-243)
- Mora, A. (2021). *Elementos reflexivos de la experiencia artística en la Licenciatura de Educación Infantil*. [Trabajo de grado, Licenciatura en educación Infantil]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en el repositorio de la UPN.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/13507>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial
- Moreno, A, Rodríguez, J & Rodríguez, I. (2018). *La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria Vol. 15. no. 29, República Dominicana. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6855114.pdf>
- Moreno, A. (2019). *La Interpretación Del Dibujo Infantil*. Editorial Octaedro. España
- Mulsow, G. (2008). *Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano*. Revista Educación. vol. 31, número 1. Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre. Brasil.
- Orejudo, S. & Planas, J. (2016). Introducción. Universidad San Jorge (Eds.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 9-18) Zaragoza, España
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación Educación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* . Primera edición: Bogotá, Colombia.

- Pazmiño, M. (2019). *El arte en el desarrollo emocional*. Revista Para el aula Edición 29. Universidad San Francisco de Quito y el instituto de enseñanza y aprendizaje (IDEA). Quito-Ecuador. Recuperado de https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_029.pdf
- Peña, L. (2011) *El arte en la educación de la primera infancia; una necesidad impostergable*. Educación Vol. XX, N° 39. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2490>
- Pérez, S. (2018-2019). *Las emociones a través del arte en educación infantil: cuestionario CAE para el profesorado* [Trabajo de pregrado, Facultad de educación y trabajo social]. Universidad de Valladolid. España.
- Ricci, A. (2017). El componente afectivo emocional en los aprendizajes. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (Eds.), *Las bases biológicas del aprendizaje*, (pp. 231- 258). - 3a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Ríos, J & Jiménez, P. (2016). *Activación de las redes neuronales del arte y la creatividad en la rehabilitación neuropsicológica*. Segundo grupo de estudio e investigaciones en Neurociencias Hippocampus. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología I. Vol. 15 No. 2, (pp. 47-60). Medellín, Colombia.
- Rodríguez, S. (2010). *Arte, dibujo y actualidad*. Revista Internacional de investigación, innovación y Desarrollo en Diseño. Vol. 3. Universidad de Málaga.
- Romero, M. (2017). *El arte en la educación inicial, una propuesta artístico-pedagógica desde las inteligencias múltiples*. [Trabajo de grado, Licenciatura en artes visuales]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en el repositorio de la UPN: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9620>
- Sánchez, J. (2017-2018). *La importancia de la formación docente en Neuroeducación*. [Trabajo de grado, Facultad de Ciencias de la educación]. Universidad de Sevilla. España.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: ICFES
- Sarlé, P. (2014). Educación Infantil y Arte: una trama que entreteje buenas prácticas pensadas para niños pequeños. Organización de Estados Americanos. (Eds.) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. (pp. 121 – 131). Recuperado de <https://www.infoartes.pe/wpcontent/uploads/2014/12/LibroMetasInfantil.pdf>
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (SCRD) (2014). *Las artes para la primera infancia. Cuadernos para la primera infancia*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá, Colombia.
- Secretaria de Educación de Educación Distrital. (SED) (2010). *Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia.
- Secretaria de Educación de Educación Distrital. SED. (2019). *Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia.

Solís, C. (2015). *Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios*. Propósitos y Representaciones. Vol. 3. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>

Soto, C. (2016). *Relación entre las prácticas pedagógicas y las neurociencias: aportes al currículo de Educación Inicial*. [Trabajo de grado para la maestría de Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en el repositorio de la UPN: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1052/TO-19497.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Soto, E. (2007). *Arte y Cerebro*. Metapolítica, núm. 56. (pp. 33 – 37).

Tobar, C. (2019). *Para el Aula*. Revista Edición No 29. Universidad San Francisco de Quito y el Instituto de Enseñanza y Aprendizaje (IDEA). Quito, Ecuador

Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f). *Tema 2. Cultura y Arte. Breve desarrollo de la problemática*. Casa Abierta al tiempo. Unidad Iztapalapa.

Valle, S. (abril 2, 2019). *¿Qué significa holístico?* Franca Magazine. Disponible en <https://francamagazine.com/holistico/>

11 Anexos

Anexo 1: Preguntas Diseñadas Para Este Ejercicio Investigativo.

<https://drive.google.com/drive/folders/1uFCKqHYCj0gW4rmxypyHc36GwCpadAhh?usp=sharing>

Anexo 2: Transcripción De Entrevistas.

<https://drive.google.com/drive/folders/1xcoRzgd8izsVCuKgiV1J-XgRpZgNGum-?usp=sharing>

Anexo 3: Matriz de Análisis.

<https://drive.google.com/drive/folders/1Ywhk-AA7rtexNmXutDg1m0alqXUk8erx?usp=sharing>