

**LA ESCUELA COMO UN ESCENARIO POSIBLE PARA POTENCIAR LAS RELACIONES
CONSIGO MISMO Y CON LOS DEMÁS.**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

KAROL DAYANA ARGUELLO BAUTISTA

KAREM VANESA CRUZ MORENO

LAURA CATALINA PARRA PÉREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

TUTORA LIDA DUARTE RICO

BOGOTÁ D.C. 2023

Resumen analítico en educación (RAE)

• Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La escuela como un escenario posible para potenciar las relaciones consigo mismo y con los demás
Autor(es)	Karol Dayana Arguello Bautista, Karem Vanesa Cruz Moreno, Laura Catalina Parra Pérez.
Director	Lida Duarte Rico
Publicación	Junio 2023.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Educación, empatía, autoestima, convivencia
• Descripción	
<p>Este documento presenta el desarrollo de la propuesta pedagógica “Mundo de conexiones” que busca aproximar la autoestima y la empatía con el fin de mejorar las relaciones intra e interpersonales de los niños del curso 201 de la institución educativa Aquileo Parra, ubicada en el barrio Verbenal, localidad de Usaqué.</p> <p>Por otra parte, se busca visibilizar la importancia de generar círculos de diálogo que permitan a los niños consolidar espacios seguros y de confianza, para contribuir a la resolución de conflictos, al desarrollo humano y a una sana convivencia.</p>	
• Fuentes	
<p>Alcántara, J (2004). <i>Educación la autoestima: métodos, técnicas y actividades</i>. CEAC.</p> <p>Bisquerra, R (2000) <i>Educación emocional y bienestar</i>. Sexta edición. Wolters Kluwer. España.</p> <p>Carpenter, A (2016) <i>La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática</i>. Desclée De Brouwer</p>	

Carrillo, S (2008). *Relaciones afectivas tempranas: presupuestos teóricos y preguntas fundamentales*. Arreamendy, Puche & Restrepo, Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo (p. 96). Ed, Uniandes.

Kamii, C (s.f). *La autonomía como finalidad de la educación*. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago

Maya, A (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Cooperativa editorial Magisterio.

Silva, R (Ed.) & Cortés, E (Ed.). (2022). *La mejor lección. El coraje de enseñar en pandemia. El tiempo*.

• Contenidos

Este documento presenta el recorrido general a partir de una introducción que menciona los factores que lo atraviesan, además de indagar antecedentes para tener un panorama de trabajos previos a éste con el fin de conocer los diferentes hallazgos que aportan diversas perspectivas en relación con el presente trabajo. En el primer capítulo se relata el recorrido histórico que acoge a la institución, como lo es su localidad y sus aspectos sociales, económicos, políticos, así mismo como el virus SARS-CoV-2 afectó de manera significativa todas las interacciones socioeconómicas, de modo que se irán reconociendo los factores que involucran de manera permanente a los niños del grado 201 quienes son los que acompañarán la propuesta, una vez se menciona esta contextualización se da inicio a una breve caracterización de los niños que permite ir entendiendo la situación problema evidenciada. En el segundo capítulo se presentará la situación problema y los objetivos orientados a las características mencionadas anteriormente. En el tercer capítulo se presentará todos los referentes conceptuales que le dan fuerza y orientación a la propuesta pedagógica con diversos autores que acompañan el proceso de reflexión. Finalmente, en el cuarto capítulo se presenta la propuesta pedagógica denominada “mundo de conexiones” donde de manera minuciosa se puede observar cada fase de

esta, acompañada de su proceso metodológico y justificativo, que permitirá entrar en las reflexiones finales de este trayecto.

• Metodología

Inicialmente se hizo una observación, la cual determinó la situación problemática al igual que la población, con la que se implementará la propuesta pedagógica surgida a partir de lo anterior mencionado, esta se divide por dos fases las relaciones intrapersonales e interpersonales, la primera fase consta de tres talleres los cuales abarcan conceptos como identidad y autoestima, en la segunda fase hay cuatro talleres se trabaja un concepto como lo es la empatía, cada taller consta de tres momentos en los cuales inicialmente hay una sensibilización, luego una exploración y para finalizar un espacio de reflexión, posterior a esto se encuentra el análisis basado en la conceptualización.

• Conclusiones

Durante el desarrollo de la propuesta pedagógica se observa un avance significativo en la convivencia armónica del curso, donde se observan capacidades empáticas entre compañeros, reconocimiento de su autoestima y emocionalidad, que logran salir de los compromisos escolares, además se disminuyó el uso de apelativos gracias a la conciencia sobre el impacto de esto en relación con el respeto y bienestar del otro. Lo anterior genera expectativas en las educadoras en formación acerca del impacto del trabajo de grado, teniendo en cuenta que fue muy corto su desarrollo y sería muy importante que otras compañeras dieran continuidad a la propuesta.

Tabla de contenido

Resumen analítico en educación (RAE).....	2
Índice de tablas.....	7
Índice de diagramas.....	7
Índice de ilustraciones.....	8
Introducción	9
1. Marco contextual.....	11
1.1. Situación en Colombia: Transición de pandemia a “nueva normalidad”	11
1.2. Contexto Local: Usaquéen.....	14
1.3. Contexto institucional.....	15
1.3.1. Características curso 201.	16
2. Situación problémica.....	19
2.1. Objetivo general.....	20
2.2. Objetivos específicos.....	20
3. Referentes conceptuales.....	21
3.1. Teoría ecológica.....	24
3.2. Escuela	29
3.3. Identidad.....	29
3.4. Relaciones intrapersonales.....	30
3.4.1. Autoestima.....	31
3.4.2. Autoconocimiento.....	33
3.4.3. Autonomía.....	34
3.5. Relaciones interpersonales.....	37
3.5.1. Comunicación.....	38
3.5.2. Respeto.....	39
3.5.3. Empatía.....	39
3.5.4. Emociones	41
3.5.5. Convivencia.....	43
3.5.6. Cooperación.....	44
4. Marco metodológico.....	45
4.1. Enfoque cualitativo.....	45
4.2. Método: Investigación acción educativa.....	46
4.3. Proyecto pedagógico.....	48
4.4. Técnica: Observación participante.....	48
4.5. Instrumento.....	49

5. Propuesta pedagógica “Mundo de conexiones”	51
5.1. Presentación.	51
5.2. Justificación.....	51
5.3. Metodología.....	53
5.3.1. Estrategia metodológica.....	53
5.3.2 Ruta metodológica.	55
5.4. Propuesta de talleres.....	57
6. Desarrollo de la propuesta pedagógica y análisis.	71
6.1. Fase 1: Relaciones intrapersonales.....	71
6.1.1. Categorías emergentes.....	78
6.2. Relaciones interpersonales.....	84
6.2.1. Categorías emergentes.....	92
7. Conclusiones.	96
Referencias.....	108

Índice de tablas

Tabla 1. Emociones de los niños.....	85
--------------------------------------	----

Índice de diagramas

Diagrama 1. Presentación de talleres	57
--	----

Índice de anexos

Anexo 1. Diario de campo.....	100
Anexo 2. Diario de campo.....	101
Anexo 3. Notas de campo.....	103

Índice de ilustraciones

Ilustración 1	72
Ilustración 2	72
Ilustración 3	73
Ilustración 4	73
Ilustración 5	74
Ilustración 6	75
Ilustración 7	76
Ilustración 8	77
Ilustración 9	77
Ilustración 10	77
Ilustración 11	77
Ilustración 12	79
Ilustración 13	79
Ilustración 14	80
Ilustración 15	81
Ilustración 16	81
Ilustración 17	82
Ilustración 18	82
Ilustración 19	83
Ilustración 20	83
Ilustración 21	83
Ilustración 22	84
Ilustración 23	84
Ilustración 24	86
Ilustración 25	88
Ilustración 28	88
Ilustración 26	88
Ilustración 27	88
Ilustración 31	89
Ilustración 30	89
Ilustración 29	89
Ilustración 32	89
Ilustración 33	90
Ilustración 34	90
Ilustración 35	91
Ilustración 36	91
Ilustración 37	93
Ilustración 38	93
Ilustración 39	94
Ilustración 40	94

Introducción

Gran parte de las instituciones educativas es considerada espacios de aprendizaje e interacción social y afectiva, ya que desde la pedagogía de Freinet (1969) son un espacio democrático, emocional y social, donde el aprendizaje debe ser significativo para cada uno de los niños, articulándose de tal manera que las experiencias sean una base para su vida cotidiana, por ello la escuela debería brindar a los niños una oportunidad de fortalecer las relaciones interpersonales entre pares. Sin embargo, entre 2022-2023 y desde un contexto global, el mundo en general está pasando por una etapa de postpandemia que demarca nuevos desafíos con relación a las interacciones socioafectivas que emergen en la cotidianidad de la escuela como institución privilegiada para este fin.

Es por ello, el presente trabajo de grado tiene su origen en la práctica pedagógica desarrollada en el I.E.D Aquileo Parra, donde se aprecia que la gran mayoría de los niños del curso 201 tuvieron sus acercamientos escolares de forma virtual debido al confinamiento causado ante la presencia del virus SARS-CoV-2 que los afectó en diversos aspectos. Este virus no fue el único que influyó en los procesos de interacción de los niños del curso 201, pues gran parte de ellos no se acercaron a las dinámicas escolares en la educación inicial, sino que ingresaron en la educación primaria, lo cual es también un aspecto que influye en sus desarrollos sociales, que son fundamentales y deberían ser propiciados en los espacios escolares, con el fin de potenciar el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero aún más importante sus desarrollos infantiles e integrales.

Por otro lado, las condiciones de confinamiento ocasionadas por el virus SARS-CoV-2 transformaron los procesos académicos de las maestras en formación quienes realizaron esta propuesta pedagógica. Pues la mitad de su formación fue de manera virtual y las prácticas pedagógicas que debieron realizarse presencialmente en las instituciones educativas se vieron afectadas significativamente, debido a que los primeros acercamientos y experiencias en el aula de las maestras en formación no fueron posibles, siendo remplazadas por clases virtuales mediadas por las TIC que ampliaban teorías y enriquecían aprendizajes a nivel pedagógico. Además, cabe resaltar que estas maestras en formación

pertenecen al segundo grupo en cursar una nueva malla curricular, lo que implica nuevas dinámicas y aprendizajes en los procesos académicos.

1. Marco contextual.

Las relaciones interpersonales han sido un tema de interés, puesto que su fortalecimiento es fundamental y puede llevarse a cabo por medio de diferentes estrategias que permitan transformar las relaciones que se construyen con los demás en el ámbito escolar y que se ven afectadas en gran medida por el contexto en que están inmersos los niños, así pues, es necesario realizar una mirada contextual general, desde la situación actual del país y aspectos sociales e históricos de la localidad Usaquéen, hasta llegar a una mirada institucional más específica, que permita determinar las particularidades de los niños del curso 201 del I.E.D Aquileo Parra, con quienes se implementa la propuesta pedagógica “Mundo de conexiones”.

1.1. Situación en Colombia: Transición de pandemia a “nueva normalidad”.

Las instituciones educativas al igual que muchas otras se están recuperando del acontecimiento ocurrido a nivel mundial por el virus SARS-CoV-2, sin embargo, en Colombia se tomaron medidas entre marzo y agosto de 2020, donde se llevó a cabo un confinamiento obligatorio y aislamientos preventivos a toda la población, originando nuevas dinámicas en la vida cotidiana de las personas e influyendo en ámbitos personales, laborales y educativos. Los dispositivos tecnológicos fueron claves en este lapso de tiempo, especialmente en el ámbito educativo con el fin de mediar las interacciones sociales en medio de esta problemática, iniciando una educación virtual, que tanto para maestros, padres de familia y niños fue un desafío que ocasionó cierta frustración al no tener grandes conocimientos sobre las TIC y los recursos económicos que estas demandaban.

Por lo cual, según plantea Silva, R & Cortés, E (2022) la SED trabajaba en alternativas que permitieran que en los hogares se crearan ambientes de aprendizaje, mientras los niños regresaban a los colegios, así que se fortaleció el portal Red Académica, se crearon cartillas impresas que fueron herramientas valiosas para el acompañamiento del programa “Aprendo en casa TV”, que transformó la forma de los Bogotanos de ver

contenidos matutinos de Canal Capital, el cual es un canal público de Bogotá, que antes de la pandemia utilizaba las mañanas para transmitir noticias y magazines para público adulto.

Sin embargo, Silva y Cortés también mencionan que estas alternativas no eran tan viables en las zonas rurales de Colombia, por lo que se estableció una alianza con Colmundo radio, para que por este medio se fomentara la lectura, curiosidad por la ciencia y el estudio de las matemáticas; los lunes, miércoles y viernes, a través de “Aprendo en Casa Radio”. Asimismo, el programa aprendo en casa derivó proyectos con el apoyo de la SED como “El colegio toca a tu puerta”, el cual consistía en que algunos docentes enseñaran contenidos educativos en los hogares de sus estudiantes, como lo hizo la profesora del distrito Claudia Morales en la vereda La Unión-Usme.

Por lo mencionado anteriormente, la Secretaria de Educación del Distrito -SED- referenciada por Silva y Cortés (2022) menciona que el modo de vivir cambió de improvisto e incrementó en algunos hogares las situaciones de maltrato intrafamiliar, abuso, depresión, problemas de convivencia escolar o ideas e intentos de suicidios, causando una afección de la salud mental en las personas y en especial de los niños, quienes no podían acudir a sus profesores o psicólogos para hablar de lo que les afectaba, por el contrario, en otros hogares se fortalecieron los vínculos, la amabilidad, la solidaridad y la comprensión.

Razón por la que se agilizó el diseño del *Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz*, que fue promesa de la alcaldesa de Bogotá Claudia López y se implementaría a partir del segundo semestre del 2020, con el apoyo de una planta temporal de 200 orientadoras a quienes se les renovó el contrato en 2022 y que se sumaron a los 1.524 que ya venían trabajando en dicho programa abordando la “integralidad” a través de cuatro estrategias; Respuesta Integral de Orientación Pedagógica, Justicia Escolar Restaurativa, Incitar la Paz, Fortalecimiento Familiar.

En el año 2022 donde se empieza a utilizar el término “nueva normalidad” aún existen variantes del virus SARS CoV-2, por lo que la SED menciona que fue posible

retornar de forma segura a las aulas gracias a los nuevos diseños de los colegios, donde se les añadieron nuevas condiciones para vivir en medio del virus, con elementos de bioseguridad, demarcaciones de distanciamiento e instalación y mejoras de lavamanos, entre otras.

Sin embargo, más allá de que los niños retomaran el ritmo académico, regresar a los colegios era una prioridad dados los problemas de convivencia familiar mencionados anteriormente, los cuales afectaban la salud mental de algunas personas, quienes se veían en situaciones de riesgo que podrían conllevar al suicidio, por lo que en mayo del 2021 se lanzó una campaña para la prevención del suicidio en niñas, niños y jóvenes. (Silva y Cortes, 2022)

Así que volver a los colegios, considerados en ocasiones como espacios más seguros y de confianza que las propias viviendas de los niños era decisivo y necesario, pero era claro para las directivas que este gran paso era sumamente difícil, razón por la que se debía hacer gradualmente y en tres momentos denominados “1,2,3 de regreso al cole otra vez”;

1. Inicialmente se cerró totalmente los espacios presenciales y se dio paso a la virtualidad, mientras se hacían adecuaciones en los colegios.
2. Planes piloto e implementaciones entre septiembre del 2020 y junio del 2021, bajo el esquema del Plan de Reapertura Gradual, Progresiva y Segura.
3. Regreso total a los colegios que comenzó en julio del 2021 y se denominó Presencialidad con Autocuidado, Bioseguridad y Corresponsabilidad.

Por lo cual se menciona en “La mejor lección, el coraje de enseñar en pandemia, 2022” que el retorno a las aulas no aumentó los contagios por covid-19, pero si disminuyó en gran medida los factores que ponían en riesgo la salud mental y la integridad física de miles de niños, además el *Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz* continúa creciendo y cubriendo más comunidad

educativa, lo que demuestra que educar sobre las emociones y hablar de salud mental dejó de ser un tabú. (*Silva y Cortes, 2022*)

Lo anterior es notable e incide en las dinámicas del I.E.D Aquileo Parra, ubicado en la CRA 18A N° 187 –75, zona norte de la ciudad de Bogotá en la localidad Usaquén y barrio El Verbenal, razón por la cual se hace necesario mencionar sus características y particularidades.

1.2. Contexto Local: Usaquén.

Dentro de las características locales, en la página de la Secretaria de Integración Social del Distrito -SDIS- (2022), entidad que dirige e implementa las políticas públicas en la ciudad de Bogotá, se encuentran datos básicos, descripciones y reseña histórica de la Localidad 01 Usaquén, ubicada al extremo nororiental de Bogotá, en un sector montañoso considerado como los cerros orientales, de los cuales bajaron quebradas que marcaron los linderos de algunas fincas, pero que en la actualidad son canales de aguas lluvias.

La localidad de Usaquén está dividida en nueve Unidades de Planeamiento Zonal – UPZ- de las cuales una es de tipo residencial cualificado, otra de desarrollo, una comercial, dos residencial de urbanización incompleta, otras dos con centralidad urbana y las dos restantes de tipo predominantemente dotacional: Paseo Los Libertadores, Verbenal, La Uribe, San Cristóbal Norte, Toberín, Los Cedros, Usaquén, Country Club y Santa Barbara. Asimismo, limita al occidente, con la autopista Norte, que la separa de la localidad de Suba; al sur, con la calle 100, que la separa de la localidad de Chapinero; al norte, con los municipios de Chía y Sopo, y al oriente, con el municipio de La Calera (*Hospital de Usaquén E.S.E, 2014*)

Para precisar otras características de esta localidad, se resalta que esta pertenece a la UPZ 09 y limita por el norte, con la calle 193; por el oriente, con el perímetro urbano; por el sur, con la diagonal 187, canal de Torca, calle 183 o Avenida San Antonio, y por el occidente, con la autopista Norte o avenida Paseo de los Libertadores. Cabe resaltar que esta UPZ cumplió en 2022 46 años de fundada, pues antes era conocida como Laguna de

las Torcazas al ser esta una gran reserva natural, sin embargo, a causa de la concentración de grandes puntos comerciales y de transporte, dicha laguna no es la misma de antes, pero cuenta con un tratamiento especial por ser parte de los once humedales Ramsar. (*Canal Capital, 2021*)

Además, esta UPZ según lo menciona Canal Capital (2021) es vista por los más jóvenes “como un sitio de encuentro para planes deportivos, culturales y de esparcimiento como la ciclo vía y los recorridos de centro comercial, mientras que los más viejos, la recuerdan y la celebran con la alegría de sus añoranzas en los potreros que los vieron crecer y que hoy se han tapizado de asfalto y cemento”.

Es importante mencionar que esta zona se encuentra al norte de la ciudad y por lo tanto se ubican las personas con mayor poder adquisitivo, además se encuentran varios conjuntos residenciales y empresariales, no obstante, también se caracteriza por haber barrios los cuales son invasión, las personas allí residentes en su mayoría cuentan con una socioeconomía baja (*Canal Capital, 2021*).

1.3. Contexto institucional.

Teniendo en cuenta las características locales ya mencionadas, en este apartado se precisarán las características institucionales, en donde los planteamientos hechos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del I.E.D Aquileo Parra, afirman mediante la Misión, que los estudiantes Aquileistas deben ser sujetos que aplican y promueven mecanismos de solución de conflictos de manera pacífica, al tiempo que comprenden que los derechos humanos son la base de una convivencia armónica que promueve el reconocimiento de las dificultades, asumiendo las consecuencias de los actos de manera responsable. Por tanto, dentro de las competencias institucionales se encuentra: La identificación y resolución de problemas, la convivencia pacífica (en el contexto sociocultural) y la competencia comunicativa, que tienen en cuenta las reglas sociales, culturales y psicológicas. (*Documento institucional. PEI, p.33*).

En este mismo documento oficial se determina desde su denominación que “La ciencia, la tecnología y los valores, fundamentos para la promoción humana Aquileista”, buscan responder a su filosofía institucional que posiciona al estudiante Aquileista como un ser racional, capaz y social, que debe actuar en consecuencia a un bien común en pro a un ambiente educativo donde exista una “coexistencia armoniosa, constructiva y productiva para sí y para quienes lo rodean” con el fin de forjar una mejor sociedad que rescate todos los valores y vele por el bien común, la unidad y la armonía. (*Documento institucional. PEI, p.30*).

Dentro de las dinámicas institucionales, se encuentra el proyecto “*Incitar resolución de conflictos en las nubes-Aquileista vive pacifista*” creado por la institución Aquileo Parra I.E.D en el año 2013, con el objetivo de motivar y fortalecer los procesos de transformación de las realidades desarrolladas en el marco de la estrategia Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades-INCITAR-. Dicho proyecto se trabaja con los niños por medio de una cartilla impresa por la SED en marco del convenio 2966, la cual tiene diversas actividades escriturales, gráficos para colorear, palabras claves y se distribuye en 4 capítulos para una mejor distribución y trabajo de los temas; Capítulo 1-Valores y autoestima, Capítulo 2-Nuestros derechos, Capítulo 3-Control de emociones, Capítulo 4-Resolución de conflictos (*I.E.D Aquileo Parra. Proyecto incitar resolución de conflictos en las nubes-Aquileista vive pacifista*).

1.3.1. Características curso 201.

El curso 201 está acompañado por la maestra titular, 14 niñas y 20 niños, quienes provienen de ciudades como: Santa Marta, Bogotá, Barranquilla, Valledupar, Santander, Magdalena, Córdoba, Maracaibo, Caracas, y se caracterizan por ser un grupo heterogéneo tanto en sus edades que oscilan entre los 7 a 11 años, como en sus características personales donde se destacan a partir de la observación y las intervenciones realizadas en la profundización de práctica pedagógica que son inteligentes, creativos, alegres, generosos y persistentes.

Las dinámicas dentro del aula las dirige la maestra titular quien procura realizar un trabajo desde la zona de desarrollo próximo (ZDP) propuesto por Vygotsky, quien, citado por Cruz, F., Hernández, A y Lorenzo, Y (2019) define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)” por tanto, la ZDP surge en relación al aprendizaje social, el aprendizaje significativo y la comprensión individual (U. Camilo José Cela, s.f), razón por la cual dentro del aula 201 la maestra titular al iniciar la jornada escolar ubica a los niños en equipos de dos integrantes. Por otro lado, cabe mencionar que la evaluación realizada por la maestra titular es de carácter cuantitativo, donde valora significativamente la asistencia, la puntualidad, los compromisos académicos en clase y los compromisos autónomos que los niños deberían realizar en compañía de sus familias.

Todo lo anterior, se ve fuertemente atravesado por las diversas situaciones que se presentan diariamente, donde los niños se golpean e insultan dentro y fuera del aula. Por esta razón y varios antecedentes, la institución creó el “proyecto nubes” del cual los niños tienen un conocimiento superficial, sin embargo, no se le da el reconocimiento y la ejecución que el proyecto requiere.

Las maestras en formación consideran que las familias deberían ser incluidas en este proyecto por la importancia e impacto que se puede generar, pues retomando a Giraldo, Agudelo y Gómez (2016) los contextos con los que nos relacionamos influyen en los desarrollos cognitivos, morales y relacionales, reconociendo una multiplicidad de interacciones que están interrelacionadas y se afectan unas a otras, por ello desde el contexto educativo la escuela es un reflejo de lo que se vive en todos los sistemas planteados por Bronfenbrenner (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema).

Para concluir este apartado se da a conocer la trayectoria de la maestra titular, quien ha acompañado a los niños durante su primera etapa escolar y cuenta con un pregrado en Pedagogía Infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y su experiencia

laboral supera los 30 años, de los cuales ha tenido una trayectoria por la educación rural y urbana, pasando por todos los cursos de la educación primaria.

Dentro de las cualidades a resaltar de la maestra titular se encuentran: la organización, responsabilidad, puntualidad, persistencia, inteligencia y elocuencia, que es acompañada por un tono alto de voz característico de ella. En cuanto a las rutinas en el aula, la maestra titular siempre inicia la jornada escolar con un ejercicio de lectura en voz alta que es acompañado por dictados, dibujos o moralejas para que los niños puedan expresar sus sentires frente a lo leído por la maestra. Posteriormente, continúa con el horario académico, donde siempre está abierta a nuevas formas de enseñanza buscando una buena aceptación por parte de los niños.

Además, se ha evidenciado el gran interés de la maestra por presentar de forma adecuada y organizada las temáticas de las asignaturas, respondiendo así a las exigencias de los padres y del currículo, con el fin de contribuir a los procesos de aprendizaje de los niños, quienes espera que puedan cumplir con los objetivos propuestos desde los lineamientos curriculares, en particular los procesos de lectura y escritura, que son considerados por la maestra como cimientos fundamentales.

2. Situación problemática.

Por lo mencionado anteriormente, los niños además de ser influenciados por sus contextos inmediatos, también son permeados por las dinámicas que surgieron de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, que no permitían entre pares un contacto físico y por tanto en algunas ocasiones no se lograba potenciar el desarrollo socioafectivo al estar mediados por la virtualidad, desde la cual los niños empezaron su primera experiencia de escuela a través de las TICS; una vez se retoma la presencialidad la mayoría de los niños de este curso están experimentando su primer día en la escuela conviviendo con los otros, viéndose esto como un desafío.

Así pues, desde los diálogos espontáneos con la maestra titular en los descansos y las notas de campo, se observa que algunos niños están aprendiendo a convivir con los otros, a respetar sus opiniones y a resolver conflictos desde los espacios escolares, en los que procuran trabajar en equipo dadas las indicaciones la maestra titular, quien espera que los niños se ayuden mutuamente al ubicarlos de forma en que queden con un compañero con otras habilidades para que tengan un proceso cooperativo.

Sin embargo, dentro de este deseo por la maestra titular de realizar acercamientos entre los niños se presentan situaciones preocupantes como se observa en el *anexo 1 y 2*, donde se llegan a casos de falta de respeto acompañados de agresiones físicas y verbales, que no permiten generar espacios de bienestar en el aula. Estos problemas de convivencia se hablaron abiertamente con el curso 201 con el fin de reducirlos, además de un acompañamiento por parte de la psicóloga y de los padres quienes están al tanto de cada uno de los sucesos.

“De ahí que trabajar por la construcción de buenas relaciones interpersonales culmina también, en la confianza en los alumnos, en reconocerlos como personas y sujetos autónomos” (Uruñuela, 2019). Por lo tanto, es fundamental propiciar la responsabilidad, comunicación y la resolución de conflictos en los niños, para lograr un buen ambiente en el aula, pero mejor aún para contribuir a su desarrollo humano, ya que incidirá en las

relaciones que establecerá más adelante, ya que la calidad de estas relaciones interpersonales es determinante en el proceso educativo.

Desde la problemática mencionada anteriormente por las maestras en formación emerge la pregunta ¿Cómo contribuir al mejoramiento de la convivencia en el curso 201 mediante las relaciones consigo mismos y con los demás?

2.1. Objetivo general.

Contribuir al desarrollo socioafectivo y a una convivencia armónica en los niños del curso 201 del I.E.D. Aquileo Parra.

2.2. Objetivos específicos.

- Contribuir en el desarrollo de la autoestima de los niños a través del reconocimiento de sí mismos y de los demás.
- Aproximar a los niños a la capacidad de empatía y su importancia, mediante un ejercicio reflexivo y de relaciones interpersonales sanas.
- Sensibilizar a los padres y maestras, como adultos significativos que aportan al fortalecimiento del desarrollo social y afectivo de los niños.

3. Referentes conceptuales.

Para llevar a cabo el presente proyecto pedagógico se realizó una búsqueda de trabajos de pregrado similares en la Universidad Pedagógica Nacional -UPN- y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas -UD- que se aproximen a: la autoestima, la empatía y las relaciones intra e interpersonales, temas que son clave en el desarrollo de la propuesta pedagógica que se ampliará en el capítulo 5, donde se pretende contribuir a la convivencia armónica del curso 201.

Con un énfasis en la empatía se encontraron 4 trabajos de grado de pregrado en la UPN:

- En primer lugar Suárez, E. D., Sierra, L. S. & Silva, J. S (2020) desde la Licenciatura en Educación Infantil, plantean una monografía sobre “La empatía y el desarrollo de las habilidades sociales en la formación de sujetos emocionales para la vida” donde propone otorgarle un lugar privilegiado a la empatía y a las habilidades sociales en los escenarios de participación escolar, familiar y social... Enmarcar dicho estudio en el contexto educativo resulta primordial para el ejercicio docente puesto que la comprensión de la empatía permite generar acercamientos importantes respecto al desarrollo emocional y de habilidades sociales del sujeto.
- En segundo lugar, Alfonso, Y. M., Herrera, J. A. & Martínez, J. A (2019) desde la Licenciatura en Educación Infantil, plantean una propuesta pedagógica sobre “Potenciando las habilidades sociales con niños y niñas del Colegio Brasilia Usme para la formación ciudadana.” donde pretenden que los niños logren identificar las formas como se relacionan y en virtud de ello logren autorregularse en el momento de dar respuesta a las situaciones que surgen de sus vínculos con los demás, haciendo uso de las habilidades sociales, promoviendo la cooperación, la solución consensuada y pacífica de los conflictos, con el fin de fortalecer los proyectos de vida.

- En tercer lugar, Guarnizo, Y. A., Patiño, E. A. & Piedrahita, D. J. (2014) desde la Licenciatura en Educación Infantil plantean el Proyecto Pedagógico: “Jugando a cuidarnos aprendemos a respetarnos”, propone disminuir las acciones de agresividad en los niños(as) del nivel de prejardín a través de talleres que generen relaciones de respeto y colaboración.
- En cuarto lugar, Huertas, B. I., et al (2019) desde la Licenciatura en Educación Infantil plantean el Proyecto Pedagógico “Fortaleciendo las relaciones afectivas, una manera para compartir, aceptar y respetar a los demás” donde se busca fortalecer las relaciones interpersonales que les permita a los niños trabajar de manera cooperativa, en el marco del buen trato y del reconocimiento positivo del otro.

Con un énfasis en la autoestima se encontraron 2 trabajos de grado de la UPN de pregrado:

- Para iniciar Fresneda, D. C. & Pinzón, M. Á. (2015) desde la Licenciatura en Educación Física plantean la siguiente propuesta educativa “Aumentando la autoestima por medio de la imagen corporal.” que le apunta a instaurar un estilo de vida en las personas, un estilo de vida en el que se tomen las decisiones correctas, asumiendo y comprometiéndose con sus responsabilidades, que necesita la sociedad actual, teniendo como base un buen criterio construido desde la autoestima, primero individual y luego social.
- Por último, Barbosa, W. R. (2019) desde la Licenciatura en Educación Física plantea una estructura teórica donde realiza el “Diseño de una propuesta educativa para mejorar la autoestima desde la educación física en perspectiva de la capacidad socio motriz.” donde se propone identificar el papel trascendental que cumple la Autoestima en el ambiente de aprendizaje en el desarrollo de los sujetos

Con un énfasis en las relaciones intra e interpersonales se encontró 1 ejercicio investigativo de pregrado desde la pedagogía del autocuidado en la UD:

- Beltrán Arias, N (2021) desde la Licenciatura En Pedagogía Infantil presenta una monografía titulada “Cuidándote y cuidándome. Reconocimiento de sí mismo y del otro a través de la pedagogía del cuidado” que busca el reconocimiento de sí mismos y de los otros en las aulas y a lo largo de la vida para poder desarrollar el cuidado y el descubrimiento de nuevas habilidades, debido a que esta investigación demuestra la importancia de promover espacios de valoración y escucha para mejorar las relaciones interpersonales desde el afecto de los niños y niñas y así mismo la motivación para aprender y construir ideas en el campo educativo entre otros aspectos desde el juego y el arte.

Esta indagación por trabajos previos se centró únicamente en programas de pregrado puesto que ese es nivel académico del presente proyecto pedagógico, con el fin de verificar si nuestra investigación ya había tenido cabida en procesos anteriores, lo encontrado refleja que el tema de empatía y autoestima en efecto si se han trabajado pero no desde la perspectiva del presente proyecto, lo cual aumentó el interés de las maestras en formación para seguir con la investigación y aproximar a los niños del curso 201 a las relaciones intra e interpersonales desde estos dos grandes aspectos de autoestima y empatía, al tiempo que se pretendía contribuir a una convivencia más armónica.

Así pues, es necesario traer a diálogo teóricos que permitan entender y amplificar la mirada de esta propuesta pedagógica, con el fin de permitir a las maestras en formación mediar de forma adecuada las interacciones sociales entre los protagonistas de este trabajo de grado, puesto que son de gran importancia para el desarrollo humano y el desarrollo de habilidades sociales. Razón por la que este capítulo abordará conceptos como: relaciones intrapersonales: autoestima, autoconocimiento, autonomía, identidad; relaciones interpersonales: comunicación, respeto, empatía, convivencia, cooperación; y teoría ecológica que son fundamentales, pues “el desarrollo humano se lleva a cabo gracias a

relaciones bidireccionales que el niño establece con otros en su contexto inmediato y en otros contextos importantes en su vida (escuela, comunidad)” (Carrillo S, 2008, p. 96) y estas relaciones serán cimientos que constituyen sus relaciones futuras con todos los integrantes de la sociedad.

3.1. Teoría ecológica.

La mayoría de las relaciones interpersonales son influenciadas por el contexto inmediato que afecta al niño, por esta razón retomamos la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), quien plantea el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través del microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, destacando como el sujeto percibe y se desenvuelve en su ambiente. Los sistemas se precisarán a continuación:

Microsistema.

Son las interacciones en las que se ven involucradas las personas, así como las relaciones interpersonales que establece con la familia, la escuela y pares, en su entorno más cercano, como lo menciona Bronfenbrenner (1979) este “es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros. Los factores de la actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes del microsistema.” (p. 41) estas características que conforman el entorno tienen importancia en las percepciones de las personas.

Mesosistema.

Retomando los planteamientos de Bronfenbrenner (1987) el mesosistema está conformado por la interacción entre dos o más microsistemas donde el sujeto en desarrollo se desenvuelve, crea roles, relaciones afectivas y es participe activo de los acontecimientos que suceden allí, así pues, los elementos y procesos de los límites de los entornos propician componentes sustanciales en los roles y las estructuras interpersonales donde se construyen diadas recíprocas en las relaciones afectivas. Estas relaciones pueden ser generadas en los siguientes tipos de conexiones:

- ❖ **Participación de entornos múltiples:** Surge cuando el sujeto participa e interactúa con más de un entorno, un ejemplo que menciona este autor son los niños pasan su tiempo entre el hogar y la guardería. De ahí que los entornos múltiples generan una secuencia en una red social que se considera directa, de primer orden o vínculo primario para el sujeto en desarrollo y vínculos complementarios o diadas de vinculación para las demás personas que acompañan esta secuencia, como por ejemplo las familias de estos niños (p.233).
- ❖ **Vinculación indirecta:** Surge cuando el sujeto en desarrollo no es participe activo en los dos entornos, pero interactúa con ellos mediante un tercero, lo que se denomina el vínculo intermediario. De ahí que en esta vinculación el sujeto hace parte de una red social de segundo orden (p.234).
- ❖ **Comunicaciones entre entornos:** En este se proporciona información específica de forma constante entre personas de dos o más entornos por medio de una interacción directa (encuentros cara a cara, llamadas, mensajes) o indirecta (*cadena de la red social*) (234).
- ❖ **Conocimiento entre entornos:** En este se proporciona información y experiencias sobre otro entorno por medio de fuentes externas como bibliotecas o sitios culturales (234).

En relación con lo anterior, Bronfenbrenner (1987, p.234) plantea que cuando solo existe un único vínculo directo entre los dos microsistemas como por ejemplo un niño que es el único de su familia en asistir a una escuela y las dinámicas de esta, se considera un vínculo solitario, a diferencia de un niño que es acompañado por algún integrante de su familia y desarrollaría vínculos duales, que podrían convertirse en una vinculación múltiple. Sin embargo, en caso de que los vínculos originales sean indirectos se considera una vinculación débil.

Razón por la que el potencial evolutivo del mesosistema aumentaría cuando el sujeto está en entornos de confianza mutua y de orientación positiva, lo que se denomina vínculos de apoyo, que son enriquecidos cuando el sujeto no ingresa individualmente a un entorno, sino, que ingresa en compañía de alguien cercano o conocido, que enriquecería la flexibilidad cognitiva y las habilidades sociales del sujeto, al tiempo que posibilita la conformación de diadas tras contextuales en entornos de diversidad cultural.

Exosistema.

Con base en la ecología del desarrollo humano planteada por Bronfenbrenner, U (1987) este sistema está conformado por uno o dos entornos, donde, aunque el sujeto en desarrollo no es partícipe activo al no incluirse directamente en este, es afectado por los acontecimientos que suceden ahí. Por lo que en el exosistema se establece una secuencia evolutiva en relación con el microsistema, que afecta significativamente la conducta y desarrollo de los niños.

Así pues, desde los entornos extrafamiliares se enriquece este exosistema donde se empiezan a crear redes sociales en los niños, que contribuyen en sus aprendizajes. Sin embargo, en ocasiones estas redes son afectadas por los aspectos que se encuentran en ella, como la televisión que es considerada por este autor un peligro, pues interfiere en los comportamientos, carácter, entornos formales como reuniones de consejo o negocios y los entornos privados como las reuniones, diálogos, festividades culturales o deportivas y discusiones con las personas cercanas, además en caso de que las redes sociales sean remotas se reduce el desarrollo y la efectividad del exosistema.

Cabe resaltar que dentro de las redes sociales del exosistema se incluyen aspectos como la religión, medios de comunicación, legislación y el sistema educativo. Este último tiene gran relevancia y requiere del apoyo de las familias para propiciar, contribuir y enriquecer el desarrollo integral de los niños, donde además se establecen relaciones interpersonales significativas y adquisición de destrezas, por lo que esta diada escuela-familia no puede separarse del contexto sociocultural que los involucra, sino, interrelacionarse para lograr la integración de otros sistemas del entorno y dar paso a un macrosistema.

Macrosistema.

Por lo que se refiere al macrosistema, Bronfenbrenner (1979) menciona que este es el nivel más amplio de su teórica ecología que integra el microsistema, mesosistema y exosistema dentro de un determinado entorno cultural e ideológico donde, “los esquemas de los sistemas varían para los distintos grupos socioeconómicos, étnicos, religiosos y de otras subculturas, reflejando sistemas de creencias y estilos de vida contrastantes.” (p.45)

En concreto no es un sistema específico, sino que abarca los valores culturales, las políticas y las costumbres de la sociedad en la que una persona vive. Este nivel se encuentra fuera del entorno inmediato, por lo cual, estas influencias pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de un individuo y pueden influir en los sistemas más cercanos a él, como la familia y la comunidad. Pues de acuerdo con Bronfenbrenner (1979):

Puede esperarse que las culturas y las subculturas difieran entre sí, pero que tengan una relativa homogeneidad interna en los aspectos siguientes: los tipos de entornos que contienen, las clases de entornos en los que las personas entran en las etapas sucesivas de sus vidas, el contenido y la organización de las actividades morales, los roles y las relaciones que se encuentran dentro de cada tipo de entorno, y el alcance y la naturaleza de las conexiones que existen entre los entornos en los que entra la persona en desarrollo o los que afectan su vida. (p.11)

Por ejemplo, el macrosistema puede influir en las oportunidades educativas para una persona, así como en la atención médica, sus condiciones de vida y recursos económicos. Además, las creencias y valores culturales pueden influir en la forma en que este se percibe a sí mismo y a los demás, lo que a su vez puede afectar su autoconcepto y su comportamiento social.

De esta forma, Bronfenbrenner señala que los “ambientes ecológicos” (microsistemas) ayudan al desarrollo de los niños, ya que es en este dónde se suplen sus necesidades y se desarrollan (Álzate, Ocampo y Martínez, 2016). Por tal razón, se plantea la importancia de comprender como estas interacciones intervienen en los procesos de aprendizajes significativos, para así mismo proponer estrategias de intervención que contribuyan a la formación integral, pues como plantean Álzate, Ocampo y Martínez (2016):

El modelo ecológico de Bronfenbrenner permite estudiar los entornos educativos desde sus dimensiones micro y macro, donde los conceptos culturales y sociales contribuyen a nivel psicológico, ya que influyen en cualquier actividad. Así mismo, desde los aportes que estos realizan se debe basar la educación, teniendo en cuenta la interculturalidad, política, economía y problemas actuales, siempre apostando a un desarrollo integral de la persona dentro de su ambiente natural y posibilitando aportes cualitativos para el progreso de la comunidad. (p.5)

Para llevar a cabo este modelo ecológico y propiciar su enfoque en el aula Bronfenbrenner (1979) plantea siete estrategias para los maestros: estructurar diadas armónicas, mantener un equilibrio de poderes, considerar la individualidad, establecer una comunicación fluida, mantener relaciones sostenidas en el tiempo, conocer el proceso evolutivo de cada etapa para acompañar en el desarrollo y conocer aspectos del microsistema familiar. Dichas estrategias le permitirán al maestro fortalecer en su aula las relaciones que considera débiles con base a la información recogida, además de promover la autonomía y la toma de decisiones mediante el afecto, comprensión, reconocimiento y atención de las particularidades del aula, por lo que se recomienda que el maestro continúe

con los mismos estudiantes al siguiente año para enriquecer y mantener sus relaciones afectivas.

3.2. Escuela

La escuela vista desde la pedagogía de Freinet (1969) es considerada un espacio democrático, emocional y social, donde el aprendizaje debe ser significativo para cada uno de los niños, articulándose de tal manera que las experiencias sean una base para su vida cotidiana. Por lo que la "escuela debe ser activa, dinámica, abierta para el encuentro con la vida, participante e integrada a la familia y a la comunidad, contextualizada, en términos culturales" (Silva y Lorenzi, s.f) siendo así, el niño el centro de la escuela, donde se priorizan sus necesidades y capacidades.

De esta manera, Freinet (1969) plantea que dentro de la escuela deben transformarse las relaciones del maestro, el estudiante, la escuela y el saber desde el marco del respeto mutuo para propiciar espacios de autoformación participativa, donde todos los que la conformen tengan libertad de expresión y de aprendizaje desde sus intereses en un ambiente cooperativo y colaborativo. Así pues, "es importante resaltar que las posibilidades de construcción de aprendizajes críticos, autónomos, cooperativos y creativos dependen de la forma en que acontecen las condiciones y relaciones entre los actores del proceso educativo" (Silva y Lorenzi, s.f)

3.3. Identidad.

Este concepto nos permite comprender y distinguir las características de nuestro yo, teniendo en cuenta que esto va más allá de lo superficial, por su parte Castells (2003) afirma que, cuando se habla de actores sociales, la Identidad es una construcción con sentido en la cual va atendiendo a uno o varios atributos culturales, priorizándolos del resto de atributos, que se construye por el individuo y representa su autodefinición. Con esto se logra comprender todo lo que conforma el yo.

La identidad es nuestra comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás, y recíprocamente, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluidos nosotros. Desde esta perspectiva, la Identidad es resultante de acuerdos y desacuerdos, es negociada y siempre cambiante. (Jenkins [2004], citado por Vera y Valenzuela [2012] p.273)

Por ello esta lleva un proceso en el cual es construida por una mezcla de las características propio del yo y de ciertas experiencias o hechos que lo van marcando, para de esta manera dar una imagen de sí mismos y es así cuando se expresa y actúa desde quienes y como somos.

3.4. Relaciones intrapersonales.

Estas son consideradas por Gardner una inteligencia que hace parte de su teoría de las múltiples inteligencias. Por tanto, la inteligencia intrapersonal es definida por Macías (2002) con base en los planteamientos de Gardner (1995) como la “capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades” (p35). Asimismo, Goleman (2000) citado por Trujillo (2018) también considera el aspecto intrapersonal como una inteligencia que tiene cabida en sus planteamientos de la inteligencia emocional y que:

Permite a la persona el sentir que puede controlar su propia conducta, su propio mundo, encontrar en la curiosidad un refuerzo placentero, desarrollar y la intencionalidad de sus acciones. Conjuntamente, considera que es una habilidad que permite volver al interior, es decir, permite construir una imagen de nosotros mismos, identificar las propias reacciones, relacionar las causas que las provocan y las consecuencias que su contención o expresión pueden tener. Este mismo autor explica también que para desarrollar esta inteligencia es importante que primero una persona mayor actúe como modeladora de conductas. De esta manera la influencia adulta, en el contexto social en el que se modela el desarrollo de la personalidad de los niños será lo que forme la inteligencia intrapersonal. (p.11)

De ahí que, para Goleman (2000) citado por Trujillo (2018) esta inteligencia es considerada la más importante por encima de las demás inteligencias, puesto que la persona debe realizar un proceso reflexivo y consiente de sí mismo en cuanto a su aprendizaje, fortalezas y debilidades.

Sin embargo, las maestras en formación no se acogen en su totalidad en estas definiciones y consideran desde posicionamientos personales otras perspectivas de este término, sin pretender validar otra conceptualización, así pues, las autoras del presente trabajo opinan que son las relaciones que tiene cada sujeto consigo mismo desde acciones y pensamientos que le proporcionan bienestar emocional y físico, implicando así un nivel de autoestima alto en el que el sujeto se reconozca, valore y cuide en todo momento, lo cual permite tener seguridad de sí mismo ante los juicios negativos que pueden tener las demás personas.

Para enriquecer este concepto se precisarán algunos conceptos que contribuyen a la construcción de las relaciones intrapersonales, las cuales son fundamentales en el desarrollo humano y social, pues establecen los cimientos para las relaciones interpersonales que construye el sujeto en su cotidianidad desde la vida en sociedad.

3.4.1. Autoestima.

Retomando los planteamientos de Alcántara (2005) la autoestima se define como la actitud que tiene una persona hacia si misma influyendo en la “forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo” (p.17). Para este autor la autoestima no es una actitud innata de las personas, sino, que es adquirida a partir de las experiencias de vida de cada uno/a llegando a ser parte central en el desarrollo de la personalidad y la proyección futura de cada persona, en donde se interrelaciona con la autonomía personal donde a partir del encuentro y el reconocimiento de su identidad contribuye a “auto orientarse en medio de una sociedad en permanente mutación” (p.13), sin entrar en la dependencia de alguien o algo. Además, cabe resaltar que la autoestima favorece y enriquece las relaciones sanas consigo mismos y en consecuencia con los demás, pues como plantea este autor “el

respeto y el aprecio hacia uno mismo constituyen la plataforma adecuada para relacionarse con las demás personas” (p.14)

Así mismo Alcántara (2005) plantea que la autoestima se puede visibilizar en los comportamientos de las personas en los entornos escolares, familiares y sociales, a partir de la imagen que tienen de sí mismos y que es reforzada por los demás desde comentarios que, como menciona este autor son imprudentes, un ejemplo que se evidencia en los planteamientos de este autor es el alumno indisciplinado, payaso, alborotador (entre otros señalamientos), a quienes desde los entornos mencionados se les sigue reforzando la idea de que esas características son propias de ellos, reflejando implícitamente un autoconcepto de quien es.

De ahí que, si dejamos de lado los comentarios imprudentes según Alcántara (2004) se puede observar un cambio en estos alumnos quienes al tener en cuenta sus cualidades y valores positivos cambian sus comportamientos y empiezan a actuar de forma más adecuada. Por ello como menciona este autor “tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima es un presupuesto determinante de la eficacia y la perfección que deseamos alcanzar en la formación de nuestros alumnos” (p.9).

En relación con lo anterior, la autoestima es una actitud de gran importancia y amplitud que Alcántara (2005) subdivide en tres componentes: cognitiva, afectiva y conductual, que serán precisados a continuación.

3.4.1.1. Autoestima cognitiva.

Retomando a Alcántara (2005) cuando se refiere al elemento cognitivo se mencionan todos los procesos en relación con la autoimagen, donde priman aquellas concepciones propias referentes a nuestras caracterizaciones como personas, entendiendo que con un apropiado autoconcepto se puede fortalecer una autoestima cognitiva donde intrínsecamente contribuirá de manera positiva a sus relaciones y comportamientos.

Alcántara (2005) menciona que la autoestima cognitiva está relacionada con el

autoconcepto y este entendido como el criterio que se tiene del carácter propio, siendo así el principio y el desarrollo de la autoestima.

3.4.1.2. Autoestima afectiva.

Según Alcántara (2005) esta dimensión implica la valoración de lo positivo y lo negativo que hay en nosotros, conlleva un sentimiento sobre lo favorable y lo desfavorable, lo agradable y lo desagradable que observamos en nosotros.

Significa sentirse a gusto o a disgusto consigo mismo y admirar la propia valía. Es fruición y gozo de la grandeza y excelencia enraizadas en nosotros, o dolor y tristeza ante nuestras miserias y debilidades. En definitiva, se trata de un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales, es decir, la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que advertimos en nosotros mismos.

Ninguna persona puede autoestimarse y tener confianza en sí misma si no se ha sentido amada, nadie sabrá respetarse y amarse a sí mismo, si no siente que los otros lo respetan y lo aman.

3.4.1.3. Autoestima conductual.

Para Alcántara (2005) este es el único componente externo y da respuesta a la pregunta ¿Qué hago?, pues posibilita los comportamientos de las personas con relación a la opinión que tienen de sí mismos, lo cual es manifestado una vez se desarrollan los procesos internos de la autoestima: cognitiva y afectiva. De ahí que, la autoestima conductual toma relevancia al estar presente en la toma de decisiones de cada persona en relación con el desarrollo de los dos componentes internos de la autoestima.

3.4.2. Autoconocimiento.

El autoconocimiento permite a las personas vivir mejor consigo mismas y con los demás, por lo cual es de suma importancia trabajar en esto para desarrollar capacidades para la vida social, por lo que Bennett (2008) plantea que “el autoconocimiento es el principio que nos predispone para comprender nuestra realidad y eliminar así el egoísmo y

otras emociones dañinas para el ser humano”, siendo un proceso de reconocimiento de lo negativo/positivo que se encuentra en sí mismo y que ayuda en la reflexión de las emociones y sentimientos que no son tan fáciles de percibir, logrando así un equilibrio para afrontar la realidad.

Por otra parte, se puede observar que ante la sociedad las personas son expuestas todo el tiempo y que se someten a juicios o señalamientos de los demás, siendo estos muy importantes en su desarrollo humano; pero no entienden que lo que les debe importar es la versión que construyan de sí mismos porque los va formando como personas, por eso es tan importante como se perciben en sus entornos cercanos, de lo contrario Suanes (2009) menciona que:

Una persona con autoconcepto limitado de sí mismo suele sentirse incómodo con su apariencia física, tiene un deseo excesivo por complacer a los demás, se siente víctima de las circunstancias, tiene dificultad para expresar sus sentimientos, da excesivo interés o poca importancia a la ropa, busca agradar a los demás. (p.5)

Así pues, si se logra tener una buena aceptación por parte de los más cercanos se crearán bases sólidas en sus relaciones, por esta razón, “el autoconocimiento debe ser un proceso de aprendizaje básico y continuo respecto al del resto de los aprendizajes posibles, precisamente por tratar al sujeto que conoce como objeto de sí mismo” (Gascón, A. 2003, p.15)

3.4.3. Autonomía.

La autonomía es definida por Oxford Learners dictionaries como la “Facultad de la persona o la entidad que puede obrar según su criterio, con independencia de la opinión o el deseo de otros”. Ahora bien, en relación con la infancia, la autonomía es definida por el Instituto de Bienestar Familiar –ICBF- (2020) como “la capacidad que desarrollan niñas y niños para tomar sus propias decisiones, aprender a ser independientes en la cotidianidad y visibilizar sus intereses y gustos”; es decir, que la “autonomía significa gobernarse a sí

mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás”. (Kamii, s.f, p.2)

Además, autores como Piaget, Falk, Pikler y Constance Kamii han incluido desde diferentes miradas la autonomía en sus teorías y discursos pedagógicos, pues esta es considerada una finalidad de la educación. Sin embargo, en ocasiones se trunca el significado de la autonomía cuando los adultos dejan que los niños actúen por decisión propia, pero asumiendo y respetando normas establecidas; lo último determina la mirada de Piaget, quien citado por Galindo (2012) menciona que las normas son una obligación que deben interiorizarse, pues de lo contrario surgirán consecuencias negativas que afectan a los sujetos, es decir que según esta idea piagetiana “la autonomía se manifiesta en la manera como el niño emplea las reglas” (Piaget 2002, p. 96 citado por Galindo 2012).

Por otro lado, Falk (2009) reconoce que la autonomía surge desde el nacimiento y se transforma particularmente en cada una de las etapas del desarrollo infantil, donde los adultos deberán apoyar este proceso y proporcionar condiciones que la favorezcan desde una intervención indirecta, para favorecer la autonomía desde el placer y las ganas de hacer las cosas, teniendo en cuenta que “el respeto por la actividad autónoma del pequeño no significa de ninguna manera la indiferencia del adulto” (Falk, 2009, pág. 6); Desde esta mirada el niño obtendrá múltiples beneficios que enriquecen sus aprendizajes y contribuyen en gran medida la constitución del adulto que será en el futuro.

Desde la pedagogía Pikler (2016) se menciona el concepto de autonomía como un proceso fundamental en los niños, quienes son considerados sujetos capaces de desarrollar actividades desde su ritmo y sus gustos. Esta pedagogía reconoce que las actividades y situaciones autónomas que los adultos promueven son importantes en el desarrollo armonioso de la personalidad, y el papel de estos mediadores es similar al mencionado anteriormente desde la mirada de Falk (2009) pues se espera que no intervengan de forma directa pero que estén atentos a las necesidades de los niños y puedan estar a su

disposición, brindando siempre *seguridad*, la cual es un factor indispensable en esta pedagogía y deriva lo afectivo, físico, relacional y ambiental.

En conclusión, Piaget (1948) citado por Kamii, C (s.f) resalta que el desarrollo de la autonomía se logra desde el ámbito moral e intelectual, por lo que la educación debe tener como fin el desarrollo de la autonomía en sus niños, pues, solo así las actividades académicas tendrán sentido para los niños al tiempo que contribuyen en sus desarrollos morales e intelectuales. Propiciando a nivel moral que los sujetos sean conscientes de sus decisiones y acciones, cumplan los acuerdos con otros reconociendo el bien común, asuman las consecuencias de sus actos y respeten la norma por convicción y no por imposición. A nivel intelectual que los sujetos den respuesta a todas sus preguntas, tengan un pensamiento crítico y debatan diferentes puntos de vista.

Por ello se hace necesario precisar los dos ámbitos mencionados (moral – intelectual), en relación con la moral Kamii (s.f) afirma en relación con Piaget (1932, p196) que esta autonomía se relaciona con la determinación - acción de cada individuo sobre el bien y el mal, a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista en la conducta humana y en la moralidad heterónoma. Un ejemplo que nos menciona Kamii (s.f) es la mentira, donde en la autonomía moral es considerada incorrecta, es decir, que actúa sobre el mal al quebrantar la confianza mutua y en consecuencia las relaciones humanas.

Asimismo, la intelectual se relaciona con lo falso y lo verdadero, es decir, lo que cada individuo a partir de su capacidad de pensar crítica y reflexivamente considera como falso o verdadero, para cuestionar las “verdades” de las personas intelectualmente heterónomas. Un ejemplo que retoma Kamii (s.f) es la creencia que generan los padres a sus hijos de la existencia de Papá Noel, sin embargo, hay niños que empiezan a cuestionar esta existencia desde preguntas como las retomadas por la autora: *¿Por qué es que Papá Noel utiliza el mismo papel de regalo que nosotros ¿Por qué Papá Noel tiene la misma letra*

de papá? Lo cual indica que el niño tiene sus propias ideas que surgen de su capacidad de pensamiento crítico, lo cual difiere las ideas que le habían enseñado desde la heteronomía.

3.5. Relaciones interpersonales.

Al cuidar de sí mismo, se establecen bases para la socialización con los demás, por lo que al cuidar del otro se requiere de una adecuada interacción entre dos o más personas donde la comunicación asertiva es crucial, pues sin esta sería menos posible entablar un diálogo y por tanto una relación con los demás. Estas relaciones son imprescindibles en los desarrollos sociales de las personas, al tiempo que “estimulan la empatía y favorecen actitudes para afrontar conflictos, fracasos y frustraciones” (Porto, J y Gardey, A, 2008).

Por ello, la trascendencia de las relaciones interpersonales es fundamental para los niños que se encuentran entre los 7 a 11 años, por lo que se requiere de un fortalecimiento por parte del sistema educativo, donde se logre en los niños el reconocimiento de otros y la configuración de un nosotros. La SED dispone de un trabajo socioafectivo que considera diferentes ejes de desarrollo para cada etapa escolar, teniendo en cuenta las particularidades del ciclo de vida de los niños; Desde el eje de desarrollo socioafectivo de las relaciones interpersonales en el ciclo 1 se pretende que los niños de 5 a 8 años aprendan que el otro existe, reconociendo sus intereses y necesidades. En el ciclo 2 se aspira a que los niños de 8 a 10 años aprendan a tener amigos identificando intereses y necesidades (Quintero, S. et al, 2013, p.17).

Por otra parte, Toro (2020) considera que los maestros también deben fortalecer las relaciones interpersonales con sus estudiantes, puesto que estas relaciones socioafectivas influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aumentando la participación, mejorando los procesos de comunicación verbal-no verbal y las percepciones acerca del “otro” de los niños. Además, los maestros deben propiciar ambientes en los que los niños puedan construir relaciones interpersonales con sus compañeros, por lo que Nieto, M (2019) retomando a Echeverría (2015) propone algunos requisitos y características para lograr un adecuado clima escolar, dentro de los cuales menciona el *aprendizaje cooperativo*

que fomenta las relaciones entre alumno-alumno por medio del trabajo en grupos heterogéneos, donde los niños aprenden progresivamente a relacionarse con los demás y algunas habilidades sociales como respetar las opiniones de los demás, respetar los turnos y tomar decisiones que afectan a un grupo. Por otro lado, nos menciona la importancia del *rol del profesor* donde los procesos de enseñanza-aprendizaje están ligados a los ambientes y relaciones interpersonales mencionadas anteriormente.

De ahí que, las instituciones y los maestros serán garantes de orientar y fortalecer estas relaciones interpersonales a partir de la igualdad, el respeto y la comunicación, mientras se contribuye a un buen ambiente escolar que comprende a los niños, sus emociones, lo que sienten y lo que piensan, por lo cual se propone la dimensión socioafectiva como eje vertebrador del desarrollo integral de los niños, lo cual será un reto debido a que los entes educativos en ocasiones le prestan más atención a las exigencias académicas y curriculares (Fernández, M., Palomero, J & Teruel, M, 2009).

3.5.1. Comunicación.

Para abordar este concepto hay que tener clara la relación que existe entre el sujeto y el lenguaje, pues a partir de los diferentes signos lingüísticos expresa sus ideas y emociones, lo que contribuye a un intercambio comunicativo con los demás. De esta manera, Gómez, J & Simón, F (2016) menciona que:

Las conversaciones que se mantienen con las personas son las que determinan las relaciones. Lo que se habla y escucha, como lo que se dice el mismo individuo, determina el mundo de acciones que es posible para todos. Por ello el desarrollo de las competencias conversacionales puede llevar a los individuos a una mayor efectividad y bienestar en su vida. (p.6)

Con relación a esto “Se dice con frecuencia que muchas de las conductas “desadaptadas” que manifiestan los individuos y de los conflictos que enturbian la convivencia se deben, en gran parte, a determinadas carencias comunicativas” (Asensio, 1991) Por este motivo, es importante reconocer que como seres humanos tenemos la

necesidad de estar “interactuando” socialmente, pero estas “informaciones” “mensajes” están sujetas a los sentimientos de cada sujeto, por lo cual no siempre serán recibidas de la misma manera y pueden afectar el comportamiento de aquel individuo.

3.5.2. Respeto.

El concepto de respeto es definido por Oxford learners dictionaries (s.f) como el “comportamiento cortés hacia o cuidar de alguien/algo” y para Pérez (2021) está interrelacionado con la ética y la moral, donde una persona “acepta y comprende las maneras de pensar y actuar distintas a las de ella”. En esa misma línea, desde la Oficina de las Naciones Unidas contra la droga y el delito –ONUDD- (s.f) se considera que el respeto está sumamente vinculado con la empatía.

Asimismo, cuando se habla del respeto se hace referencia a reconocer lo que existe, estando dispuesto a callar y a dejar hablar a la existencia como lo menciona Dietrich, V (2004) damos en cierto modo a lo existente la oportunidad de desplegarse, de que nos hable, de que fecunde nuestro espíritu.

Por esto hablar del respeto en educación es clave, debe darse por parte de todos los que participan en este ámbito, entre docentes, alumnos y familias. Muchas veces olvidamos de la necesidad de trabajar en equipo y de compartir con los compañeros de claustro y es fundamental para un adecuado desarrollo de la tarea, siempre difícil, de educar. Respetar a los compañeros de centro significa tener la capacidad de trabajar en equipo, intercambiar experiencias y entender la necesidad de que las puertas de las aulas estén permanentemente abiertas. (Respeto: valor clave de la Educación,2015)

3.5.3. Empatía.

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de esta manera comprender las emociones, sentimientos, ideas, razones y argumentos de las otras personas y como menciona López, M. B., Filippetti, V. A. & Richaud, M. C. (2014) esto posibilita reconocer al otro como un similar, tener empatía es imprescindible en los seres humanos, ya que desde el nacimiento el sujeto se relaciona con los demás constantemente.

En las relaciones interpersonales tener empatía es importante porque esta permite en los humanos tener comportamientos de cooperación y convivencia positiva, a las que hace referencia Leibniz y Rousseau, citados por Wispé (1987).

Más adelante Lipps en su estudio del concepto de la empatía lo hizo desde el ámbito del cómo se llega a conocer a el otro y “resulta de una imitación interna fruto de una proyección de uno mismo en el otro” (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008). Las raíces de la empatía se encuentran en los primeros años de vida, por ello es importante este periodo en la infancia porque es la base del desarrollo posterior del individuo, como lo refleja Goleman (2009) que a lo largo de la vida se tenga cada vez una mayor sensibilidad frente a las emociones del otro, las vivencias que el niño va experimentando poco a poco van contribuyendo a desarrollar su capacidad empática progresivamente y así lograr comprender la emocionalidad del otro y por ende da una respuesta acorde a estas.

Finalmente, Carpena, A (2016) considera la empatía como una capacidad innata de los sujetos, que se desarrolla mediante las relaciones que se establecen con los demás, la educación emocional y el ejemplo que ha tenido desde la infancia. Por otro lado, Giacomo Rizzolatti (2006) considera a partir de su descubrimiento que las neuronas espejo ha permitido adentrarse al concepto de empatía, la mayoría de estas neuronas están ubicadas en las zonas del cerebro social las cuales están conectadas también con las regiones de las emociones, como lo menciona Anna Carpena en su libro *La Empatía Es Posible* estas se caracterizan por tener el impulso de replicar acciones que vemos en las otras personas, comprender su emocionalidad y el sentido de esta, permitiendo así tener una conexión mental entre dos seres humanos a través de la identificación.

Por ello, la empatía permite que las personas puedan entender y preocuparse por el otro en situaciones emocionales y cognitivas; es allí donde Carpena, A (2016) menciona que en el desarrollo de la empatía hay dos variantes: la empatía emocional (*siento lo que sientes*) y la empatía cognitiva (*Sé que sientes; Sé qué piensas*).

En cuanto a la empatía emocional entendida por Carpena (2016) es “Siento lo que sientes, es decir, emocionalmente se sienten las emociones que siente la otra persona” de tal manera que, se entiende y se sienten los mismos sentimientos (positivos o negativos) de manera más profunda. Así mismo, se contagian aquellas emociones que experimenta ese otro, permitiendo una mayor conexión con lo que le sucede y logrando manifestar compasión que permite apropiarse del dolor del otro, haciendo que aquella persona empáticamente emocional se haga cargo de lo que le sucede, por lo tanto, busque cuidarlo y protegerlo.

Sin embargo, se debe mantener una regulación con el fin de evitar un desgastamiento emocional, ya que estos estados de ánimo sobrepasan los límites provocando un daño en esa persona, de tal manera que siguiendo a Carpena (2016) es necesario un “autoconocimiento y autorregulación propia para no mezclar y confundir las necesidades de otra persona con las propias ansiedades y preocupaciones”. (p.28)

Por otro lado, la empatía cognitiva según Carpena (2016.p.25) está enfocada en ¿qué piensa el otro? y ¿qué siente el otro? Por lo tanto, se comprende al otro desde el conocimiento de sus sentires y acciones, sin estar compartiendo necesariamente lo que ese otro siente, es fundamental esta capacidad cognitiva ya que se trata conocer el origen de esa emoción y decidir autorregularse emocionalmente.

3.5.4. Emociones

La palabra emoción procede del latino Moveré (mover), con el prefijo mí, que puede significar moverse hacia fuera, sacar fuera de nosotros mismos (ex - movimiento). Esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción. Curiosamente, motivación tiene la misma raíz latina. (Bisquerra, 2000 p.68)

De ahí que como menciona Bisquerra (2000) la emoción exige que la persona actúe de cierta manera, en situaciones de peligro este actuar es improvisado y urgente, así mismo,

cada emoción se manifiesta con reacciones involuntarias y voluntarias, acompañadas por los tres niveles que menciona el autor; neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

Cabe mencionar que las emociones no pueden ser categorizadas como positivas “buenas” y negativas “malas”, sin embargo, retomando a Bisquerra (2000) lo que se podría considerar negativo es no tomar conciencia de las emociones propias y del manejo de estas, razón por la cual es importante una educación emocional, donde se contribuya a un mejor conocimiento de las emociones, por lo que se hace necesario precisar las cuatro emociones principales:

Alegría.

De acuerdo con Bisquerra (2000) esta emoción es causada por un acontecimiento dichoso como lo son los encuentros con personas cercanas con quienes se tienen relaciones cálidas, situaciones o noticias exitosas y por las satisfacciones básicas del ser humano, dentro de las cuales se encuentra el placer, la alimentación, el deporte, los hobbies, las experiencias intensas entre otras. Asimismo, Goleman, D (1995) expresa que en momentos de alegría los seres vivos mantienen un efecto de tranquilidad, que permite olvidar por un momento las situaciones que los alteraron o que fueron fuente de preocupaciones, al tiempo que les proporciona una actitud entusiasta y enérgica.

Tristeza.

Esta es una reacción que proviene por vivir un momento difícil, según Bisquerra (2000) en esta emoción las personas disminuyen el interés en las actividades diarias, ya no se realizan con el mismo entusiasmo y disfrute como antes, así mismo la tristeza permite transitar ese momento complejo, difícil o de pérdida irrevocable de algo que se valora como importante, posibilitando hacer un proceso reflexivo.

Ira

“Esta emoción es una reacción de irritación, furia o colera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos” (Bisquerra, 2000. p119).

De esta manera, este autor menciona que “todas las emociones son buenas y necesarias” pues la mayoría de las personas vinculan algunas emociones como negativas o malas, estigmatizando todo aquello que pueda surgir de esta emoción.

Miedo

Esta emoción se manifiesta cuando el sujeto se encuentra en peligro, pues “el miedo es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico” Bisquerra (2000, p.121) y puede ser afrontado o evadido. Sin embargo, este autor afirma que cuando el peligro es imaginario se considera como un miedo irracional ocasionado por una fobia.

3.5.5. Convivencia.

La convivencia puede ser entendida como un ideal de “vivir juntos” estando en paz unos con otros, reconociéndose como algo meramente positivo. Por esta razón se menciona que

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia. Mockus (2002, p.20)

Es un ideal al que todos los seres humanos quisieran llegar, pero no es algo tan sencillo, por este motivo es importante desde pequeños cultivar hábitos que logren contribuir a una buena convivencia, con el apoyo de la escuela donde los niños acceden a sus primeras interacciones. Con respecto a lo anterior, Banz (2008) menciona que

En una escuela estamos inmersos en la convivencia, ya que esta última está siempre presente en una organización social. No podemos dejar de con-vivir, ya que la esencia misma de este tipo de instituciones es que las personas se organizan e interactúan en forma permanente. (p.1)

Por lo que este concepto es además una construcción colectiva entre los componentes del sistema educativo como estudiantes, maestros y directivos que buscan establecer un buen ambiente recogiendo cada una de las características particulares de sus

miembros y de las interrelaciones que entre ellos se establecen. Así pues, Pérez y Juste (2007) citados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) (s.f) mencionan que “aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela” (P.25), por lo que es necesario propiciar espacios de encuentro entre la comunidad educativa que busquen la creación de estrategias para una convivencia adecuada.

3.5.6. Cooperación.

Es una habilidad sustancial durante la vida humana y es definida por la Unicef (s.f) como el proceso de trabajar en conjunto de manera respetuosa, para alcanzar un propósito común o lograr un beneficio mutuo que requiere de trabajo en equipo, compromisos, responsabilidades, consensos en la toma de decisiones y contribuciones desde la identidad individual. Además, la cooperación es importante para la vida en sociedad, porque posibilita gestionar asuntos en beneficio de un interés colectivo-social, que tal vez no sería posible o tendría un mayor esfuerzo si se realizará individualmente.

La cooperación es un proceso social que forma parte de los procesos de desarrollos sociales de las personas, en especial de los niños, pues retomando los planteamientos de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, s.f) esta habilidad es un proceso gradual que empieza a insinuarse desde la etapa preoperacional; que es la segunda etapa en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, donde la UFRGS menciona que los niños tienen ciertas dificultades al tener en cuenta y aceptar los diferentes puntos de vista de los interlocutores.

4.Marco metodológico.

En el presente capítulo se presenta el enfoque metodológico, el método de investigación, la modalidad de grado, las técnicas y los instrumentos que se tuvieron en cuenta para el ejercicio investigativo a través del cual surge la propuesta pedagógica desarrollada. En tal sentido, el componente investigativo se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con el método de investigación acción educativa (IAE), en la modalidad de grado de un proyecto pedagógico, que utilizó las notas de campo como instrumento de recolección de información y la observación como técnica de investigación.

4.1. Enfoque cualitativo.

El proyecto pedagógico se desarrolló bajo un enfoque de investigación cualitativo propio de las ciencias sociales, el cual permitió hacer un acercamiento al contexto educativo, cuyo análisis refleja una situación problema que da pie al planteamiento de la propuesta pedagógica, a partir de los planteamientos de Monje (2011) este enfoque “se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico” (p.12).

Así pues, las voces de los niños, sus saberes y experiencias son significativas para la investigación y las maestras en formación, dando paso al pensamiento hermenéutico, donde Monje (2011) plantea que:

los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fueran cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos (...) da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos (p.12)

Además, desde el acercamiento con los niños se visibilizaron las interacciones que establecen con sus compañeros en el espacio educativo, donde a partir de la observación realizada se considera que no comparten sus sentires y emociones, sino que, estas relaciones se centran en su mayoría por lo académico, asimismo se denota la significación que hacen de sus realidades y que forman parte de su mundo subjetivo, lo cual fue parte del

campo de estudio que permite comprender la cotidianidad del aula sus potencialidades dificultades y problemáticas, dando paso al interaccionismo simbólico donde Monje (2011) plantea que “la realidad de los individuos se estudia desde el interior, a partir de lo que ellos perciben a través de sus experiencias vividas” (p.13)

Para lograr comprender y aportar en la aproximación de las realidades de los niños en cuanto a las relaciones intrapersonales e interpersonales, se tomaron de referencia los autores teóricos que fueron conceptualizados en el capítulo 3 “no como punto de referencia para generar hipótesis, sino como instrumento que guía el proceso de investigación desde sus etapas iniciales” Monje (2011, p.13), con el fin de que aportarán al proyecto pedagógico y permitieran a las maestras en formación lograr un mejoramiento en las relaciones intra e interpersonales y la convivencia del curso 201.

En esta dirección se propone la propuesta pedagógica “mundo de conexiones” que pretende contribuir en las relaciones mencionadas y la convivencia armónica del curso 201, para ello se establecieron dos fases en las que se desarrollarán dos factores fundamentales: la autoestima y la empatía, que en consideración de las maestras en formación son dos conceptos valiosos para dicha aproximación.

4.2. Método: Investigación acción educativa.

Dentro de los métodos del enfoque cualitativo se optó por la investigación acción educativa (IAE), donde se genera un diálogo permanente entre los participantes de la propuesta pedagógica (201) y las investigadoras, quienes se adentraron al contexto institucional en donde se encuentran los niños, para observar las dinámicas que se viven en la convivencia luego de haber pasado año y medio estudiando de manera remota a partir de las tecnologías que permitieron que la escuela como institución educativa permaneciera viva.

En tal sentido, se tiene en cuenta que la Investigación Acción Educativa es una ruta metodológica que articula la investigación y la acción utilizada por los maestros, con el fin de reflexionar y orientar su práctica educativa. Así pues, Elliot (2000) menciona que,

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica, sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. (p.5)

De ahí que con base en los planteamientos de Elliot (1998) citado por González et al (2007.p 287) la IAE sirve para mejorar la acción educativa y generar una reflexión sobre las situaciones y realidades investigadas, al tiempo que se comprende en mayor medida la problemática evidenciada y posiblemente mejorada. Asimismo, Tejedor (2018) considera que el objetivo de la IAE es “producir información necesaria para contribuir a la mejora de la acción educativa” (p.316)

Así pues, el retorno a la presencialidad implicó un reto tanto para las investigadoras, los niños y las niñas y las maestras titulares, pues el desborde de las emociones, las interacciones grupales y en general la convivencia demostraron la importancia de revisar las relaciones consigo mismo y con los demás. Pues como plantea Tejedor (2018) el objetivo de la IAE “debe ser aportar explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados, a fin de contribuir a la creación de un cuerpo coherente de conocimientos, orientados a producir la información necesaria para mejorar la acción educativa” (p.316)

Por lo tanto, se hace una revisión bibliográfica en la perspectiva de encontrar soporte teórico que permitiera contribuir en la transformación de las interacciones que no favorecían la convivencia de los niños y las niñas tanto en el aula como en los distintos espacios de la institución educativa, así pues dentro de los autores consultados se encuentran: Alcántara, Bisquerra, Bronfenbrenner, Carpena, Kamii, entre otros, que fueron clave para el ejercicio investigativo, la comprensión de la realidad y su posible transformación.

4.3. Proyecto pedagógico.

Retomando los planteamientos de la Universidad Pedagógica Nacional -UPN- (s.f) desde las practicas pedagógicas las maestras en formación se acercan a un contexto educativo donde interpretan y reflexionan sobre las dinámicas que se llevan a cabo dentro de la institución, encontrando muchas veces situaciones que generan interrogantes en ellas y que conducen a la -creación- de proyectos pedagogicos que pretenden mejorar lo observado y por tanto adentrarse a un proceso investigativo “en búsqueda de propuestas que afecten* la realidad educativa” esta afectación hace referencia a un posible mejoramiento de la problemática encontrada y descrita.

Así pues, desde la UPN (s.f) se entiende que un proyecto pedagógico es “un constructo teórico practico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la practica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica”(p.1) Asimismo, desde esta institución el proyecto pedagógico es considerado como una modalidad de trabajo de grado que permite realizar un acercamiento a la labor docente y al análisis de la misma, integrando los saberes de formación académica y lo encontrado en la investigación, que sin duda enriquecen y dotan de elementos a las maestras en formación en su etapa posgradual.

En tal sentido, las maestras en formación investigadoras del presente trabajo - escogen- el proyecto pedagógico como modalidad de grado, pues consideran que desde allí pueden posiblemente mejorar la problemática observada y descrita en el capítulo 2 de forma más dialógica, práctica y participativa con los niños, a quienes se desea aproximar a los conceptos de autoestima y empatía, desde experiencias más personales - vivenciales.

4.4. Técnica: Observación participante.

El presente trabajo dio importancia a la observación, que retomando los planteamientos de Arias, F (2012) “consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza

o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos” (p.69) y “conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente” (p.68).

Así pues, en la presente investigación se llevó a cabo una observación directa, participante y no estructurada, que permitió a las maestras en formación observar desde una cercanía e interacción con los niños, mientras se aproximaban a la autoestima y la empatía, que posteriormente serían parte del análisis de la propuesta pedagógica, incluyendo también lo registrado desde el instrumento de investigación. Cabe resaltar que se llevó a cabo una observación permanente, que permitió conocer y comprender el contexto de la institución educativa y sus dinámicas. De ahí se construyó el análisis que fue apoyado por las elaboraciones que hicieron los niños en la mayoría de los talleres, los cuales se observaron, interpretaron y analizaron.

4.5. Instrumento.

“Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información.” Arias, F (2012, p68)

Para el proyecto pedagógico se utilizaron como instrumento de investigación las fotografías y las notas de campo observacionales, que permitieron registrar las experiencias de los niños, las emociones que representaban mediante sus rasgos faciales, sus elaboraciones y a las maestras en formación realizar un seguimiento de cada taller.

Las notas de campo posibilitaron describir lo observado en cuanto a las aproximaciones de los niños, el proceso de sus elaboraciones, sus expresiones faciales y verbales, que posteriormente fueron significativas y enriquecedoras en el análisis de la propuesta pedagógica “mundo de conexiones”.

Pues retomando a McKernan (1999) las notas de campo observacionales-descriptivas son una “forma de interpretación no interactiva que describe la acción (...) tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa del entorno” (p.115) Por lo que las inferencias, interpretaciones y referencias no tienen cabida en estas notas, sino, en el posterior análisis, donde las participaciones de los niños denominadas “comentarios” que surgían en cada uno de los talleres y que con base en McKernan (1999) “aumentan también la lucidez y la pertinencia de los informes finales” (p.116)

Ahora en cuanto al registro fotográfico, cabe resaltar que este en ningún momento fue base para realizar una documentación fotográfica, pues está no era la intención de las investigadoras, sino que, la intención era acompañar el texto de forma visual en el análisis de la propuesta pedagógica, donde la fotografía como instrumento pedagógico e instrumento de investigación permite también retomar lo vivenciado en la propuesta pedagógica, pues retomando los planteamientos de Augustowsky (2007) se tiene “la posibilidad de volver una y otra vez y revisar lo visto, permite -con las herramientas conceptuales establecidas- analizar, interpretar, ampliar, repensar y restablecer un diálogo particular con la empiria”. (p.173)

5. Propuesta pedagógica “Mundo de conexiones”

5.1. Presentación.

En la práctica pedagógica realizada en el I.E.D Aquileo Parra surgió el interés de contribuir en el mejoramiento de las relaciones que establecen los niños consigo mismos y con los demás, razón por la que esta propuesta pedagógica contribuye al fortalecimiento de dichas relaciones mediante la autoestima y la empatía. Estos conceptos parecen ser exclusivos de la psicología, sin embargo, esta disciplina los mira desde lo patológico y el maestro les da la importancia desde la pedagogía y el desarrollo humano, por medio de proyectos pedagógicos que potencian las habilidades y capacidades de los niños y las niñas.

De ahí que la presente propuesta pedagógica fortalecerá por medio de nueve talleres pedagógicos las relaciones que tienen los niños consigo mismos y con los demás, por medio de dos grandes ejes como la autoestima y la empatía, los cuales integran conceptos como la autoimagen, el autoconcepto, las emociones, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la convivencia.

5.2. Justificación.

La propuesta pedagógica “Mundo de conexiones” surge desde la observación de los procesos de socialización entre los niños del grado primero del Colegio Aquileo Parra durante el desarrollo de la práctica pedagógica realizada en el año escolar 2022, con el fin de identificar y contribuir a las dinámicas establecidas en el aula. Así pues, se observaron dificultades en los procesos de comunicación (juegos agresivos, insultos y apodos), poco trabajo en equipo y dificultades en los mismos, por lo que surgían situaciones de competencia y conflicto que no permitían la realización de un trabajo cooperativo. Sin embargo, dentro de estas situaciones ya mencionadas se resalta que los niños son solidarios, respetuosos, atentos, organizados, activos y dispuestos a los procesos de aprendizaje.

Por ello, la propuesta pedagógica pretende contribuir las relaciones intra e interpersonales de los niños de este curso por medio de nueve talleres, que propicien en ellos un diálogo respetuoso, al tiempo que se aproximen a la autoestima y la empatía; lo cual enriquece las relaciones mencionadas, la convivencia escolar, la resolución de conflictos y la comunicación asertiva en los niños. Entendiendo que los conflictos forman parte relevante de la vida cotidiana y del desarrollo infantil, puesto que los niños aprenden a autorregularse y adquieren habilidades para la resolución de conflictos, la cual requiere de una mediación por parte de un adulto.

De allí la importancia de esta propuesta pedagógica donde las maestras en formación sean estas mediadoras que permiten un espacio de confianza y de transformación, teniendo en cuenta que “la escuela es un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes” (Acuña, L., Bejarano, O., Cardozo, L., & Londoño, A, 2018, p 60), y por tanto como maestras debemos contribuir en una educación que permita a los niños “ser” desde su espontaneidad y preferencias, pues “la escuela no es un lugar al que vamos sino un lugar en el que somos” (Molina, M., Sierra, J & Sendra, C (2016, p.67).

Por lo anterior, la propuesta pedagógica tiene presente la importancia de la autoestima en el desarrollo humano y en especial en los primeros años de vida, pues en ocasiones este aspecto es influenciado por factores externos que quedan marcados y posteriormente pueden afectar en las relaciones que construimos con nosotros mismos y con los otros, pues retomando los planteamientos de Coopersmith (1967) la autoestima está en constante transformación y valoración al depender de la aprobación externa de los demás. Además, las relaciones con los otros son vitales en el desarrollo humano al contribuir en la capacidad de empatía, donde surge un acompañamiento entre ellos en situaciones que les afectan y que según Carpena A (2016) los demás pueden percibir emocional y cognitivamente, contribuyendo a un ambiente más ameno.

5.3. Metodología.

La propuesta pedagógica “Mundo de conexiones” se llevó a cabo mediante nueve talleres pedagógicos orientados por una ruta metodológica que está categorizada en dos fases, así mismo, los talleres estarán conformados por tres momentos donde el respeto, diálogo, las elaboraciones, reflexiones y la participación son primordiales.

5.3.1. Estrategia metodológica.

Como se mencionó anteriormente se llevarán a cabo nueve talleres pedagógicos, donde los participantes vivencien su propia experiencia que repercuta y enriquezca en su vida personal y escolar, pues retomando los planteamientos de Maya, A (2007) el taller educativo es “un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, lugar donde se aprende haciendo junto a otros” (p.11). Durante el paso del tiempo han surgido diversas categorías de talleres dentro de las cuales se encuentran los talleres de expresión, los talleres curriculares y los talleres pedagógicos; estos últimos, retomando a De Barros, N y Gissi, J citados por Maya, A (2007) están constituidos por un equipo de trabajo, que generalmente lo integra un docente y un grupo de alumnos quienes hacen un aporte específico y adquieren una experiencia lejos de la cotidianidad académica.

Así pues, el objetivo de los talleres pedagógicos según plantea Maya, A (2007) sería que las personas que hacen parte del taller produzcan ideas y materiales propios, pues

...no se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales... por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar en el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismos. (Mirabent Perozo, Gloria (1990) citado por Maya, A (2007).

En consecuencia, Gonzales, M (1987) citada por Maya, A (2007) plantea que el taller es un “tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje”, por lo que

en este tiempo-espacio los participantes aportan desde su pensamiento crítico que surge de su propia realidad.

A continuación, se presentan y definen los momentos que orientan los talleres de la estrategia pedagógica, donde el trabajo en equipo está presente en cada uno de ellos para alcanzar metas comunes y de acuerdo con Torres (2022) cada uno de los integrantes contribuye desde sus habilidades, al tiempo que todos los miembros del equipo mantienen una responsabilidad individual y mutua para dirigir los esfuerzos a un objetivo común. Lo cual es importante, puesto que

vivimos en una sociedad con un claro carácter individualista y que se traduce en el comportamiento del alumnado durante las clases, por medio de comentarios como: “yo lo sé hacer mejor”, “a mí me gusta así” o “yo quiero ir solo”. (Saavedra,2019)

Por tanto, que los niños aprendan a colaborar y trabajar en equipo mejorará sus capacidades comunicativas, su empatía, el respeto, la ayuda y la inclusión.

Momento 1.

Se llevará a cabo un espacio de sensibilización que conmueva, llame la atención y cautive a los participantes para todo el taller. Mencionando que un espacio de sensibilización es un proceso del cual a partir de estrategias como actividades, cortometrajes y cuentos los participantes se sensibilicen frente a lo que se están haciendo, contribuyendo también a una participación activa desde la reflexión, el pensamiento crítico, la capacidad de empatía y el respeto por sí mismo y por los otros.

Momento 2.

Es un momento de exploración en el que se conceptualiza el tema del taller a partir de una acción pedagógica, que aclare los conceptos abordados y permita a los participantes expresarse de forma artística y corporal en las elaboraciones que realizan, lo cual contribuye en el desarrollo integral, les permite expresar su creatividad y relacionarse con los demás libremente. El aspecto artístico es enriquecedor en el ámbito educativo y en los

talleres pedagógicos, pues “la educación artística puede y debe ofrecer ámbitos de (...) reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva, que se proyectan en la búsqueda de una mayor calidad en la relación entre arte y vida” Abad (2006, p.17) citado por Álvarez y Domínguez, 2012, p.117). De ahí que aporta significativamente a la convivencia escolar y se considera como una herramienta comunicativa de la expresión de sentimientos, deseos y conceptos.

Por otro lado, el aspecto corporal contribuye igualmente al desarrollo integral humano pues este entiende al cuerpo como un actor comunicativo, mediante el cual se expresan las personas desde la infancia de forma verbal y no verbal con el mundo que les rodea. Así pues, este aspecto “estudia las formas organizadas de la expresividad corporal, entendiendo el cuerpo como un conjunto de lo psicomotor, afectivo-relacional y cognitivo, cuyo ámbito disciplinar está en periodo de delimitación” (Cáceres, 2010, p.3). De ahí que, los juegos simbólicos y de dramatización de acciones y sentimientos son fundamentales en este aspecto y contribuyen al fortalecimiento de la autoestima y relaciones interpersonales.

Momento 3.

Finalmente, se llevará a cabo un espacio de reflexión y cierre, donde los participantes puedan expresar libremente sus sentires, opiniones y pensamientos. Propiciando en los participantes una actitud crítica, reflexiva y habilidades en la resolución de conflictos, al tiempo que se contribuya, comparta y enriquezca los saberes de cada uno a partir de la experiencia y las relaciones que se tejen consigo mismo y con los demás, mientras transforman sus acciones en pro a una sana convivencia.

5.3.2 Ruta metodológica.

La propuesta “Mundo de conexiones” está dividida en dos fases; la primera fase cuenta con 4 talleres, que fortalecen las relaciones intrapersonales desde la autoestima y la segunda fase tiene con 5 talleres, en los que se fortalecen las relaciones interpersonales desde la empatía. Lo anterior permite llevar a cabo un proceso progresivo donde cada taller

relacione, integre y profundice los temas centrales de cada fase, con el fin de que los niños se apropien de estos conceptos y puedan hacer uso de ellos en su cotidianidad.

5.3.2.1. Fase 1: Relaciones intrapersonales:

Está conformada por cuatro talleres que integran conceptos como: autoestima, autoconocimiento e identidad, que son fundamentales en la construcción de las relaciones interpersonales; Pues para establecer relaciones sanas con los demás, primero hay que conocerse a sí mismo, debido a que el “autoconocimiento consiste en la conciencia emocional, la autoevaluación precisa, y la auto - confianza y que sirve como base de todas las habilidades socioemocionales” Goleman, Boyatzis y McKee (2002).

De esta manera, lo anterior permite consolidar y potenciar las relaciones intrapersonales que pueden llegar a ser invisibilizadas por palabras o acciones de la cotidianidad y así contribuir a la construcción de relaciones interpersonales sanas y fructíferas.

5.3.2.2. Fase 2: Relaciones interpersonales:

En esta fase se desarrollan cinco talleres que integran conceptos como: cooperación, comunicación y empatía, pues estas son trascendentales en nuestra cotidianidad al considerarse al ser humano como un ser social, así pues, un mal manejo de estas genera conflictos o disgustos donde el diálogo y la comunicación asertiva no tienen paso, por tanto, se pretende integrar la resolución de conflictos que requiere de una autorregulación, que no es innata en las personas, sino que, es un proceso que requiere de acompañamiento y trabajo, pues esto no se logra solo.

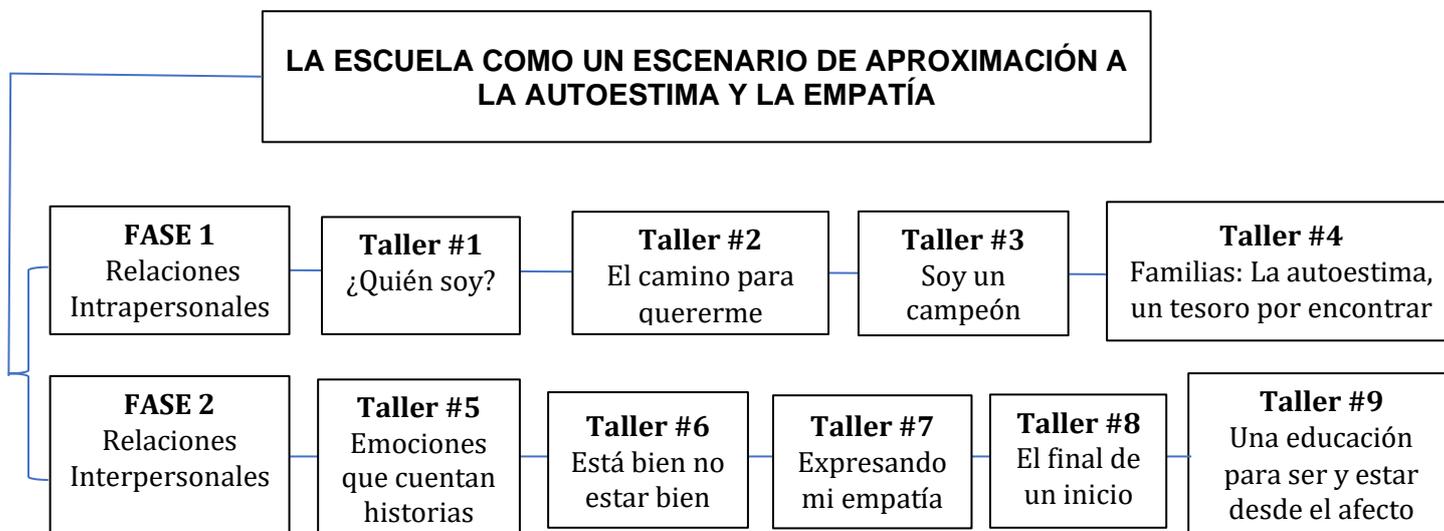
Por lo mencionado, el objetivo de esta fase es fortalecer las relaciones interpersonales de los niños, con el fin de contribuir a la convivencia de cada uno en su cotidianidad y por tanto en su desarrollo humano; en el presente proyecto pedagógico se enriquecerá y visualizará lo anterior desde el contexto institucional, puesto que posibilita visibilizar las transformaciones en cuanto a sus relaciones empáticas, el trabajo en equipo armonioso y una adecuada resolución de conflictos.

5.4. Propuesta de talleres.

A continuación, se presenta la estructura del diagrama 1 que muestra gráficamente como estará subdividida la propuesta pedagógica, con el fin de plasmar una ruta metodológica que evidencie las 2 fases que las componen y así mismo sus respectivos talleres.

Diagrama 1. Presentación de talleres

Nota: El diagrama 1 representa el número de talleres y contenido de cada fase de la propuesta pedagógica. Elaboración propia.



FASE 1: RELACIONES INTRAPERSONALES.

- **TALLER #1 "¿QUIÉN SOY YO?"**

PROPÓSITOS: Fortalecer la identidad de los niños y fomentar su autoestima.

INICIO: Se realizará la lectura colectiva del libro "El día de campo de don Chancho" de Keiko Kasza, que invita a fortalecer la identidad y reforzar la idea de sentirse cómodos

consigo mismos. Después de la lectura se invitará a los niños a conversar de manera reflexiva en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué paso en la historia? ¿Qué fue lo que más te gusto o no de este cuento? ¿Por qué Chancho deseaba cambiar su apariencia? ¿Por qué creyó que no le agradaría a la cerdita? ¿Qué hubieras hecho tú, cambiarías? ¿Por qué es importante aceptarse a uno mismo? Todos los comentarios se escribirán en un pliego de cartulina para elaborar una conclusión colectiva del curso de lo que evocaron las preguntas.

DESARROLLO: De esta manera se entra en la segunda parte, donde al niño días previos a este taller se le solicitará traer revistas. Así pues, se le brindará a cada niño un octavo de cartulina con el que construirá libremente a partir de recortes de revistas un “collage” de cosas sobre él o ella; la maestra en formación facilitará pautas orientadoras que guíen su realización:

- En el centro de la cartulina por medio de un dibujo el niño deberá plasmar un auto retrato y debajo de éste una breve descripción de cómo se percibe.
- Además, debe ir complementado con aspectos y características como: ¿Cómo se llaman? ¿Cuántos años tienen? ¿Cuál es su color favorito? ¿Cuál es su comida favorita? entre otras. Este se dejará a elección propia, permitiendo que cada uno plasme sus gustos personales mediante los recortes.

CIERRE: Una vez finalizado el collage se compartirán las diferentes construcciones de los niños y se irán ubicando en un área asignada de la pared del salón, posteriormente, se iniciará una reflexión frente al ejercicio anteriormente realizado que contribuyó a que cada uno se conociera un poco más. De esta manera la docente en formación irá retroalimentando y explicando el término de autoconcepto con apoyo de las elaboraciones de cada niño y del video “Autoestima para niños- Efy de Belfia” que evidencia la importancia de reconocer su autoconcepto, autoimagen y autoestima.

- **TALLER #2. EL CAMINO PARA QUERERME.**

PROPÓSITOS: Fortalecer la autoestima, la autoimagen y el autoconcepto de los niños.

INICIO: Se hará una sensibilización por medio del cuento “Elmer el elefante” de David McKee, el cual invita a los niños a descubrirse como seres singulares, con relación a esto y retomando los diferentes collages que los niños realizaron en el taller anterior, se hará un diálogo a partir de las preguntas ¿Qué te diferencia? ¿De qué manera se refieren a ti las personas? ¿Te agrada? ¿Cómo te describirías a ti mismo? Demostrando que cada uno tiene particularidades y fortaleciendo la manera de verse y sentirse valioso, pues es importante que los niños se valoren y acepten así mismos, ya que todo esto hace que sean más felices.

DESARROLLO: En este momento las maestras en formación le entregarán a cada niño un paquete de arcilla con la que tendrán el reto de hacer una escultura de sí mismos modelando la arcilla con sus propias manos, al tiempo que escuchan las siguientes definiciones y preguntas en base a la autoestima, autoconcepto y autoimagen, que ayudaran a orientar este ejercicio artístico:

- **Autoestima:** Es esa valoración y aceptación positiva que se tiene de sí mismo ¿Qué me gusta de mí? ¿Qué me hace único? ¿Qué cosas valoro de mí?
- **Autoimagen:** Es la representación mental que se tiene de sí mismo, el ¿Cómo yo me veo? ¿Cómo soy?
- **Autoconcepto:** Es de lo que cada uno se considera capaz ¿Qué cualidades encuentro en mí?

CIERRE: Se dejarán las esculturas de todos los niños en un lugar donde sean visibles para todo el curso, con el fin de que todos observen las diferentes creaciones, hallen en ellas cualidades, particularidades e intenten reconocer quien es el que está allí moldeado. Posteriormente, se reflexionará acerca de las preguntas que guiaron el taller, contribuyendo a la interiorización estos conceptos: autoestima, autoimagen y autoconcepto.

- **TALLER #3. SOY UN CAMPEÓN**

PROPÓSITOS: Fortalecer la autoestima y la confianza de los niños.

INICIO: Se inicia con la lectura colectiva de Willy el campeón de Anthony Browne que muestra como no hay que tener grandes músculos para poder ser un campeón. Una vez finalizada la lectura se iniciará un diálogo en relación con el cuento, orientado por preguntas como ¿Willy es diferente de los demás, por qué? ¿Cómo actúan los compañeros con Willy? ¿Por qué Willy se volvió un campeón? ¿Qué te hace auténtico? A través de las respuestas de los niños y por medio de un cartel de ejemplos cotidianos se irán reforzando los conceptos de cualidades y habilidades inmersos en el cuento leído. Luego por medio de las siguientes preguntas se orientará a los niños a una autorreflexión y reconocimiento de sus propias cualidades y habilidades: ¿Qué se les facilita hacer? ¿Qué les gusta hacer? ¿Qué deben mejorar? esto con el fin de resaltar que no todos tienen las mismas cualidades, ni habilidades y el valor de ser únicos.

DESARROLLO: Las maestras en formación entregarán a cada niño la silueta de un “árbol de las cualidades” plasmado en una hoja carta, donde los niños deberán dibujar diversos frutos y a partir de la autorreflexión realizada en el momento anterior escriban en cada fruto sus cualidades y habilidades que muchas veces son invisibilizadas por otras personas. Este “árbol de las cualidades” servirá de fondo para ambientar la escultura realizada en el taller anterior, con el fin de visibilizar las características externas e internas de cada niño en estas elaboraciones.

CIERRE: Se realizará un círculo de diálogo donde los niños puedan compartir sus expresiones artísticas, con el fin de que ellos se autoafirmen desde la palabra y así reconozcan, valoren y apropien sus propias capacidades. Luego de ello se escucharán los sentires de los niños por medio de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Te sentiste a gusto con el taller? ¿Te costó escribir tus cualidades y habilidades? ¿Cómo te sentiste al escribir tus cualidades y habilidades? ¿Crees que los demás reconocen tus cualidades y

habilidades? ¿Cómo crees que se sentiría una persona a la que no le reconocen sus cualidades y habilidades?

TALLER #4. FAMILIAS: LA AUTOESTIMA, UN TESORO POR ENCONTRAR

PROPÓSITOS: Visibilizar la importancia de la autoestima y la influencia que tienen los adultos frente al desarrollo social y afectivo de los niños.

INICIO: Se realizará la bienvenida a las familias por medio de tres momentos:

- En un primer momento se llevará a cabo la presentación de las maestras en formación quienes acompañaron los talleres anteriores.
- En un segundo momento se les contará a las familias el proceso que se realizó con los niños, resaltando las fortalezas y debilidades que surgieron en cada taller, al tiempo que se les entreguen las elaboraciones realizadas por cada niño (escultura, collage, árbol de las cualidades).
- En un último momento, se realizará un círculo de diálogo orientado por las siguientes preguntas: ¿Qué habilidades resalta del niño? ¿Qué comentarios suscitan las elaboraciones del niño? ¿De qué manera cree usted que puede resaltar y potenciar esas habilidades en casa?

DESARROLLO: En la pared del salón las maestras en formación dispondrán la silueta de un niño que se encuentra plasmada en un pliego de cartulina, con el fin de realizar una elaboración colectiva con las familias. Para realizar esta elaboración las maestras en formación mencionarán diversas situaciones a las familias, quienes de acuerdo con su postura personal deberán escribir dentro de la silueta su reacción o el cómo actuarían, con el fin de escuchar las acciones y palabras que las familias tendrían hacia los niños con quienes comparten.

Situaciones:

- El niño no quiere asistir al colegio.
- En la entrega de informes el niño ocupó el primer/último puesto.
- El niño te grita en un momento de enojo.

Después de ello se reflexionará sobre las respuestas que están escritas dentro de la silueta del niño, al tiempo que se escuchen las opiniones y argumentos de las familias en relación con sus posturas personales, para dar paso a una explicación de las maestras en formación quienes hablarán acerca de la repercusión que tienen las palabras en la autoestima de los niños, con el fin de concientizar a las familias sobre la importancia de las palabras y las actitudes que tienen con los niños.

CIERRE: Se llevará a cabo un círculo de diálogo para escuchar los sentimientos y percepciones de las familias frente al tema del taller, la importancia y sus reflexiones, al tiempo que las maestras en formación le entreguen a cada familia un corazón de papel donde escriban elogios, palabras motivadoras y afirmadoras, esto desde una mirada positiva que autoafirme y reconozca las potencialidades, habilidades y capacidades de los niños.

FASE 2: Relaciones interpersonales

TALLER #5. EMOCIONES QUE CUENTAN HISTORIAS

PROPÓSITOS: Comprender las emociones, fomentar en los niños la empatía emocional y sensibilizarlos en la empatía desde una situación de discapacidad en el aula.

INICIO: Se acercará a los niños a las cuatro emociones por medio de una explicación verbal de cada una (alegría, tristeza, ira, miedo) que estará apoyada por un material didáctico (emojis dibujados en esferas de icopor), donde los niños puedan identificar y diferenciar cada una, reconociendo que forman parte de todos los seres humanos.

Posteriormente, se observará el cortometraje animado “Cuerdas” de Pedro Solís García (2014), que permite sensibilizar a los niños sobre la empatía y el valor la amistad. Este taller se llevará a cabo en la sala de profesores, ya que cuenta con todas las herramientas audiovisuales. Una vez concluido el cortometraje, se orientará una reflexión por medio de preguntas como: ¿Qué sucedió en el corto animado?, ¿Qué emoción crees que tenía María al final del cortometraje, por qué? ¿Qué hubieras hecho si te encontrarás en esta situación o una similar? ¿Qué emoción tendrías?

DESARROLLO: Posteriormente, se les propondrá a los niños realizar 4 equipos, donde cada uno dramatizará una situación orientada por una emoción, que será dada por las maestras en formación solo al equipo que le corresponda; los demás equipos deberán estar atentos a la dramatización, para que al final de cada una puedan decir que emoción creen que representaron sus compañeros y si lograron identificarla.

Situaciones para dramatizar:

6. **Alegría:** Reencuentro con un familiar cercano.
7. **Tristeza:** Desaparece su mascota.
8. **Enojo:** Que alguien dañe algo valioso para el niño.
9. **Miedo:** Tenerle miedo a un animal.

CIERRE: Se llevará a cabo un círculo de diálogo que permita a los niños expresar sus emociones y sentires por medio de preguntas orientadoras: ¿Cómo se sintieron con la dramatización? ¿Fue difícil identificar las emociones? ¿Qué los pone tristes? ¿Qué los pone alegres? ¿Qué los enoja? ¿Qué les da miedo?

TALLER #6. ESTÁ BIEN NO ESTAR BIEN

PROPÓSITOS: Reconocer y expresar emociones, aprender a escuchar al otro y contribuir a la capacidad de empatía emocional – cognitiva.

INICIO: Las maestras en formación realizarán una retroalimentación acerca de las emociones vistas en el taller anterior, mediante un diálogo reflexivo con los niños, con el fin de que puedan compartir sus ideas, experiencias y sentires de forma cómoda que permita en ellos una sensación de tranquilidad.

DESARROLLO: Posteriormente, cada niño escribirá en papelitos anónimos una situación difícil por la que hayan pasado, luego lo introducirán en una caja dispuesta por las maestras en formación. Concluido este paso, la maestra sacará de la caja papelitos al azar, los leerá y los niños comentaran sus opiniones respecto a ¿Cómo me hubiera sentido en ese momento? y ¿Qué hubiera hecho si estuviera en esa situación?

CIERRE: Se realizará un círculo de diálogo reflexivo orientado por las siguientes preguntas ¿Cómo te sentiste en este taller?, ¿Te ha pasado algo similar a lo que mencionan tus compañeros?, ¿Te imaginabas las situaciones por las que pasaban tus compañeros?; con el fin de que los niños reflexionen acerca de lo sucedido y comprendan implícitamente lo que es la empatía. Retomando las respuestas de los niños, las maestras en formación explicaran de forma verbal que es la empatía y como esta tiene que ver con nuestra cotidianidad, por tanto, si somos personas empáticas podemos tener relaciones más afectuosas y cálidas con las personas de nuestro entorno, ser más sensibles y solidarios en las situaciones diarias.

TALLER #7. EXPRESANDO MI EMPATÍA

PROPOSITOS: Contribuir a la capacidad de empatía y propiciar la expresión creativa en los niños.

INICIO: Las maestras en formación organizarán aleatoriamente equipos de dos integrantes para que socialicen y establezcan un diálogo en el que compartan sus

emociones, gustos y preferencias respecto a sus experiencias significativas, comida y hobbies.

DESARROLLO: Posteriormente, cada niño elaborará una carta para el otro integrante de su equipo teniendo en cuenta la conversación que se tuvo en el inicio. Para ello se le entregará a cada niño una hoja de color en la que se encuentra el dibujo de un corazón, que al doblarlo se convierte en un sobre. Paralelamente, las maestras en formación pasarán por las parejas para colaborar en lo que los niños requieran.

CIERRE: Se hará una cuenta regresiva para que cada equipo se entregue la carta, que fue elaborada como muestra de afecto, solidaridad, empatía y amistad. Una vez se haga la entrega de cartas, las maestras en formación preguntarán a los niños ¿Qué sintieron al recibir la carta? ¿Les gustó?

TALLER #8. EL FINAL DE UN INICIO.

PROPOSITOS: Favorecer relaciones cálidas entre compañeros y aproximarse al concepto de empatía.

INICIO: Se retomarán las emociones trabajadas en el taller anterior por medio de una elaboración propia con emojis, basada en el emociómetro creado por Isern, S (2016) que consiste en situar la emoción que siente cada persona con el fin de reconocer las emociones propias y su magnitud, permitiendo a cada niño identificar y expresar la emoción que siente en el momento del taller. Posteriormente, se observará el corto animado "Mr. Indifferent" de Aryasb Feiz (2018), el cual permita acerca a los niños a la empatía y el cómo podemos contribuir a esta desde nuestro actuar en la cotidianidad. Este taller se llevará a cabo en la sala de profesores, ya que cuenta con todas las herramientas para proyectar el cortometraje.

DESARROLLO: Las maestras en formación orientarán una reflexión acerca del cortometraje y la empatía por medio de preguntas como: ¿Qué sucedió en el corto

animado? ¿Cómo te pareció la actitud del personaje al inicio del corto, fue la adecuada?
 ¿Qué emoción crees que tuvo la niña cuando el señor no le ayudo a rescatar su globo?
 ¿Qué crees que sintió la señora del ascensor cuando el señor no le tuvo la puerta? ¿Qué
 hubieras hecho si estuvieras en el lugar del personaje? ¿Has pasado por situaciones
 similares a la de los personajes? ¿Has ayudado o has sido indiferente en estas situaciones?
 ¿Crees que es importante ayudar, colocarse en el papel de los otros y ser solidario?

CIERRE: Se realizará un ejercicio práctico donde se creará un ambiente de relajación, disponiendo de melodías que inviten a la calma e iluminación que permita entrar en un espacio de confianza e intimidad, con el fin de hacer sentir bien a los niños y donde ellos puedan sentirse bien consigo mismos. Esto a través de un ejercicio de respiración consiente y guiada por las maestras en formación, donde harán uso de cinco tipos de respiración para niños, tomados de los nueve tipos propuestos por Sabater (2022). Cada uno contará con tres repeticiones:

- **Abeja:** Este ejercicio consiste en inhalar profundo y luego exhalar despacio imitando el zumbido de una abeja. La inhalación y exhalación se llevará a cabo cada una en cinco segundos.
- **Serpiente:** Se ubicarán teniendo la espalda totalmente recta y ubicarán ambas manos en su abdomen. En seguida se procederá a dar las siguientes indicaciones:
 1. Inhalar profundamente durante cinco segundos, mientras son conscientes del movimiento que se genera en el abdomen.
 2. Finalmente se irá soltando el aire (exhalar) mientras se hace el sonido de una serpiente durante el mayor tiempo que cada niño pueda.
- **Flor:** Consiste en imaginar que tenemos una flor en nuestras manos e inhalar profundo y con gusto, haciendo una respiración diafragmática en la cual se inhala lentamente por la nariz y después se exhala por la boca utilizando los músculos del tórax y del abdomen.

- **Globo:** En esta respiración se inhala por la nariz imaginando que un globo se está inflando por dentro del estómago y luego exhalar por la boca como si se estuviera desinflando.
- **Energía:** Se requiere inhalar profundamente, luego exhalar con fuerza y de forma veloz en el tiempo que cada niño pueda; esta respiración no solo se utiliza para la relajación sino, para la activación de nuestro cuerpo.

TALLER #9: UNA EDUCACIÓN PARA SER Y ESTAR DESDE EL AFECTO.

Este taller está pensado con las tres maestras titulares de grado segundo (201, 202, 203) que acompañan a cada una de las maestras en formación (autoras del presente trabajo de grado), puesto que desde el aula las maestras pueden incidir en los procesos de autoestima, empatía y convivencia de los niños, al acompañarlos durante un lapso significativo de tiempo.

Sin embargo, no fue posible enriquecer esta incidencia de las maestras, en tanto no se logró implementar este taller, ya que este posibilitaba una aproximación a la empatía como un eje importante en el quehacer docente, por lo que tal vez este taller hubiese generado un impacto que contribuyera en la realización de estrategias en el aula por parte de las maestras titulares, con el fin de mejorar la convivencia de grado segundo.

Lo anterior nos evoca la reflexión de cómo se lleva a cabo el proyecto nubes mencionado en el capítulo 1 y que se lleva a cabo de forma superficial y estructurada, reflejando que las maestras que hacen uso de este proyecto lo hacen por cumplir la norma, de lo cual se puede inferir que no le dan la importancia necesaria al aspecto de la convivencia, pues cuando median un problema en el aula lo minimizan y resuelven con un abrazo entre los afectados, como si no hubiese pasado nada, en vez de buscar una solución más efectiva entre ellos, donde los niños reflexionen sobre sus actos y

consecuencias, reconociendo así otras maneras de solucionar conflictos y de reconocer los sentimientos de los demás.

PROPOSITOS: Visibilizar la importancia de una educación desde el afecto y la empatía.

INICIO: Se realizará un ejercicio práctico, por el cual se les dé la bienvenida a las maestras titulares y se cree un ambiente de relajación, disponiendo de melodías que inviten a la calma y permitan entrar a las participantes en un espacio de confianza e intimidad, donde puedan sentirse bien consigo mismas y con las demás. Para ello se proponen tres momentos:

- **Consigo mismas:** Se realizará un ejercicio de respiración consciente y guiada por las maestras en formación, donde utilizarán los cuatro tipos de respiración mencionados por Graziana (s.f) y cada uno contará con tres repeticiones:
 - **La técnica 4-7-8:** Para empezar, hay que tener una postura cómoda y sentarse con la espalda recta, luego se debe colocar la lengua al inicio del paladar justo detrás de los dientes, para que así el aire exhalado se mueva por dentro de toda la boca, entonces con la boca cerrada se inhala por la nariz durante cuatro segundos, se sostiene siete segundos y se exhala por la boca haciendo un soplido durante ocho segundos.
 - **Respiración abdominal:** Se realizará una respiración diafragmática en la cual se inhala profundamente por la nariz y después se exhala por la boca, utilizando y controlando los músculos del tórax y del abdomen. El reto está en que el abdomen sea el que se mueve e hincha y no el pecho
 - **Respiración alternada:** Inicialmente se adoptará una postura cómoda para el ejercicio y se ubicará la mano derecha de tal forma que el dedo meñique, anular y pulgar queden totalmente rectos y el dedo medio e índice queden recogidos. Así pues, el dedo pulgar derecho tapaná la fosa nasal derecha y

de esta manera se inhalará por la fosa izquierda. Luego de esto, se procederá a tapar la fosa nasal izquierda con el dedo meñique y anular, liberando así la fosa nasal derecha con la cual se exhalará.

- **Respiración energizante:** Se realizará una inhalación larga, lenta y profunda por la nariz (expandiendo el diafragma) y después se exhalará de forma rápida y fuerte por la nariz (contrayendo el diafragma).
- **Con las demás:** En este momento se establecerán equipos de dos integrantes, con el fin de que mutuamente se realicen masajes en las manos, muñecas, cuello y hombros utilizando una crema hidratante dispuesta por las maestras en formación, al tiempo que se propicie un buen trato por medio de palabras motivadoras y elogiadoras que resalten las capacidades de su compañera de equipo.
- **Mis emociones:** Se llevará a cabo un diálogo frente a las emociones de las maestras titulares y el manejo de estas mediante las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las emociones más recurrentes en tu día a día? ¿Cómo manejas tus emociones (alegría, tristeza, miedo, ira)? ¿Qué les produce alegría, tristeza, miedo e ira)?

DESARROLLO: En las paredes del salón se dispondrán cinco carteleros de un pliego de cartulina cada uno, en donde se encontrarán escritas las siguientes preguntas: ¿Qué creen que es lo fundamental que una maestra debería saber acerca de los niños? ¿Logra identificar características de los niños? ¿Identifican como aprenden los niños y que les interesa? ¿Logra identificar las emociones de los niños, qué las causa y cuáles son más recurrentes? De esta manera, las maestras titulares observarán los carteles con las preguntas, las leerán y responderán en cada cartel con los marcadores dispuestos por las maestras en formación.

CIERRE: Una vez respondidas todas las preguntas de los carteleros se realizará un círculo de diálogo en relación con las respuestas construidas por las maestras titulares, las experiencias compartidas y el concepto de empatía con sus derivaciones emocional y

cognitiva que serán explicadas por las maestras en formación, al tiempo que las maestras titulares expresen si los temas profundizados son importantes en su quehacer docente y por qué.

6. Desarrollo de la propuesta pedagógica y análisis.

A continuación, se presentan los análisis de la propuesta pedagógica “Mundo de conexiones” con el fin de visibilizar las transformaciones de los niños a nivel de comprensión conceptual y de interiorización de los contenidos eje en su vida personal, considerando además los posibles desaciertos surgidos durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, en la que, a partir de la experiencia en los talleres, las sensibilizaciones, los círculos de diálogo, las elaboraciones de los niños y los autores mencionados en la biblioteca de las relaciones, se reconocen los alcances del trabajo realizado.

Así, en la fase 1 se develan los hallazgos de las categorías conceptualizadas en el capítulo 3, donde surgen además tres categorías emergentes, dentro de las cuales se visibilizan distintas formas de nominación por parte de los niños en las creaciones propuestas desde los talleres, al hacer referencia a ellos mismos y a los demás, demarcando estereotipos que se emanan del mundo Disney, también desde la influencia de las redes sociales en las construcciones subjetivas de los niños.

Por otro lado, en la fase 2 también se devela los hallazgos de las categorías propuestas, de las cuales surge una categoría emergente, que visibiliza la influencia del duelo en los niños y como sobrellevan esta situación con su familia. Es de aclarar que para respetar la privacidad e identidad de cada niño que participó en la presente propuesta pedagógica, se estableció un código para cada uno, donde se reemplaza su nombre por la letra “N” y un número que lo identifique. Además, cabe mencionar que esta participación se realizó con los permisos previos de las familias, por medio de un formulario online.

6.1. Fase 1: Relaciones intrapersonales.

Durante esta fase se propuso visibilizar algunos aspectos del desarrollo socioafectivo de los niños y niñas a partir del autorreconocimiento de la imagen, el concepto de sí mismo, el valor propio y la identidad.

son replicados desde la infancia en los diversos entornos y que se visibilizan cuando se persuade a los niños a ser fuertes desde aspectos físicos y también desde esa posibilidad de expresar como se ven y se sienten consigo mismos, sin demostrar debilidad, vulnerabilidad o sentimientos, pues en caso de que lo hagan se les asocia con el comportamiento de una niña, dejando de lado que estas características son innatas del ser humano e influyen en sus redes sociales y comportamientos. Pues como plantea Bergara, Riviere y Bacete (2008):

Mientras que no se nos educa en el desarrollo de habilidades emocionales. Se genera así un bajo nivel de tolerancia a la frustración, por no contar con mecanismos eficaces para elaborar y gestionar sentimientos cotidianos como la tristeza o el miedo y, sobre todo, aquellos relacionados con la vulnerabilidad, que se confunden con debilidad ... Como consecuencia de todo ello, aparecen cada vez con mayor frecuencia hombres solos con carencias afectivas y dificultades para relacionarse, en lo que se ha definido como "las soledades masculinas" (p.29).

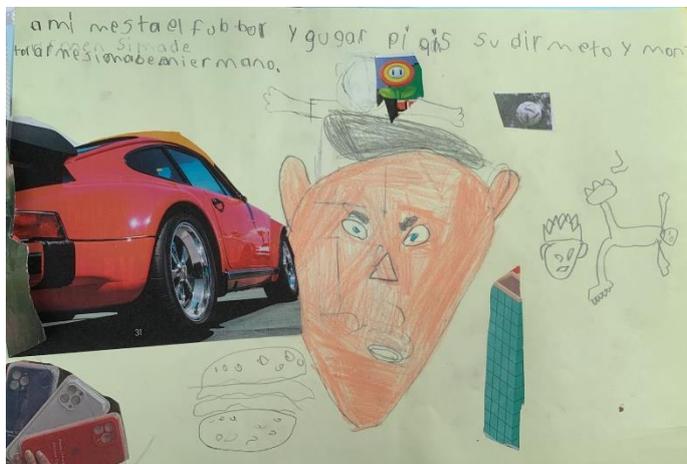
De acuerdo con Bergara, Riviere y Bacete (2008) se puede inferir que los estereotipos masculinos replicados en los niños influyen el desarrollo de la autoestima afectiva y en su autoimagen, ejemplo de esto N°34 en la *ilustración 4*.

Ilustración 4



N°15 demuestra fortaleza por medio del enojo

Ilustración 3



N°34 Resalta únicamente su rostro donde se evidencia rasgos de enojo

“La autoestima es aceptándote lo que te dan” N°11

Ilustración 6



Círculo de diálogo donde surgen los comentarios de N°1 y N°11

Las voces de los niños que surgen en el círculo de diálogo que se refleja en la *ilustración 6*, contribuyeron en la resignificación del concepto de autoestima y su importancia, que en ocasiones no es relevante para la familia o las instituciones educativas; quienes afectan significativamente el desarrollo de la autoestima de los niños mediante/desde sus palabras, pues como plantea Bronfenbrenner citado por Álzate, Ocampo y Martínez (2016) estos contextos inmediatos afectan de forma directa en la relación que construyen con sí mismo y en consecuencia con los demás, lo cual deja una huella en su vida personal.

En suma, esta fase posibilitó que los niños logaran una mayor comprensión e interiorización del concepto de la autoestima, reconociendo así su importancia, lo cual permite que se sientan más seguros consigo mismos y cambien comentarios en relación con sus cualidades y habilidades, permitiendo una mejor disposición consigo mismos y con los demás, contribuyendo a la cooperación y motivación entre compañeros. Lo anteriormente expuesto se refleja en las siguientes expresiones que se dieron en la elaboración de sus propias esculturas, momento que se aprecia en la *ilustración 7*:

“Como va a decir que no puede si hasta ahora está aprendiendo” N°3

“tienes que creer en ti mismo” N°20

Ilustración 7

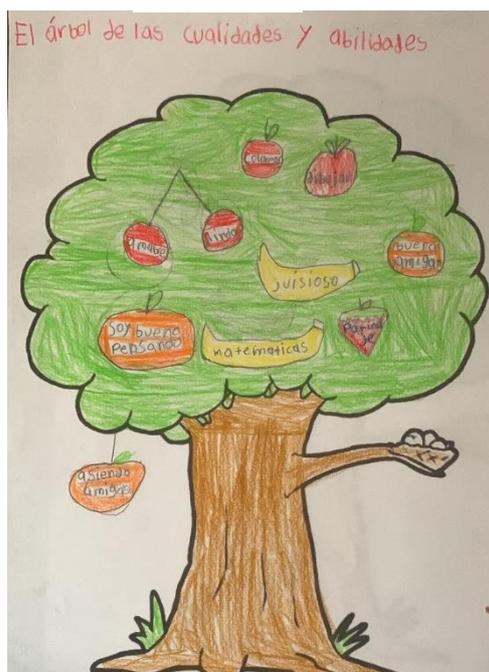


Los comentarios de N°20 y N°3 surge en la interacción con sus compañeros durante el desarrollo de su escultura

Logrando un avance relevante en cuanto a la percepción que tienen de sí mismos, pues anteriormente se condicionaban desde afirmaciones como: “no soy buena en casi nada”, “no sé en que soy bueno”, “soy buena en una sola cosa”, “solo creen que soy grosero”, las cuales se fueron transformando como resultado de las experiencias vividas en los talleres, escuchando nuevas expresiones con un enfoque reflexivo y critico como: “aprendí a confiar en mí mismo”, “soy buena pensando”, “no vemos las cualidades de los demás, pero si están”.

Considerando, a partir de los comentarios de los niños un potenciamiento en el desarrollo de su autoestima cognitiva, donde de acuerdo con los planteamientos de Alcántara (2005) se relaciona con el autoconcepto y expone pensamientos u opiniones sobre sí mismo (personalidad, comportamientos) que configuran las representaciones mentales que construye el sujeto en su cotidianidad. Esto se puede evidenciar en los árboles de las cualidades y habilidades que los niños elaboraron, dentro de los cuales se presentan a continuación cuatro de ellos en las *ilustraciones 8,9,10,11*.

Ilustración 10



Ilustración

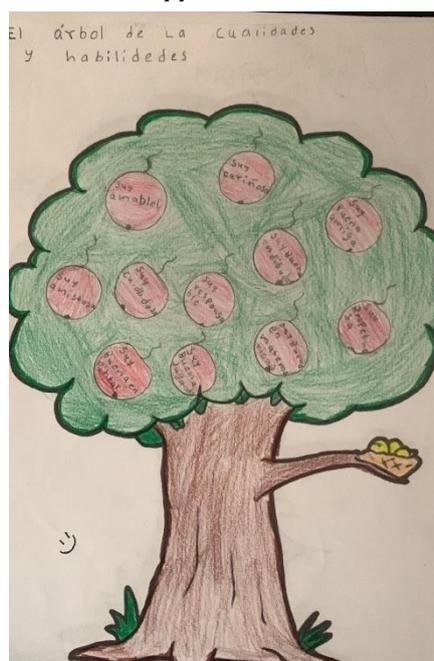
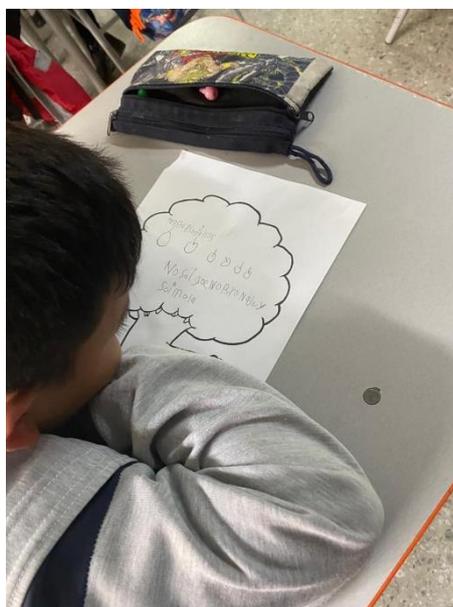


Ilustración 9



Ilustración 8



A partir de las elaboraciones de los niños en la fase 2, es notable como los talleres realizados en esta fase generaron en algunos de ellos un impacto significativo, además en otros espacios posteriores al desarrollo de la propuesta pedagógica, en el momento del descanso o a la salida del colegio, manifiestan el deseo de continuar participando de otras experiencias similares pues las consideran de su agrado, se observa también como logran

reconocerse como sujetos sociales y por tanto desean expresar más acerca de ese autorreconocimiento “quien soy” “como soy”, lo cual enriquece el desarrollo humano, la convivencia y las relaciones que construyen consigo mismos de manera más armónica.

Cabe resaltar, que para esta fase no fue posible realizar el taller #4 para las familias, puesto que, durante la implementación de la propuesta pedagógica, las maestras en formación se acogieron a la citación de padres gestionada desde la coordinación del colegio, sin embargo, el día de dicha reunión las maestras en formación llegan al colegio para realizar el taller y se les informa que ya no es posible brindar el espacio con el argumento de que debían cumplir con compromisos establecidos por la SED, los cuales les ocupaban todo el tiempo de la reunión. De modo que, las maestras en formación hicieron lo posible por establecer otro encuentro con las familias, pero no fue viable debido a sus labores diarias.

6.1.1. Categorías emergentes.

Durante el análisis de esta fase, surgieron 3 categorías emergentes que tomaron relevancia al ser reiterativas dentro de las elaboraciones y sentires de cada uno de los niños. Por lo que las maestras en formación consideran que es fundamental profundizar en estas categorías, por que influyen en los desarrollos integrales de los niños. A continuación, se precisan las categorías:

6.1.1.1. Apelativos que aluden a características físicas y comportamientos.

Se percibe dentro de los círculos de diálogo, las elaboraciones de los niños y sus comentarios, la relevancia y el impacto que tienen los apelativos en su vida personal como lo expresan algunos niños, muestra de ello son las *ilustraciones 12 -13*, visibilizando que estos afectan significativamente el desarrollo de la autoestima de los niños, pues con base en los planteamientos de Alcántara (2005) las relaciones con sus compañeros influyen en la construcción de su autoimagen y autoconcepto, generando en el niño/a un gran interés y susceptibilidad por ser aceptado dentro de su grupo y una sensibilidad al ser

menospreciado o criticado, pues sus compañeros “actúan como espejos que le reflejan las cualidades observadas”(p.25). Así pues, dentro de los sentires de los niños y las niñas en relación con los sobrenombres mencionaban:

“No me gusta el nombre que me pusieron, me lo quiero cambiar porque me molestan mucho” N°1

“profe a mí me molestaban por mi segundo nombre hasta que me conocieron” N°1

“no me gusta que me digan manitas de bebé” N°23

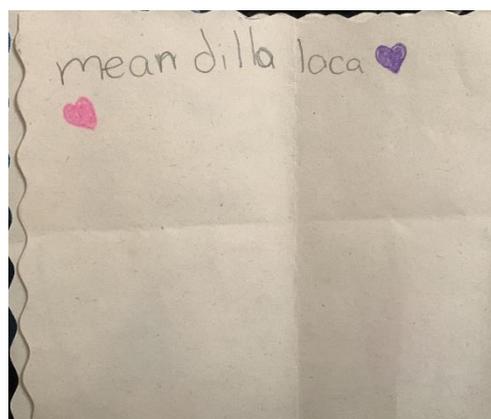
“Solo creen que soy grosero” N°18

Ilustración 13



“Me trataron mal y me sentí mal, me tratan mal”

Ilustración 12



“Me han dicho loca”

Cuando los niños precisan estos comentarios las maestras en formación orientan desde la autoestima y el respeto por el otro, contribuyendo al mejoramiento de las relaciones consigo mismos y con los demás, posibilitando una convivencia más armónica, pues de acuerdo con Alcántara (2005) a partir del rechazo o apelativos los niños pierden la motivación que ocurre cuando se relacionan con sus compañeros en un ambiente respetuoso, cooperativo y amistoso. Como consecuencia de este diálogo que se observa en la *ilustración 14*, los niños ven la importancia y la repercusión de sus palabras en los demás, reconociendo al otro desde sus cualidades o habilidades, al tiempo de valorar sus sentires, lo cual se demuestra en sus actitudes y comentarios como:

Ilustración 14

“No hay que poner apodos”

“Yo le digo Sebas porque así se llama”

“Llamarlos por su nombre”



“Diálogo colectivo acerca de los apodos”

Lo dicho hasta aquí supone que la fase 1 contribuyó en la educación de la autoestima de los niños, pues de acuerdo con Alcántara (2005) se consiguió que todos mutuamente se llamen por su nombre propio, resalten sus cualidades y dejen de lado los apodos que hacen sentir incómodos a sus compañeros, comportándose como menciona este autor de “forma visiblemente respetuosa y discretamente afectiva” (p.58) aumentando la confianza en sí mismos y enriqueciendo la autoimagen y el autoconcepto de cada uno/a.

6.1.1.2. Influencia de las redes sociales y los videojuegos.

Respecto a esta categoría, se pudo observar un patrón en las elaboraciones de las niñas, donde se ve la influencia de las redes sociales en la construcción de su identidad, donde socialmente se ven influenciadas por todo lo que aparece allí, desde su forma de vestir e interactuar, adaptando características en su autoimagen y autoconcepto como se puede observar en algunas elaboraciones donde plasman recortes de *influencers* (creadores de contenido) como se observa en el collage de N°9 en la *ilustración 15* y camisetas que hacen referencia a la red social TikTok como el autorretrato de N°30 en la *ilustración 16*, cuando se les invitó a ubicar recortes de revistas con imágenes que los identificara.

Según la consideración de las maestras en formación, esto puede ser originado por la cercanía que tienen los niños y las niñas desde edad temprana a dispositivos electrónicos (celulares, tablets, computadoras, televisores) donde empiezan a ser permeados por este

mundo digital, pues con base en los planteamientos de Carrillo (2020) “A diario un gran número de niños/as utilizan las redes sociales de manera inadecuada, sin ellos mismos/as ser realmente conscientes.” (p.14), por lo cual están propensos a acceder a información inadecuada, ya que no hay limitaciones durante la navegación en internet.



Ilustración 15



Ilustración 16

Elaboraciones de N°9 y N°30

Para las maestras en formación la cercanía de los niños y las niñas con la red social TikTok en específico, nos genera ciertas dudas e impacto, pues si el uso de esta red no está supervisado por un adulto, probablemente se ven expuestos a riesgos digitales que con base a Livingstone (s.f) citada por ICBF (2019) se dividen en tres categorías: riesgos de contenidos, de contacto y de conducta, embargo, si el acudiente realiza un acompañamiento evita los riesgos y el uso ilimitado del mismo.

Ahora bien, en cuanto a los niños se observa a partir de reiteradas características en sus elaboraciones una por los videojuegos, en particular Mario Bros y los dispositivos como ps5, como se visibiliza en las *ilustraciones 17,18*. Razón por la que las maestras en formación consideran que el uso ilimitado puede interferir con su desarrollo integral, pues con base en los planteamientos de Verástegui (2018) “muchos estudios apuntan a un aumento de las emociones negativas, de reacciones violentas y menos tolerancia a la

frustración” (p. 20) ya que los niños consumen principalmente videojuegos de acción y aventura que muchas veces contienen múltiples escenas violentas o agresivas, donde muchas veces “no será capaz de procesar adecuadamente, debido al desarrollo estructural y cotidiano de su forma de procesar la información” (p. 18)



Ilustración 18



Ilustración 17

Elaboraciones de N°14 y N°24

6.1.1.3. Influencia de los estereotipos de género.

A propósito de lo anterior, desde la sociedad género, en este caso son transmitidos desde el acceso a la información a través de los dispositivos electrónicos, este aprendizaje de género es importante porque se da en los primeros años de vida y sobre él se construyen rasgos fundamentales de la identidad personal ya que como menciona Iradier (2008) “se generan comportamientos mayoritarios que reproducen los estereotipos atribuidos a lo masculino y femenino” (p.21), los cuales se van interiorizando en los niños y las niñas influyendo en la concepción de sí mismos, así como se observa en algunas elaboraciones donde siete niñas se perciben y autorretratan como princesas con coronas y vestidos, lo que es notable en las *ilustraciones 19,20*, en cambio un niño con característica de personajes de anime como se puede observar en la *ilustración 21*.

Elaboraciones de N°20 y N°2

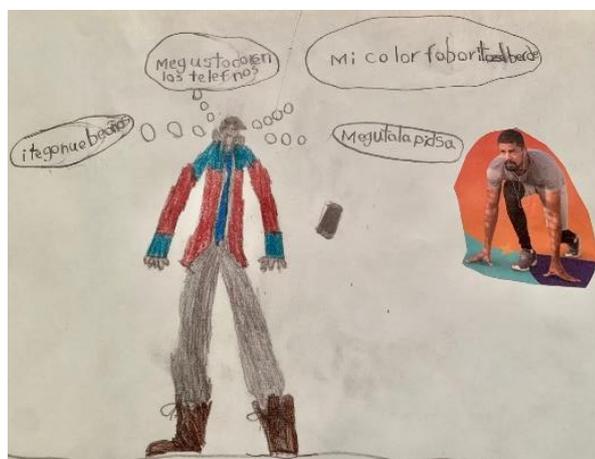


Ilustración 20



Ilustración 19

Ilustración 21



Elaboración de N°11

A partir de este dato las maestras en formación consideran que los niños tienen una autoimagen y autoconcepto más realista que las niñas, lo que puede ser ocasionado por las construcciones de género que han sido muy determinantes en los comportamientos de las personas desde la infancia, donde se relaciona a las mujeres con delicadeza y a los hombres con fortaleza, y como lo plantea Iradier (2008) “se corrige así a un niño “demasiado delicado” ya que se aleja del modelo de fortaleza que se asigna al estereotipo masculino” (p.22) .

6.2. Relaciones interpersonales.

En esta fase se contribuyó al reconocimiento de las emociones propias, para llegar a la comprensión de la empatía, evidenciado la importancia de estas. Por ello, los niños enriquecieron significativamente los círculos de diálogo que se observan en las *ilustraciones* 22,23 a partir de sus valiosas voces, sentires y nociones previas acerca de las emociones, las cuales definían como:

“Son nuestras reacciones de que estamos felices, tristes, miedo, enojado” N°27

“Cuando estás feliz” N°17

“Feliz, triste, amargado y así” N°9

“Son algo que ayuda, mi papá me dijo, todas nos alertan de algo” N°2

A partir de esas nociones previas se les explicó a los niños las cuatro emociones principales (alegría, tristeza, miedo, ira), donde se les preguntó a ellos si la tristeza es importante, a lo que la mayoría respondían que no, por el contrario, N°2 si la considera importante porque “la tristeza ayuda”.



Ilustración 23



Ilustración 22

Así pues, se les pregunta a los niños ¿en qué momento sienten cada emoción?, donde algunas de las respuestas se pueden observar a continuación en la *tabla 1*:

Tabla 1. Emociones de los niños

Consolidado de las respuestas de los niños acerca de cómo han vivido las emociones.

Alegría	Tristeza	Miedo	Ira
“Cuando me felicitan” “En mis cumpleaños” “Cuando estoy con mi familia”	“Cuando un familiar se nos va” “Cuando estoy sola y siento que no hay nadie” “Todo el tiempo cuando mis papás se separan”	“Cuando dormía sola” “Cuando vi una sombra que no era la mía y prendí la luz y era mi hermana” “Cuando me quedo a dormir solo en la sala” “Era mi mente jugando conmigo” “Mi papá me asusta” “Un familiar me asusta”	<i>En esta emoción las maestras en formación modifican la pregunta inicial a ¿Cuándo sienten ira cómo reaccionan?</i> “Golpear algo o tirarlo” “No puedo controlarla” “En casa cuando se enojan me gritan, me dicen que me vaya y eso me hace sentir triste” “Cuando me golpea mi tío” “Yo controlo mi ira, respiro profundo” “Cuando tengo ira pienso en helado” “Pienso en cosas bonitas” “Estoy con mi peluche” “A veces parto los vasos de vidrio”

(Fuente: elaboración propia con las voces de los niños)

Ante lo expuesto por los niños en la *tabla 1* y en relación con la categoría de *emociones*, las maestras en formación expresan tres inferencias. En primer lugar, que a los niños se les dificulta evocar momentos alegres con la misma facilidad que lo hacen con la ira, pues se puede observar que la emoción con más comentarios es la ira y la de menor comentarios la alegría. En segundo lugar, el cambio de la pregunta ¿En qué momento o situación sienten alegría, tristeza y miedo? A ¿Cuándo sienten ira cómo reaccionan? Influyó en la cantidad de respuestas de los niños, pues se considera que puede ser más fácil recordar sus propias acciones, a los momentos que le hacen sentir cada emoción. En tercer lugar, que los niños identifican las emociones a través de la cotidianidad y las expresan con naturalidad al encontrarse en un espacio de confianza en el que se sienten escuchados y comprendidos.

Lo que permitió que mostrarán un gran interés por expresar sus sentires, permitiendo en ellos un estado de bienestar y felicidad, que se puedo apreciar a través de sus voces:

“me siento bien porque me pude desahogar” N°31

“me puse feliz por que escribí lo que me pasó” N°19

“profe me sentí chévere con ustedes, me gustó que hicieran esta actividad para poder hablar” N°33

“Me gusta ese salón, acá nos tratan bien” N°22

En cuanto a la categoría de *empatía*, las emociones permitieron en los niños visibilizar que sus compañeros de curso también viven experiencias similares, en cuanto al sentir de cada emoción, demostrando así la apropiación de la empatía emocional por medio de palabras y acciones hacia sus compañeros, en especial en los momentos de tristeza, donde mutuamente se abrazaban (como se observa en la *ilustración 24*), se preocupaban y se hacían reír, como se reflejó en el taller cinco, donde N°20 le hacía cosquillas a N°2 “para que no llore y no este triste”, considerando así que una de las posibles causas se relaciona con las neuronas espejo, pues retomando los planteamientos de Carpena (2016) las:



Ilustración 24

Regiones del cerebro asociadas con sentir determinadas emociones son activadas al ver esta emoción en otra persona o en conocer una situación que condicionará a esta persona a sentirla. Así una exposición de actos de estima, o de agresión, provocará el mismo efecto que si estas acciones fueran observadas en la realidad. (p.28)

Este efecto mencionado por Carpena se percibió en el mismo taller, donde N°31 al ver a sus compañeros tristes y llorando, se conmueve al observar tristeza y asombro en su rostro, al tiempo que les pregunta a sus compañeros ¿Cómo están? Y ¿Qué les paso?, lo que propicia con base en los planteamientos de Carpena (2016) una conexión, comprensión y apropiación con el dolor del otro, generando un deseo por cuidarlo y protegerlo, que enriquece su capacidad de empatía y una convivencia armónica dentro del curso, donde valoran el esfuerzo de sus compañeros mediante expresiones como:

“Me sentí triste porque mi amigo me escribió algo muy lindo” N°23

“El hizo mucho para hacer mi carta, y eso me gustó” N°22

Ahora bien, dentro de la categoría de *comunicación* se visibilizó un diálogo limitado entre niñas y niños, de lo que se puede inferir dos causas: la primera que es debido a las construcciones sociales que permean los lazos fuertes y genuinos entre ellos y ellas desde edades tempranas, pues con base en los planteamientos de García, Ayaso y Ramírez (2008) el género considerado como construcción social, genera procesos de enseñanza y socialización diferenciales a partir del sexo de cada uno, condicionando las relaciones sociales que se transforman al transcurrir los años. Por lo cual las autoras afirman que, “el problema es que los estereotipos de género jerarquizan las relaciones, por ejemplo, el género masculino se presenta como superior al femenino, apareciendo como natural y justificando la existencia de las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres” (p.174)

La segunda inferencia, se encamina hacia las dinámicas propias de los niños en los escenarios educativos, donde relacionan la cercanía de un niño con una niña con relaciones amorosas, como la de noviazgo, pues al ver esta cercanía empiezan a hacer afirmaciones como que “se gustan” o “son novios”, lo que intimida o afecta a los niños que solo intentaban relacionarse con sus demás compañeros sin importar el género.

En cuanto a la categoría de *convivencia*, está se puede ver a lo largo del desarrollo de esta fase, sin embargo, en el taller #6 se centra en la organización de los niños de manera que compartan con quienes no tienen tanta cercanía, para promover el diálogo y las relaciones con todos los que habitan el salón de clase y contribuir a la capacidad de empatía cognitiva, a partir de las situaciones que mencionaron los niños al inicio de esta fase y de las expuestas en este diálogo donde prevaleció la escucha activa y una buena disposición frente al otro, como se observa en las ilustraciones 25,26,27,28.

“Tenemos más cosas en común que las que pensábamos” N°18

“Le conté mi mayor secreto” N°29

“Tengo un nuevo amigo” N°33

Dialogo libre desde sus intereses

Ilustración 25



Ilustración 27



Ilustración 28



Ilustración 26



Ilustración 34

Las voces de los niños reflejan que la mayoría de ellos están desarrollando su empatía cognitiva, pues con base en los planteamientos de Carpena (2016) en este tipo de empatía se comprende al otro desde sus sentires y reacciones, sin la necesidad de compartir la misma situación o emoción. Razón por la que se acerca a los niños al concepto de empatía desde acciones cotidianas que han realizado ellos u otras personas, aportando a una actitud empática desde pequeños y significantes actos cotidianos. Por ello se muestra el cortometraje "Mr. Indifferent" como se aprecia en *la ilustración 35*, que permite a los niños observar las acciones del personaje en relación con la empatía y posteriormente precisar comentarios como:

"Él me dijo que era inteligente" N°5

"Me sentí bien cuando la vi" N°15

"Me dijo era su mejor amigo" N°21

"Me sentí triste porque mi amigo me escribió algo muy lindo" N°23

"El hizo mucho para hacer mi carta, y eso me gusto" N°22

"Me costó escribir cosas en la carta" N°2

"Le invertí mucho trabajo a la carta" N°7

"Me gusto hacerle una carta" N°1

"Lo que hizo la señora lo hizo feliz" N°4

"yo ya lo había visto cuando mis papás se habían separado" N°18

"El señor era grosero, era malo" N°20

"La señora lo cogió de la mano y fue bueno" N°34

"Es como solitario" N°11

Ilustración 35



Ilustración 36

Círculo de diálogo frente al cortometraje "Mr. Indifferent"

Además, se observa que los niños relacionaban la empatía con la solidaridad y la importancia de ayudar a los demás, por lo que en el círculo de diálogo del que da cuenta la *ilustración 36* se les preguntó a los niños si ¿han ayudado y cómo se sintieron al hacerlo?, a lo que respondían:

“Se sintió bien por ayudar a una persona” N°9

“Yo no ayudo porque no me pagan” N°24

“Una señora le pidió el favor a mi mamá de pasar la calle y la ayudamos” N°30

“Ayudar a las personas mayores y menores” N°13

“A las que están embarazadas deben darle el puesto” N°1

Al presenciar que gran parte de los niños han ayudado o han visto a los demás ayudar, se les pregunta la importancia de estas acciones y ellos afirman que:

“Porque recibimos ayuda a cambio” N°11

“Si uno no ayuda a alguien le llega el karma y eso es algo malo” N°7

“Hay varios karmas, el instantáneo y el que llega después” N°26

“El karma son cosas buenas” N°19

Por lo que se infiere que los niños ayudan a los demás con la esperanza de recibir ayuda a cambio y con el temor del karma, tema que, aunque no estaba contemplado en esta fase, los niños abordaron y ampliaron a partir de sus conocimientos previos y sus experiencias personales.

En suma, esta fase posibilitó a los niños conocer aún más a sus compañeros, enriqueciendo sus procesos de socialización y convivencia, en los cuales se observó un avance en la cooperación y el respeto que se fortaleció continuamente al trascurrir cada taller, un diálogo fluido mediado por una comunicación asertiva y cierta preocupación por sus compañeros, lo que contribuye en una convivencia más armónica.

Cabe resaltar, que no fue posible realizar el taller #9 para las maestras titulares propuesto en esta fase, puesto que desde la coordinación del colegio no se logró gestionar el espacio y tiempo para dicho taller, pues las maestras se encontraban en el proceso de consolidación del grupo de niños para el año escolar, donde además estaban bajo una extensa jornada escolar y los horarios de tiempo libre no coincidían entre las maestras titulares y las maestras en formación, por esta razón no se logró fijar una fecha.

6.2.1. Categorías emergentes.

Dentro de esta fase se reiteró mediante las voces de los niños y las niñas una categoría emergente en relación con el duelo y cómo se transita dentro de sus familias, pues esto afecta significativamente a los niños, quienes demuestran sensibilidad y tristeza frente a esta situación.

6.2.1.1. Duelo.

“En efecto, nunca hay que olvidar que las manifestaciones de duelo no son universales, generalizables, sino que vienen mediadas por la cultura en las que sucede” (Cabodevilla,2007)

Se observó a partir de los círculos de diálogo, los papelitos anónimos del taller #6 que se muestran en las *ilustraciones 37,38,39,40* y las voces de los niños, que el duelo era un elemento muy reiterativo, lo cual generaba susceptibilidades emocionales en ellos y al indagar sobre el manejo de este tema en sus familias se coligió que en la mayoría de casos cuando los niños intentan hablar con alguien cercano acerca del duelo y lo que este provoca

en ellos, no les prestan atención y cambian el tema de conversación o por el contrario los niños no son quienes deciden expresar sus sentimientos en sus hogares:

“no me gusta contarle nada a mis papás” N°33

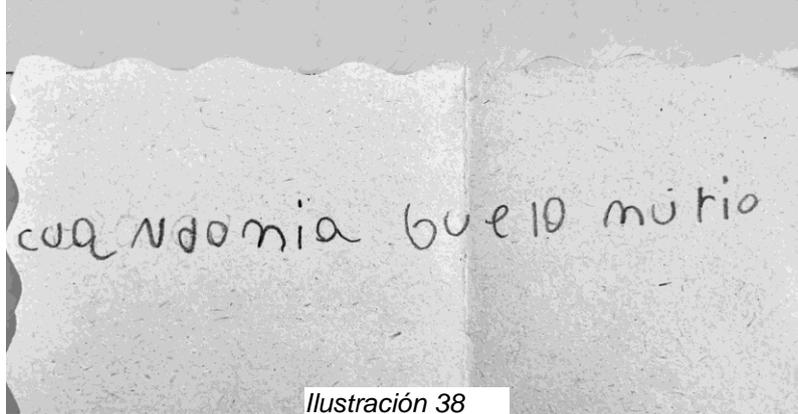


Ilustración 38

“Cuando mi abuelo murió”

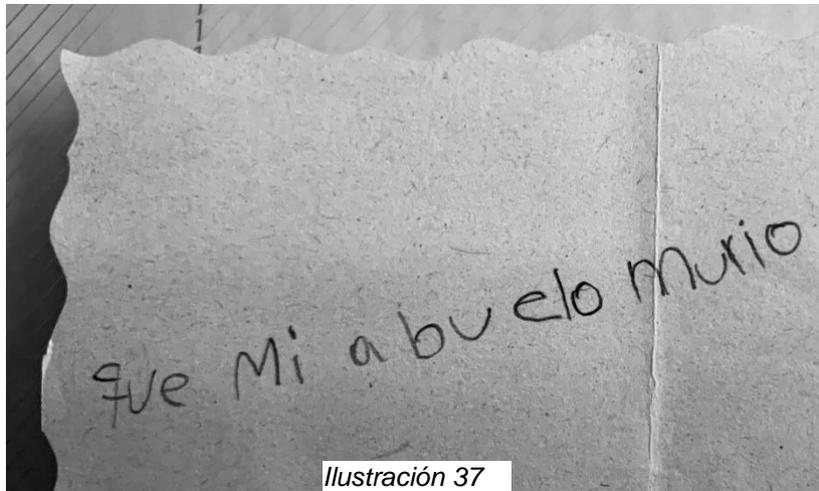


Ilustración 37

“Que mi abuelo murió”

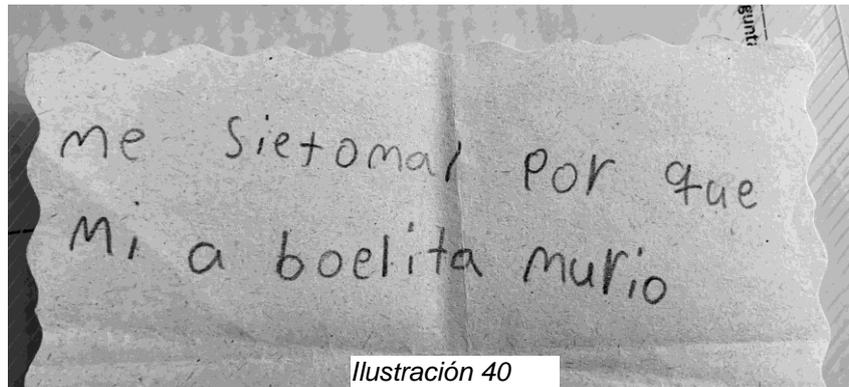


Ilustración 40

"Me siento mal porque mi abuela murió"

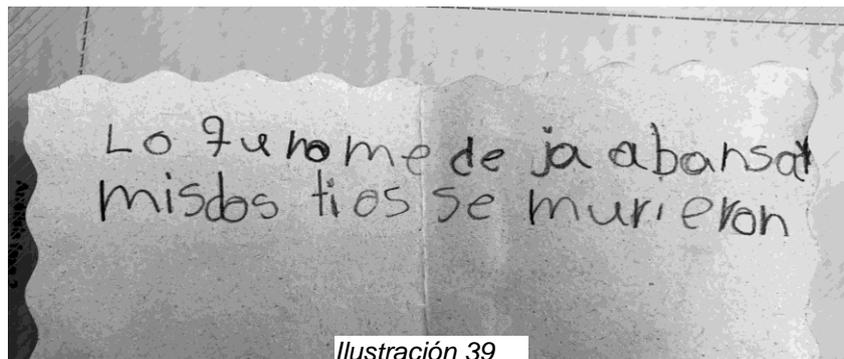


Ilustración 39

"Lo que no me deja avanzar, es que mis dos tíos se murieron"

Así pues, se infiere que esta susceptibilidad que desató llanto en la mayoría de los niños durante el taller #6, es debido al cómo han tenido que pasar por esta dolorosa situación solos a causa de lo mencionado en las familias, de quienes se puede considerar que no desean hablar sobre el tema y prefieren evitarlo, para no abrir sus propias susceptibilidades y mostrarse resilientes frente a sus hijos. Esto desde el punto de vista de Díaz (2016) logra que el niño disimule su dolor y por consiguiente sus emociones, al intentar imitar a sus familiares.

Por el contrario, cuando los niños son quienes evitan este tema en la conversación como N°33, se considera que son sus familias las que interfieren en este proceso al cohibirlos desde pequeñas palabras o acciones, donde se minimizan sus emociones u opiniones. Por ello, para Cabodevilla (2007) es importante que los niños expresen sus emociones y sentimientos, así sean en algunos momentos difíciles de conllevar, pues en esta etapa Quintero, S., Albarracín, Gelves, Morales y Vargas (2014) plantean que hay que:

Sentar las bases sobre las cuales se construye el sujeto como ser sensible, emocional y afectivo... al tiempo que es esencial para la convivencia en tanto estimula las habilidades para resolver de forma adecuada problemas y conflictos de índole personal, familiar y colectiva. (p.17)

Por lo mencionado, se considera que se deben generar espacios de escucha, que permitan acompañar a los niños en estas vivencias y deconstruir los tabús en los que se ve al niño como un menor que no comprende el duelo o que sufre menos, al pensar que esta situación no generaría el mismo impacto para ambos. Pues, como plantea Díaz (2016) “es preferible acompañarlos en esa experiencia, facilitarles las despedidas, la expresión emocional, un escape, a tratar de alejarlos para que no vivan y sientan el dolor o tengan la posibilidad de sufrir”.

7. Conclusiones.

Este capítulo da cuenta de los aciertos, desaciertos y logros de la propuesta pedagógica en los niños, las maestras titulares y en formación, quienes a partir de las estrategias utilizadas enriquecieron sus procesos de aprendizaje. De acuerdo con lo mencionado, se precisan las reflexiones finales.

Durante el desarrollo de la propuesta pedagógica observa un avance significativo en la convivencia armónica del curso, donde se observan capacidades empáticas entre compañeros, reconocimiento de su autoestima y emocionalidad, que logran salir de los compromisos escolares. Además, se disminuyó el uso de apelativos, donde una de las posibles causas es la conciencia sobre el impacto que generan en el bienestar del otro. Esto suscita expectativas en las educadoras en formación acerca del impacto del trabajo de grado, teniendo en cuenta que fue muy corto su desarrollo y sería muy importante que otras compañeras dieran continuidad a la propuesta.

En esta misma dirección, es de destacar que se transformó la concepción que tenía la maestra titular frente a los niños, pues después de la implementación de la propuesta pedagógica la maestra expresa un asombro por las nuevas formas en que se relacionan sus estudiantes. Además, se observa una mayor aproximación a la capacidad empática mediante la solidaridad por parte de ella, donde se resaltan dos situaciones en particular: en primer lugar, la maestra titular muestra preocupación por el proceso académico del estudiante N°24 quien por dificultades económicas solo tenía un cuaderno para el colegio, que además utilizaba desde grado primero, por lo que la maestra decide con dinero propio comprarle los cuadernos a utilizar en el año escolar.

La segunda situación, también está en relación con el aspecto económico de las familias, quienes no han accedido al libro de estudios de grado segundo, motivo por el que la docente toma la decisión de obsequiar un libro de estudios a los niños, con el fin de contribuir en sus procesos de aprendizaje y el bienestar de sus estudiantes.

Asimismo, se aproximó en el reconocimiento de los niños como sujetos sociales a partir del autoconcepto y la autoimagen. Pues en el desarrollo de la propuesta los niños se

aproximaron a su propia percepción, desde comentarios que valoraban y reconocían más sus gustos, cualidades y habilidades sin preocuparse por los comentarios u opiniones de los demás, lo cual contribuye en las relaciones que establece con los demás.

Como maestras en formación, consideramos que es de vital importancia brindar espacios seguros que permitan a los niños expresarse con confianza y libertad, como se logró en la implementación de la propuesta pedagógica, con el fin de contribuir en otros aspectos de su vida y en sus aprendizajes, teniendo en cuenta sus emocionalidades.

Asimismo, se visibilizó la importancia de planear en la propuesta pedagógica, ya que gracias a esta se logró una articulación entre las categorías a desarrollar con los niños, pues no se hace una fragmentación, sino que se busca mantener un hilo conductor que propicie espacios seguros para la implementación de la propuesta, a través de estrategias que permiten una mayor aproximación de los niños de forma práctica a conceptos como la autoestima y la empatía.

Dentro de las estrategias se resalta la mediación de la literatura que acompañó algunos talleres y que permitió a los niños hacer otras interpretaciones en relación con los conceptos que guiaban los talleres. También, los cortometrajes que permitían en ellos un primer acercamiento de sensibilización en relación con las categorías que guiaban la propuesta y desde las percepciones de cada uno sobre los materiales audiovisuales.

De otra parte, es de reconocer el papel que cumplen las familias en el desarrollo social y afectivo de los niños, reconociendo sus emociones, validándolas y brindando apoyo, pues esto influye en la construcción de sus identidades y subjetividades, donde la confianza es fundamental.

Respecto a lo anterior, se reconocen algunos desaciertos, dentro de los cuales, y por razones ajenas a la voluntad de las educadoras en formación no fue posible el encuentro con las familias, puesto que no se contó con las condiciones de tiempo ni de espacio físico, esto al dar prioridad a otras cosas por aspectos institucionales, donde es evidente la preocupación de las familias por aspectos cuantitativos y comportamentales,

dejando de lado los aspectos emocionales. Por lo expuesto, las familias no tuvieron la posibilidad de conocer la propuesta y de compartir con las maestras en formación los aportes que les podían brindar acerca de sus hijos, para dar un lugar importante a los aspectos socioafectivos.

Otro desacierto que se evidenció en el análisis de la propuesta pedagógica fue limitar sutilmente el ejercicio del taller #3, al escribirle a los niños algunos ejemplos de cualidades y habilidades, con el fin de que ellos ejemplificarán cada uno. Sin embargo, el efecto fue contrario y algunos replicaban lo escrito por las maestras en formación en sus elaboraciones.

Como resultado, las maestras en formación se proyectaron en su educación post gradual, en donde ven necesario plantear estrategias pedagógicas a partir temas que han sido alejados de la escuela, como los aspectos emocionales y contribuir en una convivencia más armónica. Además, les gustaría enfatizar en la incidencia que tuvo la propuesta en cada una de ellas desde un aspecto personal, lo cual se precisará a continuación:

Karol Arguello.

Como maestra en formación a lo largo de la construcción y desarrollo de esta propuesta pedagógica me motivaba el interés de propiciar espacios dentro del aula que promovieran el desarrollo integral de los niños del curso 201, ya que estos niños fueron mi primer acercamiento a un espacio de práctica, donde durante año y medio cree lazos afectivos muy importantes para mí y mi proceso formativo.

Durante la construcción de lo que implicaba hacer esta propuesta, adquirí múltiples referentes conceptuales que enriquecieron mi discurso pedagógico en relación con el fortalecimiento socioemocional. Todo esto me mostró la importancia de brindar espacios para que así los niños se sintieran valorados y respetados por sus compañeros y maestras, generando una repercusión positiva en ellos, donde mostraron una mayor disposición en comprender y compartir los sentimientos de quienes los rodeaban.

Sin embargo, se tuvieron algunos desaciertos durante el desarrollo de la propuesta, que por el contrario me motivan a seguir aprendiendo e indagando para así enfrentar esos nuevos retos. Finalmente, considero que lo más importante fue esa incidencia en mi autoestima y empatía que más allá de los estigmas de ser alguien “con más edad”, fue una oportunidad de crecimiento personal más allá de lo superficial.

Karem Cruz.

La propuesta pedagógica logró un impacto, satisfacción y enriquecimiento en mi aspecto formativo y personal, en lo segundo me aproximé a los conceptos de los talleres previo a la implementación de estos, ya que decidí fortalecer mi autoestima desde mi autoconcepto y autoimagen, pues ¿Cómo quiero aproximar a los niños a este concepto, si no inició conmigo misma? Posteriormente, desde mi vivencia y experiencia de cada taller seguía enriqueciendo esta actitud en mí, al tiempo que visibilizaba la importancia de que los niños reconocieran, se aproximaran y en algunos casos fortalecieran este aspecto desde la escuela. Pues en ocasiones estos temas parecen ser dejados fuera del aula donde infiero que es por darle prioridad a otros aspectos que están dentro del currículum.

De ahí que esta propuesta me deja con el interés de seguir contribuyendo dentro y fuera del aula en estos aspectos emocionales, convivenciales y reflexionar el cómo nos dirigimos a los niños, pues las palabras con las que los demás se refieren a ellos considero que también influyen sus procesos de autoestima e identidad. Además, de visibilizar el cómo las relaciones intra e interpersonales pueden ser reconocidas y fortalecidas en las instituciones educativas, contribuyendo implícitamente a una convivencia más armónica.

Laura Parra

Al finalizar este proceso con los niños, me deja muchas enseñanzas, una de ellas es la importancia de hablar de los sentires de ellos, el cómo como maestras podemos aportar en su construcción como personas desde allí, el estar con ellos me permitió pensarme en otras maneras de ser maestra. Es fundamental cultivar en los niños el sentido del cuidado

por el otro, desde la empatía y el reconocimiento de sus emociones, al darme cuenta de que el compañero que tengo a mi lado también vive situaciones difíciles, me hace sentir que no estoy solo, que son situaciones de vida las cuales todos tenemos, pero que hay que buscar la manera en cómo las transitamos y esto es lo que quería que los niños contemplaran.

Por eso la autoestima acá tiene un lugar importante en los niños, porque es necesario que ellos se den un lugar valioso, se reconozcan como un sujeto de emociones, capacidades y habilidades, lo cual les permite tener herramientas para convivir con el otro de una forma sana. Este trabajo me enriqueció en mi vida personal y profesional, ya que con los análisis y reflexiones que suscitaron alrededor de la propuesta, me di cuenta lo mucho que puedo aportar en este proceso de inquietarnos por la salud mental de los niños y de los maestros.

Anexo 1. Diario de campo

DIARIO DE CAMPO N° 9	
Fecha: 24 de marzo de 2022.	
Nombre de la estudiante: Karol Dayana Arguello Bautista	Código: 2019258085
Objetivo de la sesión: Reconocer el cuento y sus partes	
PREGUNTAS O INQUIETUDES	
¿Cuáles son las partes del cuento? ¿Cómo reconocer y apropiarse de dichas partes?	
CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS/ ANALÍTICAS	
<p>Para el inicio, la maestra en formación propone un círculo de diálogo con el fin de escuchar las nociones previas de cada uno de los niños acerca de que es un cuento y sus respectivos elementos, con el fin de recoger cada uno de sus sentires y partir de esto para profundizar más en el tema.</p> <p>Una pregunta que inicia el diálogo es ¿Qué conocemos sobre los cuentos? A lo que los niños responden con personajes, finales felices, lugares, aventuras, magia, etc. Lo que nos deja ver esa concepción inicial que tienen los niños sobre la estructura, por lo que procedemos a leer el cuento "Aladdin" pero durante la lectura se intentaban rescatar aspectos importantes como: ¿Quién es el personaje principal? ¿En qué lugar creen que se desarrolla esta historia? ¿Cuáles decisiones creen que debe tomar Aladdin? Por lo que responder a estas preguntas, abre la posibilidad de una comunicación dialógica que tiene que ver con estrategias discursivas como la argumentación, la explicación, el diálogo [...] (Rincón, Sierra, Galeano, 2015). Una vez finalizada la lectura procedemos a realizar unas preguntas que nos situaran en 3 momentos del cuento: inicio, nudo y desenlace, donde los niños implícitamente están reconociendo momentos importantes de la historia;</p>	

una vez completado esto, la maestra en formación hace una breve explicación de los elementos encontrados y demostrando la estructura del cuento leído anteriormente. Ya que es importante reconocer las partes del cuento porque nos ayuda a comprender mejor su estructura y a entender cómo se desarrolla la trama. Además, al identificar las diferentes partes del cuento, podemos analizar y evaluar su contenido de manera más detallada, lo que nos permite apreciar la obra de manera más completa.

Para el centro de la sesión la maestra propone con ayudada de su imaginación y creatividad inventar un cuento, teniendo en cuenta los saberes adquiridos y finalmente decorará su libro debidamente con la plantilla propuesta, teniendo en cuenta lo que nos menciona la Bases Curriculares (2017) que nos afirma que los niños y las niñas disfrutan del movimiento, pues su energía es desbordante y necesitan exteriorizarla. Por lo cual debemos generar estrategias pedagógicas que nos permitan transmitir conocimiento desde otras maneras. En esta parte repentinamente el estudiante Kevin Pamplona tomó una actitud negativa frente a la actividad ya que manifestaba que “no podía” “no sabía que escribir” y “lo que le toco estaba muy difícil” por lo que la maestra titular se hizo enfrente de él para pedirle el favor de hacer el ejercicio por lo que el arremetió contra ella, tirándole el puesto encima, lastimándola, luego de esto salió corriendo por todo el salón empujando a sus compañeros y gritando.

Esta situación interrumpió la actividad por lo que se debió llamar al coordinador y a la psicóloga ya que estos ataques hacia los demás se han repetido varias veces.

CIERRE DE LA SESIÓN

Este incidente paso a manos de la maestra titular por lo que la maestra en formación procedió a intentar calmar el grupo, ya que se habían alterado por lo ocurrido. Finalmente, se intentó continuar con el ejercicio para Fortalecer los temas previos: estructura de oraciones y de cuentos.

CONSIDERACIONES PARA PRÓXIMAS INTERVENCIONES

Es necesario reforzar en los niños las oraciones compuestas ya que se quedan cortos a la hora de escribir. Por otro lado, es de reflexionar el incidente ya que como maestra en formación no sabría cómo reaccionar frente a esto. Sería interesante buscar estrategias que puedan orientar a los niños del grado.

BIBLIOGRAFÍA

Wilches, Ávila, Galeano. (2015). La oralidad y la infancia menor de cinco años. Artículo de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio De Educación Nacional. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

DIARIO DE CAMPO N° 14

Fecha: 8 de abril de 2022

Nombre de la estudiante: Karol Dayana Arguello Bautista

Código: 2019258085

Objetivo de la sesión: Practicar la escritura

PREGUNTAS O INQUIETUDES

¿Son capaces de realizar oraciones compuestas? ¿Reconocen las secuencias de una historia en imágenes?

CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS/ ANALÍTICAS

Esta intervención inicia a las 8 am con un pequeño ejercicio de calentamiento el cual es bien recibido por los estudiantes ya que les permite moverse libremente y los activa con la ronda “cuando a la selva yo fui” que le permitió a los niños crear movimientos y divertirse. En seguida nos ubicamos en los puestos donde se explica que se hará un repaso de escritura, para luego iniciar una actividad de apertura de adivinanza de palabras en el tablero, cada estudiante tiene la oportunidad de pasar e intentar descubrir la palabra, sin embargo, se evidencia que esto puede generar un poco de desorden puesto que todos quieren pasar al mismo tiempo de manera desordenada. Luego de esto, con estas mismas palabras cada estudiante forma una oración y la comenta con el grupo.

Como actividad principal nos enfocamos en la lectura de secuencias, donde se presentan 4 imágenes en el tablero y se empieza un dialogo ¿de qué creen que trata la historia?, ¿Quiénes participan? ¿Dónde sucede la historia? Todo con el fin de que ellos se detallen de cada cosa que esta plasmada en la imagen y no solo el plano principal, por eso es importante tener en cuenta que debemos *“Ofrecerles un menú de posibilidades de lecturas: ahí está, por ejemplo, la lectura simbólica, la lectura estructural”* (Vasquez,2010)

De esta manera se le entrega una versión pequeña de la secuencia a los niños para que la puedan colorear y pegar en su cuaderno y se propone que cada uno le dé un final a la historia a partir de dos dibujos donde podemos ver como vuela su imaginación a través de dibujos e historias. Algunos hacían finales trágicos, felices o le daban la vuelta radicalmente a la historia lo cual hizo de este ejercicio más provechoso y enriquecido.

“Me siento en otro planeta cuando imagino historias”

Mientras se realizaba este ejercicio ocurrió una situación muy particular donde uno de los estudiantes no quiso realizar la secuencia y una estudiante acude a mí, a hacer la observación (quejándose) y de inmediato ese estudiante agrede físicamente con puños a la compañera en su rostro haciendo que se hinche parte del ojo. Ante esta situación se separó a los niños lo más pronto posible con el fin de que no pasara a mayores, afortunadamente estaba la maestra titular que tomo cartas en el asunto rápidamente. Cuando se le pregunto al niño por qué había respondido agresivamente a su compañera solo respondió que: *“Ella es una metida”*, por lo que personalmente considero que no es un argumento válido, siendo que los actos de intolerancia y falta de respeto entre los niños del curso es más común de lo que parece.

Después de esto, se continuo con el ejercicio resaltado como a pesar de que ya acabáramos seguían pensando que pudiese pasar si..., siendo este espacio muy provechoso y fascinante ante la motivación de ellos por seguir participando.

CIERRE DE LA SESIÓN

Para el cierre de la actividad se mostraron todos los trabajos y cada uno tuvo la oportunidad de mostrar y explicar sus cuentos, argumentando porque le dieron ese final con sus compañeros.

“Fomentar en nuestros espacios educativos los foros, debates, paneles, conversatorios... Todas estas estrategias favorecen o ejercitan el intercambio de ideas, la argumentación, la construcción de consensos o disensos, el enfrentamiento fraterno de creencias, el poder dar y recibir opiniones, así sean adversas”. (Vasquez,2010)

CONSIDERACIONES PARA PRÓXIMAS INTERVENCIONES

Como maestra en formación debo generar estrategias de control de grupo, por otro lado, es evidente como los actos de agresión son muy frecuentes en el curso y que afectan fuertemente el ambiente en el aula y a todos los niños que están presentes. Me queda esta preocupación y el interrogante de como desde mi rol como maestra en formación puede aportar para que estas situaciones disminuyan.

BIBLIOGRAFÍA

Vásquez Rodríguez, F. (2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. Revista de la Universidad de La Salle, (53), 161-175.

Anexo 3. Notas de campo

Curso 201	Notas de campo
Taller	Registro
¿Quién soy yo?	<p>Primera mente se lee el cuento y posterior a esto los niños mencionan los siguientes comentarios: <i>“No hay que tomar consejos de otros amigos porque se volvió un monstruo”</i> <i>“Pensaba que le iba a gustar más a la Srta. Cerda”</i> <i>“Se cambio para verse mejor, pero en vez de verse mejor se veía peor”</i></p> <p>Se les pregunta a los niños qué hubieran hecho ellos en lugar del protagonista, lo que mencionaban que no cambiarían su personalidad porque no los reconocerían, de igual manera resaltan la importancia de aceptarse, resaltando que no hay que ocultar lo que uno es como es uno. Al realizar el collage con aspectos que los representaban, decían que no sabían hacerse a sí mismos, pero algunos niños mencionaban fácilmente lo que les gustaba hacer y a los que se les dificultaba reconocerlo, entre compañeros se ayudaban.</p> <p>Aunque fuera difícil para algunos reconocer su autoconcepto mencionaban que seguirán intentándolo, y es muy recurrente los comentarios que hacían entorno a los apelativos entre ellos mismos, además de resaltar la importancia de respetarse, confiar y creer en sí mismo</p>

	<p>Entre sus mismos compañeros compartían las reflexiones que hubo y además los aconsejaban, a algunos niños se les facilitaba más que a otros hacer estas reflexiones.</p>
<p>El camino para quererme</p>	<p>En la lectura del cuento Elmer el elefante se realizó en un círculo al exterior, donde un niño se aisló y no quiso participar por lo que las maestras en formación se dirigieron hacia a él a ver que sucedía, pero el niño solo dijo “quiero concentrarme en las tareas” e hizo silencio y no quiso hablar más. Al tiempo (alrededor de 5 min) por voluntad propia se unió al grupo y a las dinámicas que se estaban realizando. Al finalizar la lectura se realiza un dialogo frente a lo que paso en la lectura en el cual los niños mencionan la importancia de no creerse inútil y reafirman la idea de que hay que seguir siendo uno mismo y no querer cambiar. Al hablar de la autoestima los niños dan sus interpretaciones a cerca de lo que ellos creen que es, mencionan que es aceptar lo que te dan de sí mismo, que la autoestima evoca felicidad, y que la única persona debe creer en uno, es uno mismo. Luego algunos mencionan que no les gusta su nombre, que se lo quisieran cambiar, y muestran su molestia al no ser reconocidos por su propio nombre. Cuando realizan su escultura mencionan que es muy difícil, pero lo podrán hacer, pero algunos mencionan que lo que están haciendo (la escultura de sí mismos) les está quedando feo.</p>
<p>Soy un campeón</p>	<p>Durante la lectura de Willy el campeón surgió comentarios frente a la situación planteada en el cuento demostrando así que iban entendiendo la importancia de aceptarse tal cual como son.</p> <p>“Como va a decir que no puede si hasta ahora está aprendiendo” frente a esto los niños se mostraron receptivos, atentos y participativos a todas las preguntas planteadas por las maestras.</p> <p>En un segundo momento se habló de qué son las habilidades y cualidades donde se evidenció que se tienden a confundir las dos, viéndose como una sola. Así se explicó con situaciones reales, pero la mayoría de los niños recalcaron solo sus habilidades deportivas.</p> <p>Por otro lado, durante el desarrollo “el árbol” los niños se mostraron muy activos y creativos ya que manifestaban gustarles el trabajo manual. Dentro de este momento, se evidenció que los niños solo plasmaban habilidades o cualidades que giran en torno a lo deportivo y académico, limitando un poco el objetivo del ejercicio, ya que se evidencia una mayor dificultad por identificar las cualidades. Otro aspecto que se evidencio fue la dificultad por parte de algunos niños por escribir “Toca pensar mucho”</p> <p>“Él no tiene ideas, por eso le ayudo diciéndole ejemplos”</p> <p>“No sé en que soy bueno” Sin embargo, durante todo el ejercicio estuvieron muy concentrados y enfocados en la actividad propuesta, mediante iban acabando de hacer su “árbol” se pudo evidenciar cómo los niños se empezaron a comparar entre sí con cuantas habilidades tenían, lo cual hizo surgir comentarios como que no eran buenos en nada o que solo lo eran en una sola cosa.</p> <p>Finalmente, se hizo una reflexión colectiva donde los niños evidenciaron los árboles de cada compañero. Pero, por otro lado, manifiestan que sus compañeros solo ven sus cosas malas, pero un niño resalta que las cualidades no se ven, pero si están.</p>

<p>Emociones que cuentan historias</p>	<p>Al iniciar se les pregunta ¿Qué son las emociones? Dicen que son reacciones y todos coinciden en que son: felicidad, tristeza, miedo y enojo, se les pregunta la importancia de la tristeza y la mayoría dice que no es importante, pero uno de los niños afirma que la tristeza ayuda, ya que su papá le dijo que todas las emociones nos alertan de algo incluida la tristeza. Al hablar de felicidad los niños evocan esos momentos que los hacen sentir feliz, en este caso fueron dos, sus cumpleaños y cuando están con su familia.</p> <p>En cambio, cuando se les pregunta ¿Cuándo sienten tristeza? se ve más participación y mencionan que se sienten así cuando se les va un familiar (haciendo referencia a su muerte), cuando están solos y cuando sus padres se separan.</p> <p>Al momento de evocar esos momentos que los hacen sentir miedo, mencionan que esto ocurre cuando duermen solos, cuando ven sombras y cuando sus familiares los asustan, por último, se les pregunta ¿cuándo sienten ira cómo reaccionan? Y algunos mencionan que no pueden controlarla y que golpean, rompen o tiran las cosas, en cambio otros dicen que para controlarla respiran profundo y piensan en cosas bonitas como su helado favorito. Otro niño menciona que en su casa cuando se enojan lo gritan y le dicen que se vaya lo cual lo hace sentir triste.</p> <p>Para el cierre después de ver el video ---- comentaron cómo les pareció: “tiene ojos tristes” (haciendo referencia a los ojos del niño del video), “bonito porque le ayuda el niño incapacitado” “podemos ayudar” al finalizar una niña está llorando y Gregory le dice a una de las maestras que a la compañera se le murió el hermano de cinco años (indicando que esa es la razón por la que llora).</p>
<p>Está bien no estar bien</p>	<p>En relación con el taller anterior los niños escribieron en papelitos anónimos situaciones difíciles por la que pasaron o aún están pasando, luego la maestra en formación leyó aleatoriamente estos papelitos (no todos tenían escrito algo pues algunos niños se les facilitaba más realizar dibujos por cuestiones de sus procesos de escritura). Así pues, en este momento se encontró que a algunos niños se les dificultaba recordar situaciones difíciles mientras que otros escribían estas situaciones con más facilidad y sensibilidad.</p> <p>Los papelitos contenían las siguientes situaciones: “me da miedo que le pase algo a mi mamá cuando sale a trabajar” a lo que algunos compañeros responden “yo no tengo miedo porque mi mamá se va con mi papá”, “triste porque nuestros papas se van para el trabajo y nos dejan aquí”, “me pongo triste cuando me pegan mis papas” a lo que un compañero responde “a mí me pega mi mamá”, “no lo quiero escribir porque me pone muy triste”, “me pone triste que me llamen loca”, “mis papas se separaron porque mi mamá no me quería” el mismo niño menciona que “vivo con mi papá porque mi mamá no me quiere”</p> <p>Además, a modo general se evidencia por parte de las maestras en formación que el duelo es una situación difícil muy reiterativa y que genera mucha tristeza en los niños, a lo cual las maestras abordan el tema del ciclo de la vida y preguntan si en las casas de ellos se habla de este tema, a lo que en la mayoría de los casos responden que los padres y familiares cambian de tema o en otros casos los niños no prefieren no contarles sus emociones a los padres</p> <p>Paralelamente Andrés hace ruido constante con la mesa y se le pide el favor que deje de hacerlo para escuchar y respetar a los compañeros que están hablando, a lo que él no responde y empieza a golpear con puños la mesa en que se encuentra.</p>

	<p>Finalmente, se les pregunta a los niños como se sintieron el taller a lo que responde: “me siento bien porque me pude desahogar”, “me puse feliz por que escribí lo que me paso”, “profe me sentí chévere con ustedes, me gusto que hicieran esta actividad para poder hablar”</p> <p>En este taller se evidencia la empatía emocional y cognitiva en los niños quienes empiezan a abrazarse entre sí y a preocuparse por los demás, por ejemplo, Lucia le hacía cosquillas a María José “para que no llore y no este triste” o como un compañero que al ver a los otros llorando les pregunta que como están y que les paso, con cara de asombro y tristeza</p>
<p>Expresando mi empatía</p>	<p>Al iniciar este taller se hace un conversatorio en equipos de 2 integrantes orientado por temas de interés mutuo, fueron organizados con compañeros distintos a los que normalmente conviven, durante este espacio surgieron comentarios como: <i>“Tenemos más cosas en común que las que pensábamos”</i></p> <p><i>“Le conté mi mayor secreto” “Me gusta ese salón, acá nos tratan bien”</i>.</p> <p>Aquí se pudo evidenciar cómo para ellos es difícil hablar entre niñas y niños, ya que les da pena y no eran tan fácil la conversación. Sin embargo, prevaleció la escucha activa y la atención entre ellos mismos. En un segundo momento, se realizó la carta a su compañero donde se vio muy buena aceptación por parte de los niños, ya que se esmeraron por hacer algo especial para su compañero y mencionaban el agrado por realizar esa carta y que gracias a esto ya tenían un nuevo amigo</p> <p>Este ejercicio demoro más de lo esperado, pero ellos siempre estuvieron muy concentrados en lo que hacían, fueron muy creativos y expresivos. Finalmente, se entregaron las cartas a cada compañero, donde estaban emocionados por ver que se escribió dentro de la carta, allí se vio cómo eran empáticos, solidarios, amables y cariñosos en cada cosa plasmada dentro de la carta.</p> <p><i>“Él me dijo que era inteligente” “Me sentí bien cuando la vi” “Me dijo era su mejor amigo”</i></p> <p>Se dio un espacio para escuchar los sentires de cada niño donde mostraron su felicidad por el ejercicio realizado. Aquí mencionaron que habían disfrutado mucho el proceso de realizar la carta y resaltaban las emociones que esto les evocó como lo son la felicidad y la tristeza (haciendo referencia a la nostalgia) comentaban que esto les permitió desahogarse y esforzarse para que todo les saliera bien, por último, un niño dijo que su compañero se dedicó mucho para hacer su carta y eso le gustó.</p>
<p>El final de un inicio</p>	<p>Al iniciar el taller hacemos un círculo de dialogo en el cual Yonasibell hace la mímica de Meditar y es desde allí que empieza la conversación de lo que es meditar, a lo que algunos comentan que es el momento cuando uno se relaja y no piensa cosas malas, con estos comentarios se da pasó a los espacios de relajación y comentaban sus diferentes sentires alrededor de esto: <i>“Sentí mi corazón”, “Yo lo escucho y lo siento”, “Sentí que el corazón pegaba en el pecho” “Sentí como el corazón se me estaba saliendo”, “Sentí como el corazón latía lento” “Yo no lo escuche, pero lo sentí”</i>. En el segundo momento de yoga, comentaban cómo sentían su respiración: <i>“Se inflaba hondo”, “Inflación de barriga”, “Sentí como si tuviera una bomba”, “Sentí sin aire”, “Sentí como que se me fue el aire y luego volvía”</i></p> <p>Tras ver el video, se les pregunta ¿cómo les pareció? Por lo cual comentaban las sensaciones que experimento la persona que fue ayudada ahí en el video:</p>

“Lo que hizo la señora lo hizo feliz”, “La señora lo cogió de la mano y fue bueno” otros niños mencionaban que ya lo habían visto cuando sus papás se habían separado, y que cuando la persona en el video no fue empática: “Era grosero, era malo” pero cuando la actitud del personaje cambió y decidió ser más empático decían que: “Es como solitario”.

Se les pregunta que, si en algún momento ¿Han ayudado? y ¿cómo se sintieron al hacerlo? Por lo cual responden lo siguiente: *“Se sintió bien por ayudar a una persona”, “Yo no ayudo porque no me pagan”, “Una señora le pidió el favor a mi mamá de pasar la calle y la ayudamos” “Ayudar a las personas mayores y menores”, “A las que están embarazadas deben darle el puesto”*

Se les pregunta ¿por qué es importante ayudar? Y mencionaban que si uno no ayudaba le llegaba el karma y esto suscito una conversación entre ellos entorno a este tema y unos aseguraban que el karma eran cosas buenas y otros, cosas malas, pero otra niña precisaba que hay varios karmas el instantáneo y el que llega después.

Para finalizar se les preguntó ¿qué aprendieron y qué les quedo de todos los talleres? A lo cual ellos mencionaban que la autoestima es sentirse feliz y amado, resaltan la importancia de ser ellos mismos y recordar las cosas que les gusta, además de mencionar las emociones más recurrentes. Con relación a este último taller recuerdan que es importante ayudar a las otras personas, haciendo referencia a la empatía.

Referencias.

- Acuña, L., Bejarano, O., Cardozo, L., y Londoño, A, (2018). Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico (p.60). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Ed. Rocca® S. A. S.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f). Historia de la localidad. <http://www.usaquen.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia#:~:text=En%20sus%20inicios%2C%20Usaquen%20fue,9%20de%20abril%20de%201948.>
- Alcántara (2005). Educar la autoestima: métodos, técnicas y actividades. CEAC.
- Alfonso, Y. M., Herrera, J. A. & Martínez, J. A. (2019). Potenciando las habilidades sociales con niños y niñas del Colegio Brasilia Usme para la formación ciudadana. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10276>.
- Álvarez Castro, S., & Domínguez Lacayo, M. D. (2012). La expresión artística: Otro desafío para la educación rural. Revista Electrónica Educare, 16(3), 115-126.
- Álzate, Giraldo, L, Ocampo Agudelo, M C, y Martínez Gómez, J. (2016) Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuro psicopedagogía infantil. Revista Fundación Universitaria Luis Amigo, 3 (2), 222-230.
- Aquileo Parra I.E.D (2020). *Manual de convivencia*. <https://tinyurl.com/2i2civha>
- Arias, F (2012). *El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Arias, N (2021). *Cuidándote y cuidándome. Reconocimiento de sí mismo y del otro a través de la pedagogía del cuidado*. Proyecto De Grado Para Optar El Título De Licenciada

En Pedagogía Infantil. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Repositorio Institucional Universidad distrital –RIUD-.

Banz, C. (2008). *Convivencia escolar*.

https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/669/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf?sequence=1/

Barbosa, W. R. (2019). Diseño de una propuesta educativa para mejorar la autoestima desde la educación física en perspectiva de la capacidad sociomotriz. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10293>.

Bennett, M (2008). *Autoconocimiento*. Ediciones i. <https://tinyurl.com/2nz5tokn>

Bergara, A., Riviere, J. y Bacete, R. (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer.

Bisquerra, R (2000) *Educación emocional y bienestar*. Sexta edición. Wolters Kluwer. España.

Bronfenbrenner, U (1979). *Ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós

Cabodevilla, I... (2007). Las pérdidas y sus duelos. Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 30(Supl. 3), 163-176. Recuperado en 28 de abril de 2023, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000600012&lng=es&tlng=es

Canal capital (19 de agosto, 2021). *45 años de historia del barrio Verbenal en Usaquén*. <https://conexioncapital.co/45-anos-de-historia-del-barrio-verbenal-en-usaquen/>

Carpena, A (2016) *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Desclée De Brouwer

Carrillo, S (2008). *Relaciones afectivas tempranas: presupuestos teóricos y preguntas fundamentales*. Arreamendy, puche & Restrepo, Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo (p. 96). Ed, Uniandes.

- Carrillo, M (2020). EL EFECTO DE LAS REDES SOCIALES EN NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Universidad de Almería.
- Cáceres, M (2010). *La expresión corporal, el gesto y el movimiento en la edad infantil*. Revista digital para profesionales de la enseñanza.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7343.pdf>
- Cepeda y Rodríguez (2012). *El respeto, una herramienta para mejorar la convivencia de los estudiantes de la Institución Educativa Técnica San Ignacio (Úmbita – Boyacá)*. Trabajo de grado para optar el título en Especialización en Educación Personalizada. Universidad Católica de Manizales. Repositorio Institucional –Universidad Católica de Manizales –RI-UCM-.
- Cruz, F., Hernández, A y Lorenzo, Y (2019). La obra de Vygotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. Conrado vol.15 no.70. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500067
- Díaz, P (2016). HABLEMOS DE DUELO Manual práctico para abordar la muerte con niños y adolescentes. Fundación Mario Losantos del Campo.
<https://www.fundacionmlc.org/wp-content/uploads/2018/12/quia-duelo-infantil-fmlc.pdf>
- Dietrich, V (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores*, núm. 7, 2004, pp,221-228 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400715>
- Documento MINEDUC, elaborado por Valoras UC (2008). “Convivencia escolar”. Centro Documentación www.valorasuc.cl
<https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55810/Clima%202005.pdf?sequence=1>
- Elliot. J. (2000). La investigación Acción en Educación. Cuarta Edición Morata
<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Falk, J (2009). *Los fundamentos de una verdadera autonomía*. Associació de Mestres Rosa Sensat. 2009, n. 116; p. 22-31.

http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/21/Los_fundamentos_de_una_verdadera_autonom%C3%ADa_Judit_Falk.pdf

Fernández, M., Palomero, J y Teruel, M (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. Formación de profesorado. REIFOP vol. 12, núm. 1, abril, 2009, pp. 33-50 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332003>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f). *Misión #5- Cooperación*. <https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-5-cooperaci%C3%B3n>.

Fresneda, D. C. & Pinzón, M. Á. (2015). Aumentando la autoestima por medio de la imagen corporal. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2744>.

Galindo, J (2012). *Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget*. UPTC (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) Educación y Ciencia - Núm. 15. Año 2012 • Pág. 23 – 33. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/3175/2870/5597

García, C., Ayaso, M., & Ramírez, M. J. (2008). EL PATIO DE RECREO EN EL PREESCOLAR: UN ESPACIO DE SOCIALIZACION DIFERENCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 169-192. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2130/2027

Gascón, A (2003). *Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores*. Dialnet, Tendencias pedagógicas, 8 p.15.

Goleman, D (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

- Gómez, J y Simón, F (2016). *La Comunicación*. Salus, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 5-6 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375949531002>.
- González, N., Zerpa, ML, Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13 (23),279-309. [fecha de Consulta 28 de mayo de 2023]. ISSN: 1315-883X. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Guarnizo, Y., Patiño, E y Piedrahita, D (2014). *Proyecto pedagógico: jugando a cuidarnos aprendemos a respetarnos*. Trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Educación infantil. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio Institucional UPN (Universidad Pedagógica Nacional).
- Graziana, P (s.f). 4 ejercicios De Respiración Para Reducir La Ansiedad. *Psicología estratégica*. <https://psicologia-estrategica.com/4-ejercicios-respiracion-reducir-la-ansiedad/>
- Hospital de Usaquén E.S.E (2014). *Diagnóstico local con participación social*.
http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnosticos%20distritales%20y%20locales/Local/2014/1_DIAGNOSTICO%202014_USAQUEN_12-04-2016.pdf
- I.E.D Aquileo Parra (s.f). *Proyecto incitar resolución de conflictos en las nubes- Aquileista vive pacifista*. INCITAR-SED
- Instituto de Bienestar Familiar [ICBF] (2020). *La autonomía de niños y niñas: un acompañamiento para el desarrollo integral*. <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-enseñan/la-autonomia-de-ninos-y-ninas-un-acompanamiento-para-el-desarrollo-integral#:~:text=La%20autonom%C3%ADa%20infantil%20es%20la,visibilizar%20sus%20intereses%20y%20gustos>.
- Isern, S (2016). *El emociómetro del inspector Drilo*. Editorial Nubeocho.
- Kamii, C (s.f). *La autonomía como finalidad de la educación*. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.
https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/autonomia_finalidad_educacion.pdf

- López, M. B., Arán Filippetti, V., y Richard, M. C. (2013). *Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados*. Avances En Psicología Latinoamericana, 32(1), 37-51. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>.
- Macías, MA, (2002). LAS MÚLTIPLES INTELIGENCIAS. Psicología desde el Caribe, (10),27-38. ISSN: 0123-417X. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Maya, A (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Cooperativa editorial Magisterio.
- Méndez, I y Ryszard, M (2005). *El desarrollo de las relaciones interpersonales en las experiencias transculturales: una aportación del enfoque centrado en la persona*. Trabajo de grado para optar el título de Maestro en Desarrollo Humano. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Francisco Xavier Clavigero. biblioteca de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. España: Morata segunda edición (2001).
https://www.google.com.co/books/edition/Investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n_y_c%C3%B3mulo/IlzVMRMIA28C?hl=es-419&gbpv=0
- Ministerio de Educación Nacional (s.f) *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013.
<https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Mockus. A (2002). *Convivencia como armonización de ley, moral y cultura*. La educación para aprender a vivir juntos. Perspectivas, vol. XXXII, n°1.
http://grupocisalva.univalle.edu.co/BPR2/esp/Descargas/Memorias/6_Mesa_sobre_convivencia_y_encuestas_Abr_2010/Convivencia_Mockus.pdf
- Molina, M., Sierra, J y Sendra C (2016). Saberes docentes y educación infantil Notas pedagógicas para la formación inicial. Revista Iberoamericana de Educación vol. 72, pp. 65-84. <https://rieoei.org/RIE/article/view/36/63>.

- Monje (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*.
Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Nieto, M (2019). *Las relaciones interpersonales en el aula: ¿cómo hacer visible lo invisible?*
Trabajo de grado para optar el título en Educación primaria e infantil. Universidad de Valladolid. Repositorio Documental UVa.
- Oxford learner's dictionaries (s.f). Definición de respeto.
https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/respect_1?q=respect
- Pérez, M. (Última edición:3 de agosto del 2021). Definición de Respeto. Recuperado de:
<https://conceptodefinicion.de/respeto/>.
- Pikler, L (2016). *La pedagogía Pikler- Lóczy de educación infantil*. vol. 5.3 Monográfico
Pikler Lóczy • septiembre 2016
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/issue/view/370>
- Porto, J y Gardey, A (2008). Relaciones interpersonales. Definiciones. De.
<https://definicion.de/relaciones-interpersonales/>
- Quintero, S., Albarracín, L., Gelves, B., Morales, I y Vargas, C. (2014). Cartilla de socioafectividad. Repositorio SED, Alcaldía Mayor de Bogotá.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1176/1/Cartilla%20de%20socioafectividad.pdf>
- Respeto: valor clave de la Educación (12 de abril de 2015). El blog de salvaroj.
<http://www.salvarojeducacion.com/2015/04/respeto-valor-clave-de-la-educacion.html>
- Rodríguez Puerta, Alejandro. (16 de octubre de 2020). Etapa preoperacional. Lieder.
Recuperado de <https://www.lifeder.com/etapa-preoperacional-piaget/>
- Saavedra, E (16 de enero de 2019). El trabajo en equipo en el aula. Vermislab.
<https://www.vermislab.com/el-trabajo-en-equipo-en-el-aula/>
- Silva, V. y Lorenzi, G. (s.f) Pedagogía de los medios y pedagogía Freinet: puntos de encuentro. Apertura

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/382/320#regresa>

Suanes, M (2009). *Autoconocimiento y autoestima*. Temas para la educación.

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6409.pdf>.

Tejedor (2018) *Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad*. Revista de Investigación Educativa, 36(2), 315-330. DOI:

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>

Torres, K., Huertas, B., Linares, M y Martínez, Y (2019). *Fortaleciendo las relaciones afectivas, una manera para compartir, aceptar y respetar a los demás*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio UPN.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS]. (s.f). *Cooperación*.

<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/epistemologia-genetica/glossario/Cooperacion.htm>

Universidad Pedagógica Nacional -UPN- (s.f). *Criterios generales sobre la presentación de trabajos de grado*. Facultad de educación. Licenciatura en educación infantil.

UNODC (s.f). La ciencia del respeto. <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/respect.html>

Uruñuela, P (2019). El cuidado de las relaciones interpersonales en el aula. El diario de la educación.

<https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2019/03/12/el-cuidado-de-las-relaciones-interpersonales-en-el-aula/>

Sabater (10 de octubre del 2022). *9 divertidos ejercicios de respiración para niños*. La mente es maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/5-ejercicios-de-respiracion-para-ninos/>

Silva, R (Ed.) & Cortés, E (Ed.). (2022). La mejor lección. El coraje de enseñar en pandemia. El tiempo.

- Suárez, E. D., Sierra, L. S. & Silva, J. S. (2020). La empatía y el desarrollo de las habilidades sociales en la formación de sujetos emocionales para la vida. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12816>.
- Toro, L (2020). *Fortalecimiento de las relaciones interpersonales desde los lenguajes expresivos por medio de estrategias lúdico-pedagógicas en la institución educativa Jesús María - El Rosal*. Proyecto de grado para optar el título de Licenciada en Educación Preescolar. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Repositorio Digital TDEA.
- Trujillo, F (2018). *La inteligencia intrapersonal como medio para el desarrollo adecuado del autoconcepto, autoconocimiento y la autoestima en el estudiante de Educación Primaria*. Trabajo de investigación para optar el grado de bachillera en educación. Pontificia Universidad Católica Del Perú Facultad De Educación.
- Verástegui, C (2018) *Influencia de los videojuegos en los infantes*. Universidad Nacional De Tumbes. Perú
<http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/968/VER%c3%81STEGUI%20CHOL%c3%81N%2c%20CARLOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vera, N. J. A. & Valenzuela, M. J. E (2012). *El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones*. *Psicología & Sociedade*; 24 (2), 272-282.
scielo.br/j/psoc/a/JBjj3SLFKR7MXYRSFC4m3Pv/?format=pdf&lang=es
- Wispé, L (1987). *La empatía y su desarrollo*. Capítulo 2: Historia del concepto de empatía. Bilbao: editorial Desclée de Brouwer, S.A.